

Autorização concedida a Biblioteca Central da Universidade de Brasília pelo editor da Verbena Editora, em 03 de dezembro de 2020, para disponibilizar, gratuitamente, o livro **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira** para fins acadêmicos e não comerciais (leitura, impressão e/ou download) a partir desta data. A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

#### REFERÊNCIA

VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (org.). **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2012. 248 p.

Teixeira queria, inicialmente, que a UnB fosse uma universidade somente de quarto nível, isto é, deveria ter apenas mestrado e doutorado. Mais tarde é que fora convencionado, ainda segundo Darcy, de que a nova instituição deveria ter também cursos de graduação. Foi por essa insistência na pós-graduação que a UnB já nasceu com cursos de mestrado e de doutorado, tendo atraído, para que isso se tornasse possível, mais de duzentos experimentados professores de todos os cantos do mundo. A essa orientação de Anísio Teixeira, deve-se o grande impulso dado à criação de cursos de pós-graduação em todo o país, o que contribuiu decisivamente para a renovação da universidade brasileira, uma vez que ele, no momento da discussão do projeto da UnB, ocupava a presidência da CAPES, do INEP e da SBPC.

O Brasil discute a adoção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), o terceiro da sua história republicana. Resgatar as ideias de pensadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro é de fundamental importância para se projetar o futuro da educação brasileira. No momento em que se universaliza a educação básica e se amplia o acesso ao ensino superior de amplas camadas da população brasileira, discutir qual o papel da universidade para o projeto de Nação que queremos, a partir dos diálogos desses dois grandes educadores brasileiros, é um legado que nos faz perseguir a célebre frase de Anísio Teixeira: “Educação não é privilégio”.



A construção do ICC (Instituto Central de Ciências), o “minhocão”. A síntese do projeto da UnB.  
Fonte: CEDOC UnB.

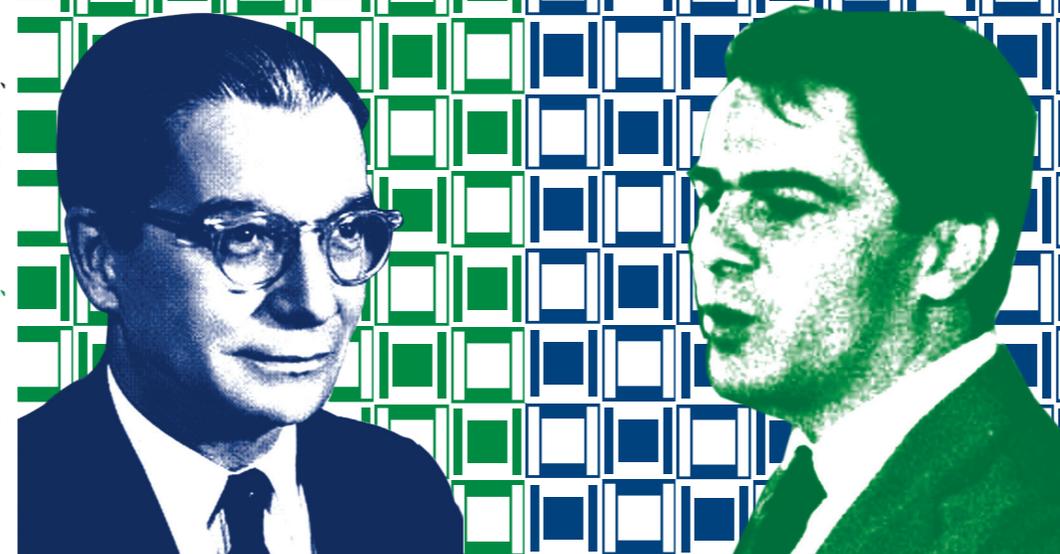
*Invoco agora o nome preclaro do meu querido mestre Anísio Teixeira, a consciência mais lúcida que conheci. Trabalhei muitos anos sob as vistas e sob as luzes de Anísio. Gosto de dizer que sou seu discípulo, com reconhecido orgulho de que ele também me tinha como tal* (Darcy Ribeiro, Primeira Fala ao Senado, Revista Carta, n. 1, 1991)



VERBENA  
EDITORA



## DIÁLOGOS ENTRE ANÍSIO E DARCY



## O PROJETO DA UnB E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Organizadores:  
**José Luiz Villar**  
**Remi Castioni**

VERBENA  
EDITORA

Este livro reúne textos apresentados durante o seminário organizado no âmbito das comemorações dos 50 anos da UnB. A atividade deu oportunidade a uma reflexão sobre a proposta da Universidade de Brasília, a partir do Plano Orientador da UnB de 1962, com destaque para a estrutura curricular inovadora que, na essência, retoma a formulação da Universidade do Distrito Federal (UDF), implementada em 1935, e sua extinção no início de 1939, na vigência do Estado Novo. Em que medida aquele projeto inovador de 1935 é recolocado, em 1962, com a UnB? Nos dois momentos lá estava Anísio Teixeira. Sua luta em afirmar a educação como projeto de Nação foi interrompida, primeiro, em 1935, pelo Estado Novo e, depois, em 1962, pela ditadura militar.

No caso da UnB, o encontro de Anísio Teixeira com Darcy Ribeiro foi fundamental para viabilizar a missão que havia sido confiada por Juscelino Kubitschek, por ocasião da construção da nova capital. Se no primeiro movimento, com a UDF, Anísio Teixeira tinha como parceiro Fernando de Azevedo, que cuidou do projeto da USP, no projeto da UnB, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro formaram uma dupla, que em poucos meses, após a sanção da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, colocou a UnB como a universidade sonhada para o Brasil.

Revisitando a história, fatos novos colocaram em evidência o grande debate do projeto da UnB. Segundo Darcy Ribeiro, Anísio

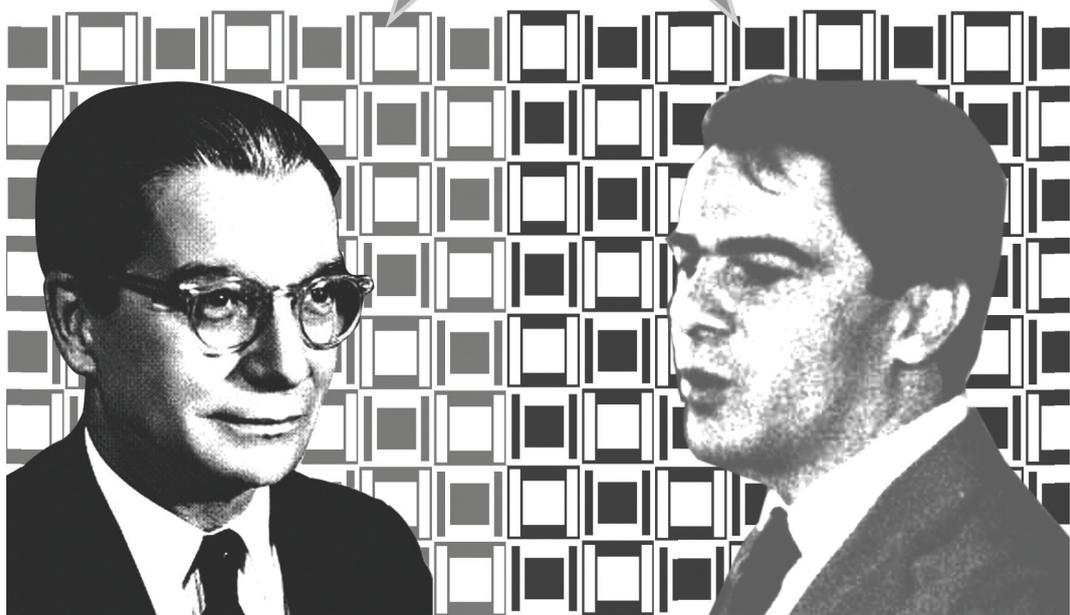


UnB



50<sup>1962</sup>  
2012

# DIÁLOGOS ENTRE ANÍSIO E DARCY



## O PROJETO DA UnB E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Organizadores:

José Luiz Villar

Remi Castioni

VERBENA

EDITORA

Copyright © 2012 by José Luiz Villar e Remi Castioni

Todos os direitos reservados. Impresso no Brasil. Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada, reproduzida ou armazenada em qualquer forma ou meio, seja mecânico ou eletrônico, fotocópia, gravação etc. sem a permissão por escrito da editora.

Este livro tem o apoio da Comissão “UnB 50 anos”. Chamada Pública de Propostas “UnB 50 anos” Número 01/2012

Revisão: Fabiano Cardoso  
Capa: Eloisa de Moura Alves  
Edição eletrônica: Eloisa de Moura Alves

**VERBENA EDITORA**

**DIREÇÃO EXECUTIVA**

**Cassio Loretti Werneck**

**EDITORES**

**Benicio Schmidt**  
**Arno Vogel**  
**Fabiano Cardoso**

**CONSELHO EDITORIAL**

<b>Santiago Alvarez (Argentina)</b>	<b>Tarso Mazzotti</b>
<b>Eleonora Menicucci</b>	<b>Marco da Silva Mello</b>
<b>Luiz Carlos de Lima Silveira</b>	<b>Lacir Jorge Soares</b>
<b>Ivan Quagio</b>	<b>Geniberto Paiva Campos</b>
<b>Mary Allegretti</b>	<b>Hermes Zaneti</b>
<b>Lia Zanotta Machado</b>	<b>Paulo Amarante</b>

**Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Maria Solange de Oliveira Pereira Fierro – CRB: 3217/8\***

---

D536 Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira.  
/ José Luiz Villar e Remi Castioni, organizadores. - Brasília: Verbena  
Editora, 2012.  
250 p.  
ISBN 978-85-64857-04-9

1. Pedagogia 2. Educação 3. Anísio Teixeira 4. Darcy Ribeiro 5.  
Universidade de Brasília (UnB) 6. Brasil I. Villar, José Luiz (org.) II.  
Castioni, Remi (org.) III. Título

**CDD 370**

---

**VERBENA**  
**EDITORA**

Direitos desta edição reservados para Verbena Editora Ltda.  
SRTVN 701, Ed. Brasília Radio Center - Sala 3030  
CEP: 70719-900 - Brasília DF  
[www.verbenaeditora.com.br](http://www.verbenaeditora.com.br)



**UnB**



**50** <sup>1962</sup>  
<sub>2012</sub>

# **DIÁLOGOS ENTRE ANÍSIO E DARCY**

## **O PROJETO DA UnB E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**Organizadores:**

**José Luiz Villar**

**Remi Castioni**

**Brasília**

**2012**

---

**VERBENA**  
**EDITORA**

---

*Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da Educação, sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir a impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaimo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.*

Anísio Teixeira. Autonomia para educação na Bahia.  
Discurso proferido na Assembléia Constituinte da Bahia,  
Salvador, 1947. Publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.11,  
n.29, jul/ago. 1947. p.89-104.

## Sumário

Apresentação .....	7
I - Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira. Ana Waleska P. C. Mendonça .....	12
II - Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Adelia Miglievich-Ribeiro.....	27
III - A UDF e a UnB na concepção educacional de Anísio Teixeira. João Augusto de Lima Rocha .....	60
IV - Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo: pioneiros de uma nova universidade. Célio da Cunha Remi Castioni .....	83
V - Anísio Teixeira, a universidade, a formação de professores, a pesquisa em pedagogia: do Manifesto dos Pioneiros à realização. Rogério de Andrade Córdova .....	111

VI - Reflexões sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira e a dualidade pedagógica na educação brasileira. José Luiz Villar .....	151
VII - O Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962 e suas repercussões na universidade brasileira atual. Murilo Silva de Camargo Leonardo Lazarte.....	167
VIII - Rankings, Vikings, Masters & Colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização. Naomar de Almeida-Filho .....	218
Os autores.....	245

## APRESENTAÇÃO

Este livro é oportuno não apenas como obra comemorativa dos 50 anos da UnB, mas, sobretudo pela urgência de revisitar, recuperar ideias originais que, no debate sobre a universidade e a educação brasileira, vêm se perdendo. Em muitos casos ainda, muitas destas ideias, num processo de ressignificação, foram até deturpadas, ou deslocadas de seu contexto original.

No momento em que a educação está no centro do debate com o Plano Nacional de Educação (PNE), onde se discute sua qualidade, a ampliação da jornada na escola com vista à educação integral e o acesso ao ensino superior é de fundamental importância o retorno aos clássicos de nosso pensamento pedagógico. Entre eles está Anísio Teixeira. Um abnegado pela causa da educação e que convenceu Darcy Ribeiro a também se engajar.

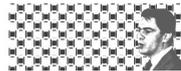
Desse encontro nasceu a UnB. Na obra “Por que construí Brasília”, Juscelino Kubitschek afirma que:

Do meu entendimento com o ministro Clóvis Salgado resultara a escolha do técnico que se incumbiria da tarefa: o professor Anísio Teixeira. Tratava-se de um idealista, profundo conhecedor das melhores técnicas educacionais, e de um intelectual dotado da visão universalista do papel que competia à juventude desempenhar em face dos desafios do mundo moderno.<sup>1</sup>

Revisitando a história, fatos novos colocaram em evidência o grande debate do projeto da UnB. Segundo Darcy Ribeiro,

<sup>1</sup> KUBITSCHKEK, Juscelino. Por que Construí Brasília. Brasília: Coleção Brasil 500 Anos, Senado Federal, 2000.





Anísio Teixeira queria, inicialmente, que a UnB fosse uma universidade somente de quarto nível, isto é, apenas com mestrado e doutorado. Mais tarde é que fora convencido, ainda segundo Darcy Ribeiro, de que a nova instituição deveria ter também cursos de graduação, foi por essa insistência na pós-graduação que a UnB já nasceu com cursos de mestrado e de doutorado, tendo atraído, para que isso se tornasse possível, mais de duzentos experimentados professores de todos os cantos do mundo. A essa orientação de Anísio Teixeira deve-se o grande impulso dado à criação de cursos de pós-graduação em todo o país, o que contribuiu decisivamente para a renovação da universidade brasileira, uma vez que ele, no momento da discussão do projeto da UnB, ocupava a presidência da CAPES, do INEP e da SBPC.

Com o objetivo de dar uma contribuição à intensificação deste diálogo apresentamos os esforços dos(as) professores(as) pesquisadores(as): Ana Waleska P. C. Mendonça, da PUC do Rio de Janeiro; Adelia Miglievich-Ribeiro, da UFES; João Augusto de Lima Rocha, UFBA; José Luiz Villar, Célio da Cunha, Remi Castioni e Rogério de Andrade Córdova, da Faculdade de Educação, da UnB; Murilo Silva de Camargo e Leonardo Lazarte, do Instituto de Ciências Exatas da UnB; e Naomar de Almeida-Filho, da UFBA.

A professora Ana Waleska P. C. Mendonça, em seu artigo “Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira”, aborda dois períodos da vida pública do Educador que se notabilizava por ser gestor, professor e pesquisador na área educacional. O primeiro, de 1931 a 1935, e o segundo, de 1950 a 1960, em que este educador enfatizou o papel da Universidade e sua fundamental relação com a Democracia, a cultura e a Ciência.

A autora destaca ainda, as iniciativas em que Anísio Teixeira, como administrador, teve a oportunidade de pôr em curso suas ideias com a criação de Instituições Públicas de Ensino





Superior, como a concepção da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Brasília.

No artigo “Reflexões sobre a utopia *necessária* e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira” a professora Adelia Miglievich-Ribeiro destaca o pioneirismo e o ponto de inflexão que representaram as propostas da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Brasília na História das universidades no Brasil. Mesmo que elas não se consolidassem plenamente, permaneceriam como um ponto de referência, um parâmetro (ou como a autora prefere, utopia) para orientar as transformações necessárias na educação brasileira.

Segundo Miglievich-Ribeiro, as propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro visavam a superação do bacharelismo num processo de modernização, analogamente, ao que tudo indica, tão importante quanto a superação do coronelismo.

A autora apresenta o pensamento de Darcy Ribeiro sobre a universidade latino-americana que, segundo este autor, deveria ser um “órgão progressista” responsável pela formulação e difusão de ideias capazes de orientar um processo de “contra-colonização cultural”.

O Professor-pesquisador João Augusto de Lima Rocha em “A UDF e a UnB na concepção educacional de Anísio Teixeira”, resgata a importância atribuída à universidade por Anísio Teixeira como a instituição responsável pela reconstrução e a construção contínua da cultura, função, inclusive como destaca o autor, indispensável para a universidade ser considerada pelo Educador como uma instituição verdadeiramente de pesquisa.

O texto de Célio da Cunha e Remi Castioni resgata a intensa colaboração de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no pensamento educacional brasileiro. Apresentados por Monteiro Lobato, os dois educadores empreenderam grandes iniciativas no campo educacional a partir das ideias comuns que defendiam





para a educação. A colaboração de ambos foi determinante para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e, novamente em 1959, quando o projeto da LDB se arrastava no Congresso Nacional. A colaboração de ambos para o campo da formação de professores é tema que ainda precisa ser recuperado. Quando Anísio Teixeira, na presidência do INEP, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), articulando-o aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), o fez na perspectiva de teorizar sobre a prática pedagógica.

O texto de Rogério de Andrade Córdova, além de um depoimento pessoal sobre o debate travado por Anísio Teixeira com os que se opunham a suas ideias, revela, a partir da leitura do Manifesto dos Pioneiros, sua preocupação em constituir um campo específico para a pesquisa em educação, que Córdova denomina pesquisa em pedagogia. Ao colocar em evidência o projeto da UDF, Córdova o faz enaltecendo o papel central da Faculdade de Educação, que é assumido integralmente por Darcy Ribeiro ao pensar como estruturante o papel da formação de professores.

O artigo “Reflexões sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira e a dualidade pedagógica na educação brasileira”, de José Luiz Villar, destaca a importância de abordarmos o suporte teórico formulado por Anísio Teixeira a partir de seus estudos sobre John Dewey para uma compreensão dos efeitos da dualidade pedagógica na educação brasileira.

Segundo Villar, a educação integral deve ser considerada também como uma das estratégias empregadas tanto por Anísio Teixeira quanto por Darcy Ribeiro para construir uma educação pública de qualidade que permitisse enfrentar as limitações impostas pela dualidade pedagógica. Mas a educação integral deveria ser mais do que uma solução administrativa, tendo um impacto sobre o currículo, abrindo espaço para uma abordagem integrada das disciplinas e contribuindo para fazer a oficina dialogar com a sala de aula.





Os professores-pesquisadores Murilo Silva de Camargo e Leonardo Lazarte, em “O Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962 e suas repercussões na universidade brasileira atual”, enfatizam a atualidade do diagnóstico feito por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre o ensino superior brasileiro, que levou à criação da UnB.

Estes autores destacam ainda a inovação representada pela racionalidade no uso de recursos na proposta de estrutura da UnB e como esta permitiria beneficiar os estudantes com a oferta de “múltiplas possibilidades de trajetórias formativas”.

O livro é finalizado com o artigo do professor Naomar de Almeida-Filho. Em “Rankings, Vikings, Masters & Colleges: os dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização” aborda os desafios que deverão ser enfrentados pelas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil, e como estes se inserem num movimento amplo de mundialização das instituições de ensino superior e das instituições de conhecimento. O autor destaca ainda que estes dilemas serão fundamentais para a definição do papel destas instituições.

Assim, observamos que propor e praticar o diálogo por meio do resgate das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se constitui também numa oportunidade de retomarmos um clima de formulação de diagnósticos e soluções pela valorização, não apenas da excelência, mas, sobretudo, da pertinência social do conhecimento produzido nas universidades.

*Os organizadores*



# I - Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira<sup>1</sup>

Ana Waleska P. C. Mendonça

Neste trabalho me proponho a refletir sobre as concepções de Anísio Teixeira acerca do papel da universidade e sua relação com a ciência, a cultura e a democracia, privilegiando dois momentos da longa vida pública deste educador brasileiro. Nos anos de 1931 a 1935, Anísio Teixeira empreendeu uma ampla reforma de ensino na então capital do país, o Rio de Janeiro, como Diretor da Instrução Pública e, posteriormente, Secretário de Educação do Distrito Federal. Esta reforma teve como ponto culminante a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida curta e conturbada, mas experiência *fundante*, à qual o educador retornaria sempre nos seus escritos e iniciativas no âmbito do ensino superior. E os anos 1950/1960, ao longo dos quais Anísio Teixeira organizou a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, atual Fundação), promovendo uma reforma *por dentro* da universidade, por meio da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país, bem como, juntamente com Darcy Ribeiro, projetou a Universidade de Brasília. Em 1964, quando foi demitido dos cargos que ocupava no Ministério da Educação, pela ditadura militar que então se instalava, Anísio Teixeira estava à frente da reitoria desta universidade.

Cumprê destacar que, nesses dois momentos, Anísio Teixeira não apenas desenvolveu uma reflexão sobre a questão da

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado sob a forma de comunicação no X Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana, realizado em Salamanca, Espanha, nos dias 4 a 7 de julho de 2012, e incluído na publicação organizada a partir do evento (MENDONÇA, 2012).



universidade, mas teve a oportunidade de ensaiar suas ideias através das instituições por ele criadas.

Na abordagem do tema, me utilizei basicamente de duas fontes: a minha tese de doutorado intitulada *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A “Universidade de Educação”, de Anísio Teixeira (1935 – 1939)*<sup>2</sup>, e a pesquisa que coordenei, financiada pelo CNPq e pela FAPERJ<sup>3</sup>, intitulada *A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil*, desenvolvida entre os anos de 1998 e 2002.

## A Experiência Fundante (1931 – 1935)

Desde o momento em que se propôs à tarefa de reorganizar o sistema de ensino do Distrito Federal, Anísio Teixeira empenhou-se em reestruturá-lo *como um todo*. Essa perspectiva, aliás, é coerente com o seu pressuposto de que um sistema escolar democrático deve ser suficientemente integrado para permitir a livre progressão dos melhores, por intermédio de todos os seus graus.

Na Exposição de Motivos que acompanhava o Decreto 3.763 de 11/02/1932, Anísio Teixeira contestava o fato de que o campo do ensino secundário estivesse vedado à administração do Distrito Federal, argumentando que o “divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo, insensivelmente, para que se estabeleçam no Brasil dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis”. Para o educador:

<sup>2</sup> Uma versão mais enxuta da tese foi publicada em junho de 2002, sob o título *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação* (MENDONÇA, 2002).

<sup>3</sup> Agências brasileiras financiadoras de pesquisa, respectivamente ligadas ao governo federal e ao governo do Estado do Rio de Janeiro.





A mais elementar reflexão demonstra, imediatamente, o perigo para a democracia de semelhante paralelismo.

Em uma sociedade em que o princípio fundamental é o da igualdade de oportunidades, princípio a que deve estar organizadamente subordinado o sistema educativo nacional, estamos, sem o sentir, a estabelecer dois sistemas educacionais, diferentes nos seus objetivos sociais e culturais e, por isso mesmo, instrumentos de uma estratificação social e uma separação de classes visceralmente antidemocráticos. (TEIXEIRA, 1932, apud MENDONÇA, 1993, p. 105).

Anísio Teixeira assumia que a iniciativa teria que partir das unidades federadas, que deveriam “constituir os seus sistemas escolares com a necessária unidade e amplitude de objetivos, incluindo sempre o ensino de legislação federal, para que não se fechem aos seus estudantes as portas das escolas de estudos superiores e de cultura” (idem, p. 106).

Imbuído desse espírito, instituiu a Escola Secundária do Instituto de Educação, logo seguida pela organização do curso secundário, nos moldes da legislação federal, em duas escolas profissionais femininas, mantidas pelo Município. Com a criação da Escola de Professores do Instituto, o Município passaria a atuar também ao nível do ensino superior. Mas faltava ainda a Universidade, para coroar esse esforço de integração do sistema escolar no “espírito contemporâneo” (TEIXEIRA, 1935, apud MENDONÇA, 1993, p. 106).

Anísio Teixeira queixava-se da inexistência, entre nós, da “Universidade na sua feição clássica e universal, isto é, de centro de investigação científica” (TEIXEIRA, 1932, apud MENDONÇA, 1993, p. 106-107).





Para ele, se o que caracterizava a civilização moderna era “o esforço pertinaz da ciência na transformação dos meios naturais da vida, a nação mais rica e mais civilizada” seria a que “melhor tivesse desenvolvido os instrumentos científicos de transformação dos elementos naturais em bens e utilidades” (idem, p. 107). Ora, na sua perspectiva, era exatamente nos laboratórios e nas universidades que se processavam as descobertas e os avanços da ciência, transformando-se estas, portanto, em verdadeiros “quartéis-generais da luta econômica e internacional” (idem, *ibidem*).

Segundo Anísio Teixeira, tornara-se imprescindível para cada país formar os seus “capitães da ciência” (em todos os seus ramos), já que não apenas a riqueza dos países, mas a sua própria independência tornara-se função da ciência que possuíssem (ou melhor, produzissem). Para ele:

Ao lado da finalidade de educação geral para todos, se acentuou, nos países civilizados, a necessidade de uma verdadeira pesquisa de talentos e de inteligências privilegiadas e de uma educação tão profunda, tão rica e tão especializada, quanto possível, para dar oportunidade a que se revelem todos os aspectos dessas inteligências.

A riqueza das nações passou a se medir pela riqueza de inteligência e de pensamento dos seus ‘leaders’ científicos e industriais (idem, *ibidem*).

Importa constatar que, para Anísio Teixeira, a “educação geral para todos” (a educação das massas) e a educação aprofundada das “inteligências privilegiadas” (a formação das elites) não eram aspectos contraditórios, mas dimensões integradas do processo de reorganização do sistema escolar, cujo caráter democrático estaria assegurado pela própria possibilidade de progressão no interior do sistema, com base na meritocracia.





Era urgente, afirmava, reorganizar a escola secundária e, simultaneamente, ou talvez até antes, tentar a instalação das faculdades de educação, de ciências e de letras (até porque a reorganização de todo o sistema escolar dependia fundamentalmente da qualificação do professor), criar uma “organização universitária que atendesse às imposições de uma cultura econômica e científica”, ao mesmo tempo em que preparasse “profissionais de ciências e de letras, professores e homens de pesquisa e de criação” (idem, *ibidem*).

Para Anísio Teixeira, estes seriam os intelectuais capazes de construir uma cultura que efetivamente respondesse às necessidades da civilização contemporânea, promovendo “o desenvolvimento das fontes que a integram, dando-lhe sentido humano, por um lado, e novas sendas, por outro” (idem, *ibidem*). Formulando uma nova cultura que não apenas expressasse os valores da civilização técnica, mas que servisse de base para a sua crítica e constante reformulação. Só assim, para Anísio Teixeira, se poderia garantir uma direção verdadeiramente humana para o progresso.

Esta, a seu ver, é a função da educação *nova* e, muito especialmente, a função específica da Universidade, já que, na visão do educador, é com a criação dessa instituição que efetivamente se começa a discriminar a função da escola enquanto “órgão supremo da direção intelectual da humanidade” (TEIXEIRA, 1935, apud MENDONÇA, 1993, p. 110).

Para ele, a Universidade seria a instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, e onde se formaria o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Ela se constituiria, sem dúvida, em um dos principais focos de irradiação da “nova mentalidade científica” que seria preciso difundir ao máximo para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da “direção social”.

Desta perspectiva, a Universidade era uma das instituições características e indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual





não chegaria sequer a “existir um povo”, já que aqueles que não a possuem, “também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais” (idem, p. 126). Nas suas palavras:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também as conserva (...).

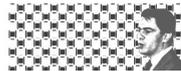
Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne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

É nessa direção que a Universidade se constituiria no *locus* por excelência onde se desenharia a *nova cultura*, adequada à civilização contemporânea. É por isso que, para Anísio Teixeira, a Universidade deveria ser, antes de mais nada, um centro de investigação e de pesquisa científica (o que, aliás, na visão do educador, se constituía na sua “feição clássica e universal”). Esse caráter a diferenciaria das demais instituições existentes no país, marcadas, até então, por um “espantoso praticismo”, por um singular utilitarismo, tomado no sentido estreito e limitado do termo.

Para o Educador, tais escolas teriam substituído “a cultura por duas ou três profissões práticas”, já que o formalismo reinante em seu interior as reduzira a meras “instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país” (idem, p. 128).

Nas suas palavras, “profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto e um homem diplomado





são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós” (idem, ibidem).

São estes os argumentos que Anísio Teixeira se utilizava para justificar a criação da UDF, uma “universidade de fins culturais”, que se proporia a exercer nada menos do que a “coordenação intelectual” do país, transformando-se num dos seus “grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica” (idem, ibidem).

E, para cumprir esta finalidade, a UDF reivindicava constituir-se não apenas em uma casa de saber, mas também, e como decorrência, na “mansão da liberdade” (idem, p. 110).

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a universidade, para existir como tal, deveria ser uma instituição livre, num duplo sentido. Num primeiro sentido, porque autônoma, em pé de igualdade com as demais “instituições fundamentais da sociedade”, especialmente, a Igreja e o Estado. Livre, também pois, “a serviço do presente e do futuro, a universidade não desejava constranger o porvir dentro de fórmulas apriorísticas ou pré-determinadas” (idem, p. 110-111). Para ele:

Muito ciosa das conquistas feitas pela liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma verdade a dar, a não ser a única verdade possível que é a de buscá-la eternamente (idem, p. 111).

É por esta razão que ele fazia uma defesa intransigente da liberdade de cátedra, o que o levou a abrigar, na sua Universidade, intelectuais dos mais diferentes matizes ideológicos e políticos. Foi esta liberdade, entretanto, que incomodou, a um só tempo, o Governo Federal e a Igreja Católica, e que acabou por inviabilizar essa experiência universitária.

Um último aspecto me parece importante destacar desta concepção de Anísio Teixeira da universidade como instituição





de cultura. Trata-se da sua concepção de *cultura brasileira*, que importa contrastar com as concepções nacionalistas em voga na época, de matiz autoritário.

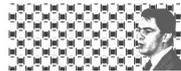
Para ele, a elaboração de uma cultura e ciência brasileiras – já que a constituição de uma ciência própria seria um dos principais fatores para a aquisição de uma relativa autonomia no plano cultural – supunha necessariamente o diálogo com outras culturas e até a ruptura com determinadas tradições demasiadamente unitárias. Sua concepção de *cultura brasileira* tinha, portanto, uma perspectiva fortemente prospectiva, em contraposição, por exemplo, à tendência católica de *restauração*. Além do mais, Anísio Teixeira rejeitava a ideia de homogeneidade ou de unificação no plano cultural, afirmando, inclusive, que a diversidade seria uma característica das culturas “avançadas”.

Em texto manuscrito de sua autoria, existente no Arquivo Anísio Teixeira do Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), significativamente intitulado *Diversificação: condição de florescimento cultural*, Anísio Teixeira começava por afirmar que o florescimento de uma cultura estaria ligado à sua diversificação, tendendo uma cultura unitária à atrofia e à morte

Desse ponto de vista, dirigia a sua crítica a determinados “grupos sociais” que se empenhavam, à época, na “estagnação de certos traços culturais brasileiros”. Para ele:

O totalitarismo, que é uma forma primitiva e bárbara de cultura, levanta então, a cabeça como fórmula salvadora, colhendo em suas malhas os reacionários ineptos e a juventude revoltada. Nada conheço de mais pungente na vida dos nossos dias do que essa contradição que nos leva ao suicídio lento e, ao que





parece, inevitável. O medo e o interesse mal compreendidos são os dois carrascos idiotas dessa morte inglória (apud MENDONÇA, 1993, p. 276-277).

Dentro da sua perspectiva *progressiva*, Anísio Teixeira não poderia conceber que, num determinado momento, se devesse estancar o processo cultural e cristalizar determinados valores ou tradições. Muito pelo contrário, seria preciso submeter sempre o legado da tradição à crítica da razão, de forma a conciliar os dois mundos – até então distintos – do conhecimento empírico e positivista e do conhecimento tradicional e religioso. Esta, aliás, é a tarefa do filósofo no mundo contemporâneo e também, a condição para que o progresso científico seguisse uma direção efetivamente humanizadora.

Anísio Teixeira não renegava o significado e a importância da tradição. Mas enfatizava que “não se torna a viver a vida (...) em um sentido estreitamente literal. Recorda-se do passado o que é interessante, ou o que fazemos interessante” (idem, p. 278).

Para ele, a universidade deveria, enquanto instituição de cultura, “difundir a cultura humana, mas fazendo-o com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente” (TEIXEIRA, 1935, apud MENDONÇA, 1993, p. 278). Teria que estar “na encruzilhada do presente”, não se constituindo “para isolar da vida a cultura, mas para trazê-la para a vida e torná-la mestra da experiência” (idem, *ibidem*). Os problemas sobre os quais se debruçaria seriam “os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado” (idem, p. 279). E, por essa razão, Anísio Teixeira criticava aqueles que “julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida” (idem, *ibidem*).





## Anos 1950/1960: a Reforma da Universidade a partir de dentro

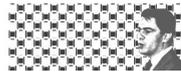
Essas ideias *mestras*, acima assinaladas, serão retomadas por Anísio nos seus textos sobre a universidade nos anos 1950/1960.

Para ele, o grande problema do ensino superior no Brasil continuava sendo a inexistência de uma tradição propriamente universitária, já que as iniciativas frustradas dos anos 1930 não conseguiram mudar a sua feição dominante. Para Anísio Teixeira, não teríamos sequer experimentado a universidade moderna, que nasceu sob o signo da constituição dos Estados nacionais e da emergência do conhecimento científico, e cujo modelo mais acabado seria a Universidade de Humboldt. E o *atraso* brasileiro estaria articulado a nossa situação de dependência cultural, sendo a inexistência de uma universidade voltada para a constituição de uma cultura brasileira e orientada à solução dos problemas nacionais o principal fator que justificaria essa situação de dependência.

Importa destacar que Anísio Teixeira expressava em seus textos uma *visão cumulativa* das funções da universidade, entendendo que as novas funções que, ao longo da história, se iam atribuindo a essa instituição, não eliminavam as anteriores porque não eram excludentes. Para ele, a universidade contemporânea deveria ser simultaneamente uma universidade “humanista”, oferecendo, portanto, uma formação básica geral (de um tipo de humanismo adequado à sociedade contemporânea); uma universidade “moderna”, voltada para a pesquisa e a produção do conhecimento; uma universidade “de serviço”, devotada aos problemas práticos da sociedade e à educação; e, até, uma “multiversidade”, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional.

Anísio Teixeira acreditava, de modo resoluto, que o desenvolvimento social e cultural atingido pelo Brasil, nos anos





1950, já exigia a edificação desse tipo de universidade, embora tivesse clareza de que a universidade brasileira teria que passar por uma profunda reforma para que se aproximasse desse modelo.

Remetendo-se à experiência das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas nos anos 1930, lembrava que estas, na sua origem, tiveram o objetivo de aproximar a universidade brasileira do modelo humboldtiano de pesquisa e ensino aprofundado, mas que, na prática, acabaram por se constituir, em sua maioria, em “escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais” (TEIXEIRA, 1989, p. 108).

Mais uma vez, afirmava que o problema de fundo da universidade brasileira seria o de transformar-se numa “universidade de ciência e de pesquisa”, que fosse não apenas transmissora de um saber elaborado, mas criadora de um novo saber e de um novo conhecimento, que contribuísse para a construção de uma “cultura brasileira” e fizesse “marchar o conhecimento humano” (idem, p. 109).

Para isso, se fazia necessário uma *mudança de qualidade* do ensino superior no país, que suporia, por sua vez, uma transformação profunda nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior. Esta era a reforma *a partir de dentro* pela qual Anísio Teixeira propugnava.

Sob esse aspecto, o Educador defendia a necessidade de se implantar uma *nova cultura acadêmica* – colaborativa – que deveria nortear a relação dos professores entre si e entre alunos e professores. Era necessária, igualmente, uma mudança radical no próprio conteúdo da formação oferecida na universidade, que deveria ser simultaneamente teórica e prática, privilegiando-se mais a lógica do estudo e da investigação científica do que a lógica, até então dominante, da aula expositiva.

Essa *nova cultura* desencadearia um verdadeiro processo de construção/reconstrução da instituição, que não se reduziria a uma mera “mudança da maquinaria administrativa e institucional





da universidade” (idem, p. 133), mesmo que esta também se fizesse necessária.

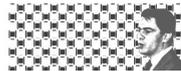
Para que essa *nova cultura* se implantasse, era preciso transformar a mentalidade do professor universitário, formando um novo tipo de professor, dotado, antes de mais nada, do que Anísio Teixeira chamava de “espírito de pesquisa”. O que consistia, no ensino universitário, em assimilar os métodos de ensino aos métodos de pesquisa, conduzindo “o estudante a adquirir o conhecimento já existente como se tivesse que o descobrir” (idem, p. 145). Esta era a verdadeira chave para transformar a universidade em uma universidade de pesquisa, já que não bastaria, simplesmente, anexar à universidade essa tarefa, como mais uma atribuição, um *acréscimo*.

Para Anísio Teixeira, a universidade somente seria uma universidade de pesquisa quando passasse “a reformular a cultura que vai ensinar, porque a cultura humana tem de ser reelaborada para ser ensinada” (idem, *ibidem*). Afirmava ele:

(...) se desejo transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo o 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 continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la (idem, p. 100-101).

Esse era um dos objetivos prioritários dos estudos pós-graduados que deveriam atuar como uma verdadeira escola de *formação de mestres*, constituindo um novo *habitus* intelectual que transformaria o próprio cotidiano acadêmico, ao engendrar uma nova maneira tanto de ensinar quanto de pesquisar.





Para Anísio Teixeira, chegara o momento de se ter a escola pós-graduada, como centro e cúpula da nova universidade, formulando e reformulando o saber a ser ensinado, formando os quadros superiores de cientistas nos vários campos do saber humano e constituindo-se no centro de formação do professor universitário. Dessa escola partiria, para ele, a verdadeira reforma universitária que se fazia necessária. Daí todo o empenho que colocou, por meio da CAPES, nos anos em que esteve à frente desta instituição, na constituição de um sistema de ensino pós-graduado no país, que abrangesse a totalidade das áreas de conhecimento.

Por outro lado, Anísio Teixeira expressava, à época, uma firme convicção de que toda e qualquer reforma, além de ser necessariamente lenta e gradual, não poderia ser orquestrada em gabinetes confinados e distantes do cotidiano acadêmico, posição que, sem dúvida, se articulava com a sua intransigente defesa da autonomia da universidade. E foi esta uma das razões que o levaram, já na segunda metade dos anos 1960, a criticar a Reforma Universitária que então se esboçava, por iniciativa do governo militar. No trabalho publicado postumamente pela FGV, no qual Anísio Teixeira se propunha a desenvolver uma *análise e interpretação da evolução do ensino superior* no Brasil até 1969, este manifestava claramente o seu descrédito com relação às mudanças que se anunciavam (TEIXEIRA, 1989). Mesmo atendo-se à dimensão mais técnica dessas mudanças, que lhe pareciam insuficientes, Anísio Teixeira fazia algumas observações com relação ao processo de implantação das reformas que me parece importante transcrever. Partindo da afirmação de que o modelo da Universidade de Brasília agravou a crise universitária e tornou inevitável a reforma da maquinaria administrativa e didática da a universidade tradicional que se voltou, a suas “veleidades de reforma”. O Educador enfatizava que a Universidade de Brasília nascera “de um projeto em que colaborara a elite do magistério nacional e o seu modelo refletia condições a que chegara a consciência crítica desse magistério, no que tinha de mais novo, o seu corpo de cientistas físicos e sociais” (TEIXEIRA, opus cit., p. 125). E constatava que a situação





no momento era inteiramente outra, já que a reforma proposta não se fazia “de dentro da universidade, pelo debate e resultante consenso do magistério, mas por atos legislativos a princípio permisivos e depois coercitivos que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília” (idem, *ibidem*). Desta maneira, Anísio Teixeira chamava atenção para o caráter autoritário da reforma que se propunha, o que para ele se constituía num dos fatores que alimentavam o seu descrédito com relação à possibilidade de mudanças efetivas e profundas na direção até então imprimida ao ensino superior no país.

Na sua perspectiva, seria função do próprio Estado moderno responsabilizar-se pela manutenção da liberdade nas instituições, como a universidade, que guardam, aplicam e promovem o saber humano, garantindo, em primeiro lugar, a liberdade tanto de ensinar quanto de aprender.

Para Anísio Teixeira, todo aluno deveria poder escolher o que vai estudar e todo professor deveria ter completa liberdade de ensinar. Esta concepção se contrapõe ao modelo da universidade-corporação, onde se ensina o que os professores escolhem ensinar e se aprende aquilo que já se encontra pronto nos currículos previamente elaborados (TEIXEIRA, 1968, p. 41).

Desse ponto de vista, a autonomia universitária não se restringiria à mera autonomia financeira, mas seria uma decorrência da própria noção de democracia que Anísio Teixeira endossava – uma forma de vida que incentiva o florescimento das energias e das iniciativas pessoais. A autonomia decorreria da liberdade do saber e da sua própria força de controle por meio do esclarecimento e da persuasão.

Esta, sem dúvida, é mais uma razão pela qual Anísio Teixeira defendia a ideia de que a *verdadeira* reforma universitária teria que partir de dentro da própria universidade, não se deixando reduzir às simples declarações ou às meras mudanças da maquinaria administrativa e organizacional. Para o Educador, esta só se realizaria quando se constituísse em uma aspiração profunda dos professores que, ao transformarem a sua mentalidade e a de seu





aluno, por meio da aceitação do “método científico”, teriam a ciência e a democracia como o leme orientador de suas práticas.

De certa forma, foi isso que se ensaiou, por um curto espaço de tempo, na Universidade de Brasília, significativamente atingida com o golpe militar de 1964.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- MENDONÇA, A. W. P. . **Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935-1939)**. Departamento de Educação: PUC-Rio, 1993.
- MENDONÇA, A. W. P. . **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- MENDONÇA, A. W. P. . Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira. In: **HERNANDEZ, José Maria (org.). Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)**. Salamanca: Hergar Ediciones Anterna, 2012. p. 385-395.
- TEIXEIRA, A. Variações sobre o tema da liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 29, n. 69, p. 3-18, 1958.
- TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 111, p. 21-82, 1968.
- TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.



## II - Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira<sup>4</sup>

Adelia Miglievich-Ribeiro

*Invoco agora o nome preclaro do meu querido mestre Anísio Teixeira, a consciência mais lúcida que conheci. Trabalhei muitos anos sob as vistas e sob as luzes de Anísio. Gosto de dizer que sou seu discípulo, com reconhecido orgulho de que ele também me tinha como tal* (Darcy Ribeiro, Primeira Fala ao Senado, Revista Carta, nº 1, 1991).

Em “Testemunho” (1990), Darcy Ribeiro (1922-1997), nascido em Montes Claros, Minas Gerais, formado, em 1946, na Escola de Sociologia e Política (ELSP), em São Paulo, escreve um capítulo intitulado “Educando” que inicia com o seguinte subtítulo: “Com Anísio”. Neste, relata que foi através das mãos de Anísio Teixeira que iniciou sua militância na Educação. Define-se como seu discípulo para acentuar a influência exercida pelo mesmo sobre o que viria a realizar neste campo. Percebe em Anísio a seriedade e a devoção missionária à causa pública, que já notara antes em Candido Rondon, outra referência para ele, desta vez, no campo indianista.

<sup>4</sup> Desejo agradecer ao Prof. Dr. Remi Castioni, da Faculdade de Educação/UnB, o honroso convite para compor uma das mesas preparadas pela “Comissão UnB 50 Anos”, em que pude discutir o texto aqui publicado. Também ao “Programa Cátedras IPEA-CAPES para o Desenvolvimento”, que me possibilitou assumir a “Cátedra Darcy Ribeiro”, a partir da qual minha dedicação à pesquisa ganhou fôlego renovado. Registro que a UnB não é apenas mais uma instituição para mim, “candanga” que também sou, tendo chegado à nova capital em meus sete meses. Foi na UENF, outra das filhas de Darcy Ribeiro, porém, que assumi a condição de docente-pesquisadora por oito anos e iniciei meus estudos em Darcy. Dedico a meus alunos novos que, junto aos da UENF, partilham a paixão pela educação e pelo País. Sintam-se todos representados por Lúgia Eras, Dayane Santos e Jorge Laranja.



Charles Wagley, antropólogo norte-americano e um dos pioneiros do ensino da disciplina no Brasil, trabalhou, antes de Darcy Ribeiro, com Anísio Teixeira (1900-1971) no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e aproximou ambos. Como diz Darcy acerca de sua relação com o mestre, eram ambos “espíritos polêmicos, mas sempre confluindo” (RIBEIRO, 1990, p. 113). Quando Darcy Ribeiro assumiu, a convite de Anísio Teixeira a direção científica do CBPE, foi para realizar, com uma equipe interna de cientistas sociais e colaboradores externos, um triplo programa de estudos e pesquisas a contemplar: a) pesquisas de campo em municípios, zonas urbana e rural, representativos da diversidade brasileira; b) pesquisa bibliográfica e interdisciplinar de sistematização dos estudos e teses acerca da formação brasileira; c) pesquisas sociológicas sobre os processos de industrialização e urbanização (Idem, p. 115).

No fim dos anos 1950, assim que Juscelino Kubistchek assumiu a presidência da República, seu compromisso de criar Brasília, mudando a capital do Rio de Janeiro para o planalto central, tornou-se o principal tema do debate nacional contrariando não poucas vozes que insistiam em dizer que nada havia, *se não índios selvagens*, naquelas localidades. O antropólogo Darcy Ribeiro, conhecedor da região, também se mostrou em princípio, contrário ao projeto, porém, por outras razões. Sabia que lá havia cidades, dentre elas, uma das mais antigas, datada de 1720. Indignava-se, portanto, com a propaganda que se falava de um território vazio. Munido deste argumento foi à TV Tupi e propôs, atrevidamente, outro projeto para a interiorização do Brasil que não passava pelo deslocamento da capital mas pela retomada das ideias, então, de um século atrás de instalação de uma via navegável que ligaria Belém a Buenos Aires, ao mesmo tempo em que se desapropriariam terras ao longo desta via para a fixação de lavradores pobres, dando-lhes perspectivas novas de mudança de vida. Sua proposta não teve efeito





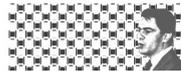
prático algum, mas tornou o proponente visível para Juscelino Kubitschek. Mais tarde, ao saber que o projeto de Brasília seria entregue ao urbanista Lucio Costa, e sua arquitetura a Oscar Niemeyer, Darcy Ribeiro já se tornara entusiasta da causa de uma cidade-capital no coração do Brasil (RIBEIRO, 1991, p.7).

O final da década de 1950 era marcado também pela intensidade do debate acerca do papel da educação na definição dos rumos nacionais. Mantinha-se na pauta do Congresso o debate acirrado entre posições polarizadas que uniu, de um lado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e de outro, os defensores do ensino privado, representados, exemplarmente, por Carlos Lacerda e Dom Hélder Câmara. É, pois, neste contexto de luta pela ampliação da rede pública de ensino na educação básica e na formação para o magistério – nascido com o movimento da “Escola Nova” nos anos 1920, que tinha em Fernando de Azevedo e em Anísio Teixeira suas principais lideranças – que se formularam, também, as primeiras ideias acerca da Universidade de Brasília.

Busco explicitar nas próximas páginas o projeto da universidade para a nova capital, em consonância a um projeto de Brasil (e de América Latina) que embasa a “mentalidade utópica”, no sentido mannheimiano (1974; 1986), aquela que é criadora de realidades, apontando as conexões com os “estudos de antropologia da civilização” de Darcy Ribeiro<sup>5</sup>. Dedico-me a pensar a trajetória darcyniana em suas interações, sobretudo com Anísio Teixeira, em seu empenho na antiga Universidade do Distrito Federal (UDF), permitindo que se veja na ênfase da sua vocação pública e seu caráter democrático uma continuidade com alguns aspectos da antiga UDF. Ao focalizar, também, a primeira e drástica crise sobre a UnB, com o Golpe militar

<sup>5</sup> Seus “Estudos de Antropologia da Civilização” reúnem “O Processo Civilizatório” (1ª Ed. 1968); “As Américas e a Civilização” (1ª Ed. 1968); “Os índios e a civilização” (1ª Ed. 1970); “O dilema da América Latina” (1ª Ed. 1971); “Os brasileiros” (1ª Ed. 1978); e “O povo brasileiro” (1ª Ed. 1995). Cf. MIGLIEVICH-RIBEIRO, “A antropologia dialética de Darcy Ribeiro em ‘O povo brasileiro’”, 2009.





de 1964, mostro como Darcy Ribeiro, anos após seu retorno do exílio, retoma o projeto da “universidade necessária”, fundando, em 1993, durante o Governo Brizola, a Universidade Estadual do Norte Fluminense, chamada “Universidade do Terceiro Milênio”, bastante similar em seus princípios basilares à proposta da UnB, o que atesta a persistência do intelectual na perseguição de sua utopia<sup>6</sup>.

As propostas utópicas da UDF, UnB e UENF, a saber, são ideias que se opõem ao que existe, sem qualquer pretensão de se realizar plenamente se não no plano do pensamento, mas que atuam como parâmetro de intervenção da realidade na tensão entre “o que existe” e “o que precisa existir”. Não seria utopia se não se revelasse um “estado de espírito incongruente com a realidade concreta”, “desencaixada” num determinado momento histórico (MIGLIEVICH-RIBEIRO; MATIAS, 2006, p. 204). A mentalidade utópica é crítica e, portanto, condição *sine qua* das mudanças avaliadas como desejáveis. Será, contudo, na dialética com a dinâmica real dos fenômenos que as transformações se dão de modo que nenhum modelo impõe-se puro na realidade. A despeito dos destinos da UDF, UnB e UENF, sabíamos, de antemão, que estes não coincidiriam com o planejado, o que não invalida os planejamentos necessários para se apontar possibilidades e caminhos.

Revisitar a utopia que conduziu os projetos de vida das três universidades em sua singularidade é, em primeiro lugar, valorizar o empenho intelectual na formação destas instituições e, como não poderia deixar de ser, destacar a vida e a obra dos brasileiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, cujo encontro foi de uma fertilidade que torna obrigatório o reconhecimento de seus feitos. É, também, apostar na continuidade da história em

<sup>6</sup> Importante registrar que a utopia acerca da “Universidade Necessária” conduziu Darcy Ribeiro também em seus anos de exílio, Darcy trabalhou à frente de equipes acadêmicas, para a renovação da Universidade da República do Uruguai, para a Universidade Central da Venezuela e para o Sistema Universitário do Peru e ainda, na África, para a Universidade de Argel. Cf. RIBEIRO, “Plano Orientador da Universidade Estadual Norte Fluminense”, 1993.





suas descontinuidades. É saber que as instituições não estão a serviço de seus progenitores – ou não seriam instituições – mas, tendo as três universidades nascido sob o signo da utopia, identificá-la, debatê-la, retomá-la criticamente, confrontá-la com outras e, sobretudo, com os fatos e a história, parece ser uma estratégia de resistência, hoje, à indiferença e ao imediatismo, em suma, ao não-pensamento, sobre o qual nos alertava Hannah Arendt (2001) que se instala, perigosamente, na vida pública e, não menos, na vida universitária.

## **A UnB como “universidade necessária”**

Darcy Ribeiro, em seus estudos acerca da universidade no mundo, na América Latina e no Brasil sistematizou, mais tarde, sob o título “A Universidade Necessária” (1975b), suas vivências na universidade, na pretensão de oferecer aos leitores um balanço dos dilemas e desafios cruciais com os quais esta se defrontava de modo a explicar em que medida o projeto que gerou a Universidade de Brasília se singularizava e buscava responder a tais questões. Deriva deste balanço a constatação da impotência do modelo de universidades espraiadas no continente latino-americano para se fazer à altura dos reclames mundiais. Nisto, concentrava-se a justificação central da empreitada realizada:

Um modelo estrutural novo somente se impõe como uma necessidade impostergável porque as universidades latino-americanas não são capazes de crescer e de se aperfeiçoar nas condições atuais, a partir da estrutura vigente, com os recursos disponíveis. E, principalmente, porque esta estrutura





serve mais à perpetuação do *status quo* que à sua transformação. Impõe-se, além disso, porque os remendos que se estão fazendo nesta estrutura, concretizados através de programas induzidos do exterior, ameaçam robustecer ainda mais o seu caráter retrógrado, aliviando algumas tensões e atendendo a algumas carências, precisamente para manter suas características essenciais de universidades elitistas e apêndices (RIBEIRO, 1975b, p. 173).

Na década de 1950, a ideia mannheimiana de *intelligentzia* e utopia eram vigorosas<sup>7</sup>. Em que pesem as matrizes distintas, um inegável voluntarismo marcava aqueles homens – e algumas poucas mulheres – em torno de um projeto intelectual de reinterpretação e de transformação do Brasil rumo à superação do atraso. Tais intelectuais não colocavam, como fazemos hoje, comumente sob a influência do culturalismo e do relativismo, atraso entre aspas<sup>8</sup>. Aquela geração falava da realidade

<sup>7</sup> Os intelectuais públicos, em Karl Mannheim, marcavam-se pela sua formação rigorosa e comprometida com o fazer histórico que lhes permitia um ponto de vista privilegiado para a realização da síntese de elementos díspares na configuração de uma realidade mais aperfeiçoada que a anterior. A utopia é a síntese a ser alcançada e se realiza plenamente no plano do pensamento, atuando como parâmetro de intervenção na realidade. Esta mentalidade utópica está presente em Darcy Ribeiro: antes de aparecer como algo acabado na realidade concreta, a universidade tem de perpassar o plano do pensamento, como utopia – este estado de espírito incongruente com a realidade concreta, desencaixada do diagnóstico de um dado espaço em um determinado momento histórico. Cf. MIGLIEVICH-RIBEIRO & MATIAS, “A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico”, 2006.

<sup>8</sup> Darcy Ribeiro desconfia de um espúrio relativismo cultural, de influência boasista – aqui critica diretamente “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre – que, a título de valorizar as culturas mais elementares, regozija-se em “saudosismos do bizarro” e em “amores estremecidos pelo folclórico” sem contribuir na afirmação de um valor real das culturas oprimidas e, menos ainda, sem a preocupação que sua gente constitua uma percepção crítica da própria condição a fim de vir, quiçá, a desafiar a ordem social que a oprime. Darcy Ribeiro atribui ainda à antropologia culturalista um descaso pela teoria e, portanto, pela análise, ainda que, noutra perspectiva, admita que a mesma tenha servido no combate ao racismo e ao colonialismo, por seu mais “generoso e compreensivo” entendimento das sociedades e culturas menos complexas e das raças perseguidas. Cf. Darcy Ribeiro, “Gilberto Freyre: uma introdução à Casa-Grande & Senzala”, 2011.





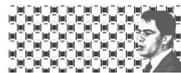
da pobreza e das desigualdades que matavam vidas e impediam o exercício da cidadania plena por amplos contingentes humanos numa modernidade incapaz de gerir seus destinos. As mudanças, conduzidas pelas forças conservadoras, respondiam, assim, pela persistência do atraso. Em antagonismo às “elites do atraso”, a geração de homens públicos que começou a atuar depois de 1945 desejava repensar e mudar a América Latina e o Brasil:

Darcy fez parte de uma geração de intelectuais e artistas que acreditava firmemente ser possível construir um projeto cultural abrangente para o Brasil e para a América Latina. Um projeto destinado a revolucionar as estruturas do país e do continente, e não apenas reformá-las (...) era uma geração de humanistas que queria nada menos que o todo. (...) E mais que isso: era uma gente que bebeu no modernismo antropofágico da Semana de 1922, ávida por conhecer e fazer valorizar as raízes mais profundas da nossa formação híbrida (...). Darcy pertencia a esse tempo (FERRAZ, 2008, p. 10-11).

À continuação do arcaísmo sob uma modernização espúria, Darcy Ribeiro chamou, em “O Processo Civilizatório” (1975a)<sup>9</sup>, de “modernização reflexa” ou “atualização histórica”, isto é, o conjunto de procedimentos pelos quais os povos, mantendo-se atrasados, ligam-se compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com a perda de sua autonomia ou mesmo

<sup>9</sup> Os conceitos trabalhados em “O Processo Civilizatório”, publicado pela primeira vez em 1968, estão na linha tênue e tensa entre a antropologia evolucionista (evolucionismo multilinear), sobretudo, de Leslie White, e o arcabouço teórico de Marx & Engels. Em sua obra, Darcy Ribeiro traça um panorama histórico-evolutivo das sociedades humanas, no tempo e no espaço, como sucessões de revoluções tecnológicas e processos civilizatórios, e inclui, de modo original, a Ibero-América. Cf. Adélia Miglievich-Ribeiro, “Darcy Ribeiro e o *enigma Brasil*: um exercício de descolonização epistemológica”, 2011.





com a sua destruição como entidade étnica (RIBEIRO, 1975a, p.45). Em oposição a isto, havia uma só opção: a “aceleração evolutiva”, denominação para o avanço autônomo de nossas forças produtivas e relações de produção.

Os passos evolutivos representam, ao contrário, processos de renovação cultural que, uma vez que alcançados e difundidos, alargam a capacidade humana de produzir e de utilizar energia, de criar formas de organização social crescentemente, de criar formas inclusivas e de representar conceitualmente o mundo com fidedignidade cada vez maior (RIBEIRO, 1975a, p. 50).

A principal diferença entre os conceitos “aceleração evolutiva” e “atualização histórica” diz respeito à apropriação autônoma dos meios necessários para um processo de desenvolvimento. Isto recoloca para Darcy Ribeiro o problema da “intencionalidade” no que tange à transformação social. Sem negar os condicionantes estruturais, é nítido que o antropólogo valoriza a agência humana e, especificamente, o papel estratégico das instituições sociais. É nesta perspectiva – e em nenhuma outra – que se pode localizar a “universidade necessária” de Darcy Ribeiro, uma instituição a serviço da aceleração evolutiva de uma nação em busca de sua autonomia. Para ele, não havia dúvidas:

A política de desenvolvimento autônomo exige (...) o máximo de lucidez e de intencionalidade, também em relação à sociedade nacional como no correspondente à universidade. E só pode ser executada mediante cuidadoso diagnóstico de seus problemas, de um





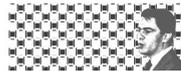
delineamento rigoroso de seu crescimento e de uma escolha estratégica de objetivos, necessariamente opostos aos da modernização reflexa. (RIBEIRO, 1975b, p. 26).

O atraso é um problema nacional que exige, pois, a tomada de consciência nacional e, para tal, a universidade tem um papel destacado. Sua missão, segundo Darcy Ribeiro, é contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica fundada no conhecimento científico por ela produzido e a partir dela difundido. Nesta tarefa, importa valorizar a metodologia científica moderna, empregada no esforço de autocompreensão de nossas condições, constrangimentos, potencialidades; sobretudo, a adesão de pesquisadores, cientistas e intelectuais aos esforços de construção de uma universidade autônoma e num só tempo socialmente responsável. Darcy expõe:

A mais alta responsabilidade da universidade consiste no exercício das funções de órgão de criatividade cultural e científica, e de conscientização e crítica da sociedade. Satisfazer aos requisitos indispensáveis ao bom desempenho destas funções é tarefa muito difícil para qualquer universidade, particularmente para as universidades das nações subdesenvolvidas, onde isto é o mais necessário (RIBEIRO, 1975b, p.241).

Sequer o problema que emerge das universidades latino-americanas é o de quadros de pesquisadores qualificados em suas distintas especialidades, mas de um autodirecionamento deste quadro para uma postura crítica. A universidade é o *locus*, por excelência, do desenvolvimento autônomo que exige, por isso, a afirmação, em meio à crise, da autonomia universitária na criação de um *ethos* de resistência, visando à superação dos entraves postos





pela modernização reflexa e, enfim, sua atuação ímpar para a aceleração evolutiva.

Nesta linha, Darcy propõe uma reforma estrutural nas universidades latino-americanas, ciente do caráter utópico de seu modelo, por conseguinte, contrário a quaisquer experiências de universidades existentes, entretanto, passível de realização visto que se constitui como parâmetro de transformação da realidade : “O modelo de universidade buscado será também utópico no sentido de antecipar, conceitualmente, as universidades do futuro, configurando-se como meta a ser alcançada um dia, em qualquer sociedade” (RIBEIRO, 1975b, p. 173-174). A UnB nasce, portanto, sob o signo da utopia, isto é, como aspiração e direcionamento de realizações concretas, em oposição ao modelo do bacharelismo<sup>10</sup> até então vigente nas tradicionais universidades brasileiras, formadas a partir da junção de institutos isolados sem a atenção a um plano coordenador que visualize o futuro que se ambiciona para a nação brasileira.

Na verdade, o que é proposto ao formular-se o modelo é configurar a universidade necessária para atender as exigências mínimas do domínio do saber científico, tecnológico e humanístico de hoje. A constituição de, pelo menos, uma universidade com estas características

<sup>10</sup> O bacharelismo vivenciou seu apogeu entre o Segundo Império e a República Velha, estando, no contexto descrito, ainda bastante forte. Caracteriza o fenômeno da predominância dos bacharéis na vida política e cultural do país. Estabeleceu-se na sociedade brasileira desde o surgimento, aqui, dos primeiros cursos jurídicos, passaporte de entrada para os cargos de administração estatal que expressavam, por sua vez, um ideal de vida, segurança e ascensão profissional. Comparativamente, o magistrado português do período colonial, representando os interesses da Metrópole, pouco diferia dos nossos bacharéis-juristas dos séculos XIX e XX que representavam os interesses das elites agrárias. O perfil do bacharel se constrói ainda numa tradição desenhada pela adoção de uma linguagem muitas vezes prolixa e antiquada, a conhecida retórica. O juridicismo estaria associado, por fim, a posturas teóricas, à abstração filosófica e científica, que não apenas desprezava o trabalho manual, associando-o ao trabalho escravo, mas ignorava o conhecimento como fruto da experiência devendo ser nela aplicado, aspiração de uma sociedade que se modernizava. Cf. MEDINA, “Do bacharelismo à bacharelise”, 2009.





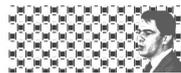
constitui a meta liminar de aspiração intelectual de toda nação que se proponha a sobreviver e a evoluir entre as demais, orientando autonomamente seu destino e seu desenvolvimento (RIBEIRO, 1975b, p.175).

Para Susana Scramim (apud. Souza Ricardo, 2007, p. 89), Darcy Ribeiro propunha, numa dimensão, uma utopia educacional, noutra, uma utopia nacional e, além disso, uma utopia latino-americana, entrecruzando em seu pensamento, variantes políticas, filosóficas, educacionais, dentre outras.

Darcy Ribeiro sabia que as universidades existiam dentro de sistemas sociais globais sendo mais fácil a estas refletir as mudanças fáticas da sociedade do que lhe imprimir alterações. Dialeticamente, porém, como parte do sistema estrutural global, estão capacitadas para antecipar transformações viáveis no contexto social, podendo intervir neste e imprimir-lhe características renovadoras. Neste caso, a instituição universitária atua como agente de transformação progressista e não como “freio de atraso”, explorando as contradições inevitáveis no desenvolvimento das estruturas a fim de superá-las numa síntese superior (RIBEIRO, 1975b, p. 168-9).

É por isso que, ao diagnosticar o presente das universidades latino-americanas, nota que o mesmo ritmo e tipo de crescimento não lhes darão possibilidades de, num futuro próximo, desempenharem suas funções mínimas de órgãos progressistas. Razão pela qual justifica a urgência de uma política lúcida e de um projeto explicitamente formulado de “contracolonização cultural”. Se a utopia configura-se como um discurso descolado do mundo real é para antecipar as transformações que advirão. Ainda quando a utopia é longínqua para a maior parte das 200 entidades na América Latina, excluídas dos padrões das universidades contemporâneas, “dignas deste nome”, e mais ainda das





universidades do futuro, não deve se esmaecer posto que é a utopia a orientação de uma consciência crítica capaz de perceber a realidade e querer modificá-la.

Não se trata, em suas palavras, de “reinventar a universidade de se não dar-lhe dar autenticidade e funcionalidade” (RIBEIRO, 1975b, p. 169), uma vez denunciando os interesses particularistas que se ocultam nas universidades tradicionais e pondo em andamento as ações e reações que modelam a nova universidade, adequada às necessidades do desenvolvimento autônomo, sem o qual todos os países estão condenados indefinidamente ao atraso e à subserviência no plano mundial.

A UnB nascia sob a promessa de, direta e indiretamente, se empenhar na solução dos problemas nacionais. Isto implicava igual compromisso na formação cidadã dos estudantes, engajando-os na consecução do desenvolvimento econômico e social brasileiro, numa sociedade democrática. Além da preparação de especialistas altamente qualificados em todos os campos do saber. Para tal, havia de congregar intelectuais e cientistas em condições alvissareiras de trabalho e dispondo da liberdade necessária em seu trabalho pela ampliação do conhecimento e enriquecimento da cultura a serviço dos valores humanistas, instigando-lhes a imaginação e a originalidade na intervenção competente na realidade brasileira. Por fim, enfatizava-se seu papel na construção da nova capital para que Brasília pudesse espelhar a integração da vida social, política e cultural da nação, em diálogo permanente com outras nações, em especial, as latino-americanas (ALENCAR, 1969, p. 219-220).

Chama atenção, no plano da UnB, o cuidado de Darcy Ribeiro ao construir uma tipologia de estudantes universitários, defendendo a legítima demanda de todos eles pelo nível superior, cabendo à universidade pública e democrática contemplá-la. Escapando do “modelo único”, quer de aluno, quer de ensino, Darcy Ribeiro em “*A Universidade Necessária*” (1975b), propõe três tipificações de estudante: a) o “estudante universitário consumidor”;





b) o “profissionalista”; c) o “acadêmico”. Este último é por ele dividido em dois subtipos: 1) o técnico-profissional; 2) o universitário.

O primeiro tipo sequer amadureceu sua escolha profissional e procura na universidade apenas a ambiência cultural e social. O segundo tipo precisa e quer trabalhar, visando, na obtenção do diploma, à habilitação formal para o exercício de seu ofício. Não pretende ser acadêmico ou cientista, nem pode ser obrigado a isto, o que significaria expô-lo a uma série de exigências desnecessárias, ao mesmo tempo em que a universidade mantém-se falha em seu repertório profissional. O tipo acadêmico é diferenciado, demonstrando interesse pelos estudos e capacidade intelectual acima da média, e aspira efetivamente a um nível de destaque em seu campo, seja no mercado (o técnico-profissional), seja na academia (o universitário).

Não haveria a universidade que se preocupar com o “aluno consumidor”. Sempre existirão e a universidade lhes dará naturalmente o que buscam. Com o aluno “profissionalista”, porém, a universidade deve se preocupar a fim de lhe garantir todos os serviços educativos a que tem direito e, mediante a comprovação de seu aproveitamento, emitir o diploma. Subestimar tal estudante por não compor o perfil “acadêmico” ou forçar um molde que não é o seu, ignorar suas prioridades, tempo de dedicação à universidade e ao seu próprio investimento intelectual, prendê-lo mais tempo que o necessário na universidade ou impedir-lhe o acesso ao turno noturno constituem grave falta da parte da universidade pública e democrática.

Sobre o “estudante acadêmico” recai o maior investimento da universidade. Destes alunos, cabe exigir a dedicação exclusiva, proporcionando aos que precisam a assistência econômica e social (ex: bolsas de estudo desde o primeiro período), assim como restaurante, residência e biblioteca equipada. Na visão de Darcy Ribeiro, tais estudantes, mantidos o dia inteiro na universidade, o fazem sob o acompanhamento de professores que os atraem para





seus programas de pesquisa que lhes servirão de aprendizado para além da sala de aula. Não se trata de tutela, se não de efetivo cuidado com a formação das futuras carreiras nas quais a “universidade necessária” deveria apostar visando o alcance de um desenvolvimento nacional autônomo.

Tal planejamento minucioso com atenção para a diversidade de nossos estudantes, às suas reais carências e aspirações, aos gastos públicos requeridos na formação de cada estudante, à “universidade necessária” para um país que se quer desenvolvido e autônomo, não teve, porém, sequer tempo de se realizar. Em 1º de abril de 1964, um Golpe Militar depôs Jango. Interrompem-se, dentre tantos outros, os planos para a UnB, em momento decisivo de sua implementação:

(...) a UnB, assim como todo o país, foi sacudida pelo movimento militar de 1º de abril de 1964. A 9 de abril, tropas da Polícia Militar de Minas Gerais e efetivos do Exército, sediados em Mato Grosso, ocupando 14 ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico – não se sabe até hoje o porquê, mas era esperada uma reação armada por parte da Universidade! – em uniforme de campanha e portanto equipamento de combate, invadiram o campus universitário. À invasão seguiu-se uma minuciosa batida e revistamento das secretarias da reitoria dos demais departamentos, em particular da Biblioteca Central, cujo prédio, inclusive os gabinetes dos professores do Instituto Central de Ciências Humanas, sediado no primeiro andar, foi interditado por dezesseis dias. Com as tropas, vinha uma lista de professores a serem aprisionados. Doze desses professores, puderam ser





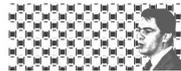
encontrados, seja no campus, sejam em suas residências, onde foram chamados pela reitoria e pelos colegas que julgaram melhor que seria os mesmos se apresentarem, já que nada tinham a ocultar e, assim, poderiam facilmente desfazer equívocos. Nossa surpresa foi, porém, que muitos deles ficaram presos no quartel do batalhão da Guarda Presidencial de treze a doze dias (MACHADO NETO, 1969, p. 251).

Em agosto de 1962, uma vez chamado a assumir o Ministério da Educação e Cultura do Governo de João Goulart, Darcy Ribeiro passara a reitoria para as mãos de seu mestre, Anísio Teixeira, que assumira a Vice-Reitoria quando da criação da UnB. Em 1963, tendo retornado o regime presidencialista, Darcy deixava o Ministério, incumbido da chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Com o Golpe, exilou-se no Uruguai.

Quando da ocupação militar do campus universitário, o reitor Anísio Teixeira e o vice-reitor Almir de Castro foram imediatamente demitidos e, com isso, destituiu-se o Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília. A UnB ficava acéfala. Entretanto, “prevaleceu a tese de que, considerada a situação anormal em que vivia o país, valia a pena perseverar perseguindo o ideal de manter a UnB malgrado a afronta” (MACHADO NETO, 1969, p. 252). Os professores que não estavam presos, aos poucos, retomaram as aulas e as pesquisas ainda que o estado de exceção perdurasse bem mais do que qualquer um poderia, à época, prever, e ser ainda aprofundado pelo AI-5 de 1968 que levou à nova repressão, perseguições, demissões e desligamentos.

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, no exílio, viam impotentes, e inevitavelmente sofridos, que os trinta anos que separavam o golpe de morte sobre a antiga Universidade do Distrito Federal da ocupação militar na UnB não foram tempo suficiente para que se houvesse expurgado as experiências autoritárias na política brasileira.





## Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: sobre a UDF e a partir da UDF

Darcy Ribeiro tinha em quem se inspirar, sobretudo em sua capacidade de resistência e de renovação criativa. Seu mestre, Anísio Spínola Teixeira, havia sido um dos mentores e o primeiro reitor daquela que pôde ser descrita como “a primeira experiência autêntica da universidade brasileira” (MACHADO NETO, 1969, p. 241), a saber, a Universidade do Distrito Federal (UDF), de curta vida, nascida em 1936, interrompida em 1939, pelo governo autoritário de Getúlio Vargas<sup>11</sup>.

Anísio tem seu nome associado definitivamente ao movimento chamado “escolanovista” – inspirado no pragmatismo de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano – que, no Brasil, representava os melhores esforços em torno de uma renovação nacional do sistema de ensino, em prol da escola pública, laica, universal e gratuita. Quando o educador liberal progressista Fernando de Azevedo redigiu o “Manifesto da Escola Nova”, lançado em 1932, expressando os debates acumulados acerca da renovação da educação desde a década de 1920, assinaram com ele vinte e seis nomes, dentre os quais, Anísio Teixeira.

<sup>11</sup> As universidades paulistas nasceram num contexto de enfraquecimento da primazia política do Estado de São Paulo no Brasil, ambicionadas por suas elites locais como estratégia de reerguimento da autoestima de uma classe dirigente que carecia de novos quadros. Assim foi a Escola Livre de Sociologia Política (ELSP), fundada em 1933, por um grupo de intelectuais reunidos por Roberto Simonsen, quer a USP, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sob a iniciativa de Mesquita Filho e Salles Oliveira, do Grupo do “Estadão” (Jornal “O Estado de São Paulo”), contando ambas com a participação de ilustres especialistas estrangeiros a impor um novo perfil para a docência e para a pesquisa. Distintamente, a UnB nascia por determinação do poder público e era encabeçada por uma intelectualidade comprometida com os valores democráticos e igualitários, o que a afastava de qualquer pretensão de se manter como *locus* de reprodução de elites, como manifestadamente se proclamavam a ELSP e a FFCL/USP em seus discursos fundadores. Cf. KANTOR *et al.* “A Escola Livre de Sociologia e Política. Anos de formação. 1933-1953. Depoimentos”, 2009; Estudos Avançados, “Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis”, 1993; RIBEIRO, “Universidade Necessária”, 1975b.





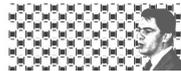
Os chamados “pioneiros da educação” criticavam o modelo educacional vigente de caráter elitista tanto na forma de seleção de seu alunato como na concepção da cultura como “ornamento”, sem ligação com a experiência vivida, portanto um ensino propedêutico, meramente informativo. Os “escolanovistas” entendiam a urgência de uma renovação político-pedagógica que relacionasse o ensino às mudanças da modernização e da democratização.

Anísio Teixeira fala de dentro do campo educacional, da experiência continuada na formulação e gestão educativas. Em fins de 1920, viaja aos Estados Unidos e tem seu primeiro contato com as ideias de John Dewey. Quando é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, já está suficientemente próximo de Fernando de Azevedo, desempenhando, ambos, papel de destaque na luta pela “pedagogia nova”. Sob Vargas, Fernando de Azevedo já fora, desde o início, alijado do centro de poder nacional; mas Anísio Teixeira ainda respirava alguma liberdade que lhe possibilitou atuar nas reformas educacionais no então Distrito Federal e, como Diretor Geral da Instrução Pública, propor a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) que é instituída então pelo prefeito Pedro Ernesto, em abril de 1934, um ano após a fundação da Universidade de São Paulo (USP).

Na vanguarda liberal igualitarista na Educação, a UDF, diferentemente das paulistas USP e também da Escola Livre de Sociologia Política (ELSP), não trazia em seus objetivos ou em sua justificativa a referência das instituições anteriormente criadas à formação de “elites” ou “classes dirigentes”. Mas, foi precisamente seu igualitarismo, ainda que no respeito às tradições liberais e humanas, que fez com que o regime autoritário de Getúlio Vargas a confundisse com um projeto comunista, de modo a se apressar a obstaculizar de todos os lados a sua consolidação.

Certamente, a nova universidade desafiava o projeto de reforma universitária de Francisco Campos, de 1931, que propunha





todas as instituições universitárias públicas sob o controle da União. Anísio Teixeira via-se, de um lado, pressionado pelo Ministro Gustavo Capanema, tratando-se a UDF de uma universidade municipal; de outro, pelos intelectuais católicos, representados exemplarmente por Alceu Amoroso Lima, intransigentes quanto ao fato de terem sido praticamente excluídos da realização do projeto (TRINDADE, 2005, p.15).

O projeto da UDF concebido por Anísio Teixeira rompia a concepção napoleônica das faculdades isoladas que marcou também a primeira tradição universitária no Brasil. A UDF inovava tendo como viga mestra o Instituto de Educação e em seu entorno um conjunto de escolas – Ciências; Economia e Direito; Filosofia e Letras – somando-se ao Instituto de Artes e a instituições complementares para a experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural. Do ponto de vista docente, da pesquisa e da administração, a UDF extinguiu, antes do projeto da UnB pretender fazê-lo, a cátedra<sup>12</sup> e criava os departamentos como unidade básica do sistema.

A importância da formação de professores secundários que conhecessem as bases da pesquisa científica não apenas redefinia e valorizava a docência e a escola como artífices de um conhecimento que é produzido pelo aluno a partir da experiência, conforme propunha o pragmatismo filosófico na educação, mas, simultaneamente, exigia um esforço diferenciado na formação dos educadores e pôde com isso atrair um público distinto daquele que corriqueiramente optava pelos tradicionais cursos de Medicina, Engenharia e Direito.

<sup>12</sup> A concepção de cátedra vinha da França e fora assimilada no Brasil em meados do século XIX. O concurso para a cátedra – cujo programa para cada matéria era uniformizado nacionalmente – tornava-se a exclusiva via de acesso à docência universitária bastando, por largo período, apenas a manifestação da preferência pelo anterior catedrático. Os catedráticos constituíam-se, assim, numa “aristocracia do saber” cujos procedimentos baseavam-se no exercício de um poder absoluto e ilimitado por parte de um restrito grupo de pessoas. Cf. MIGLIEVICH-RIBEIRO, “Heloísa Alberto Torres e Marina São Paulo de Vasconcelos: entrelaçamento de círculos e formação das ciências sociais na cidade do Rio de Janeiro”, 2000.





Ao fim de 1935, porém, quando a insurreição da Aliança Nacional Libertadora provocou a intervenção no então Distrito Federal, Pedro Ernesto é preso e Anísio Teixeira afastado de suas funções. A UDF sobrevive até sua extinção “por inconstitucionalidade” (Decreto nº 1.063 de 1939) se dar, com a transferência de seus alunos para os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil (UB), atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A saga de Anísio Teixeira apenas começava, contudo. Após a intervenção varguista no Distrito Federal, recolhe-se numa espécie de exílio no interior da Bahia, seu estado natal. Em 1947, porém, findo o “Estado Novo”, retorna à vida pública, como Secretário Estadual de Educação na Bahia. Foi quando criou sua primeira escola-parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (PINTO et. al, 2000, p. 57).

Em 1955, era criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ligado ao Ministério da Educação, e sua presidência foi entregue pelo Governo Juscelino Kubitschek a Anísio Teixeira. Nessa época, Darcy Ribeiro juntava-se ao empreendimento, assumindo a diretoria, no Rio de Janeiro, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão do INEP. O mesmo narra:

Juntos (com Anísio Teixeira), descentralizamos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação, criando centros regionais de pesquisa e de experimentação em vários estados. Nosso objetivo era convocar toda a intelectualidade brasileira – sobretudo a que se abriga nas universidades – a atuar responsavelmente no campo da educação popular (RIBEIRO, 2008, p. 78. Os parênteses são meus).





Ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e ao presidente do órgão, foi entregue, em 1959, a incumbência do planejamento do ensino primário e médio da nova capital. Conta Darcy Ribeiro que, nas conversas diárias com Anísio Teixeira que o orientava em seu trabalho, começaram a discutir também a oportunidade extraordinária e a *necessidade* de se criar na nova capital uma universidade: “Juntos, planejamos a Universidade de Brasília, com a preocupação de fazer dela a casa da inteligência brasileira, em que dominaríamos todo o saber humano e o colocaríamos a serviço do desenvolvimento nacional autônomo de nossa pátria” (RIBEIRO, 2008, p. 78). Parecia, de fato, uma combinação rara o empenho partilhado entre o mestre e o discípulo na utopia comum:

Na verdade, a versatilidade intelectual e o estilo extrovertido de Darcy, sua paixão pela antropologia e as pesquisas em sociologia e educação, combinavam-se com a lucidez intelectual, o estilo técnico e a timidez do temperamento de Anísio. Parece ter havido entre ambos uma espécie de divisão de trabalho tácita: este se ocupou da elaboração do projeto e o primeiro da condução política do processo, embora tivesse dado também uma contribuição importante ao próprio projeto (TRINDADE, 2005, p. 21).

Anísio Teixeira, embora tendo sido o primeiro nome lembrado pelo Governo para assumir o planejamento e a implementação da UnB, em razão de sua experiência à frente da antiga UDF, generosamente indicou para tal tarefa Darcy Ribeiro, dando-lhe total liberdade de ação e projetando em nível mundial seu nome.





Era pois o momento de reviver as esperanças da Universidade do Distrito Federal, e não foram poucos os que retornaram à maravilhosa aventura, agora já com cabelos e barbas brancas, mas com o mesmo idealismo dos jovens anos de 35. Surge então o plano de Darcy Ribeiro, resultante de uma série de reuniões e discussões de numerosos representantes dos vários setores da vida intelectual brasileira e sob o patrocínio do CBPE de que Darcy Ribeiro era então um dos coordenadores (MACHADO NETO, 1969, p. 247).

Quando, em 21 de abril de 1960, Juscelino Kubitschek enviou para o Congresso Nacional a mensagem pedindo a criação da Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro já havia enfrentado não poucos “leões” avessos ao plano da UnB. Alguns deles foram os jesuítas, quando Dom Hélder Câmara procurou Juscelino para lhe comunicar o propósito da Companhia de Jesus erguer em Brasília a sua universidade sem ônus para o governo, diante do que o Presidente pareceu não desejar se opor, ainda que isto significasse o fim do projeto da UnB. Sem poder contar, pois, com o apoio presidencial, Darcy Ribeiro procurou equacionar o problema dentro da Igreja. Apelou para a ordem dominicana, que tradicionalmente opunha-se aos projetos jesuítas. Expôs à Geral da Ordem, Frei Matheus Rocha, seus motivos: o Brasil já tinha oito universidades católicas, quatro delas pontifícias, que formavam inúmeros profissionais, menos teólogos. Na UnB, sua oferta era que os dominicanos criassem um Instituto de Teologia Católica. A proposta levada ao Papa João XXIII por Frei Matheus foi aceita e não mais se falou numa universidade jesuítica em Brasília, abrindo-se novamente o espaço para a UnB. Depois disso, Juscelino Kubitschek ainda surpreenderia Darcy Ribeiro ao encarregar o Ministério da Educação e nomes representativos das universidades públicas tradicionais o projeto da UnB.





Para se opor a isto, o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) foi fundamental, assim como as adesões estratégicas de Cyro dos Anjos e de Victor Nunes Leal, respectivamente, Subchefe e Chefe da Casa Civil de Juscelino Kubitschek. Também Lúcio Costa e Oscar Niemeyer aplaudiram o plano de Darcy Ribeiro, encarregando-se pessoalmente do projeto físico da universidade. Ao fim, o Presidente da República acabou por nomear Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e Oscar Niemeyer responsáveis pela criação da UnB.

Darcy Ribeiro passaria a acompanhar, cotidianamente, o longo e exaustivo trabalho nas Comissões da Câmara dos Deputados e, depois, no Senado, administrando os conflitos de interesses, buscando novos apoios, enfraquecendo a oposição, até ver o projeto de lei – que contou com a colaboração em sua redação de San Tiago Dantas – ser aprovado por imensa maioria (TRINDADE, 2005). Após não poucos obstáculos, numa ordem democrática que viveu dias difíceis quando do curto período de governo de Jânio Quadros, que renunciou, a vitória se deu e Darcy Ribeiro sabia disso: “Eu tinha em mãos, pois, toda uma lei admirável que deveria pôr em execução” (RIBEIRO, 1995, p. 10).

Darcy Ribeiro procurou imediatamente Anísio Teixeira, ciente de que havia sido o nome do mestre – e não o seu, praticamente desconhecido – que lhe abrisse todas as portas. Pretendia discutir com o mestre qual dos dois deveria assumir a Reitoria, sob a condição de se mudar para Brasília, o que, no caso deste, implicaria abdicar de outros encargos públicos importantes. A decisão generosa de Anísio Teixeira foi que Darcy Ribeiro se tornasse o Reitor e ele, seu Vice-Reitor, emprestando-lhe ainda mais legitimidade. Com isso, os cargos foram designados pelo Presidente João Goulart a ambos.





## UENF para o “terceiro milênio”

Em sua primeira fala ao Senado, em 1991, aplaudido de pé ao final por longos minutos, dentre outros, por Nelson Carneiro, Mario Covas, Fernando Henrique Cardoso (FERRAZ, 2008, p.17), Darcy Ribeiro contou o sentimento de derrota que o acompanhou e a Anísio Teixeira com o “expurgo” dentro da UnB: “Juntos, vimos todas essas conquistas serem desmerecidas e degradadas por uma ditadura que impôs ao Brasil retrocessos em todos os campos. Inclusive, sobre nosso sistema educacional já tão precário que foi levado à calamidade” (FERRAZ, 2008, p. 78).

Sabia dos frutos de décadas de uma educação sob a repressão política. No mesmo discurso, é contundente. Tinha direito a esta convicção, porém, quem, voltando do exílio em 1976, sofrera ainda a demora por quatro anos para sua anistia.

É de matar de vergonha o descalabro de nossas universidades. Na maior parte delas, o professor simula ensinar e o aluno faz de conta que aprende, na fabricação mais ousada de diplomas que reduz o papel de legitimadora do status social da classe média. Imensa é a gravidade desse problema, porque é através da educação superior que se domina e se cultiva o saber erudito de nossa civilização. É também através dela que se produzem e reproduzem quadros profissionais, técnicos e científicos de uma nação moderna (RIBEIRO, 2008, p. 79).

Retomada a plena cidadania, Darcy Ribeiro filiou-se ao PDT de Brizola e concorreu como seu vice-governador para o Rio de Janeiro, em 1982. Uma vez vitorioso no pleito, Brizola





concedeu a Darcy também o cargo de Secretário de Ciência e Cultura e de Presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Foi quando este se dedicou à causa da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no I Programa Especial de Educação (I PEE). Em 1990, Darcy Ribeiro foi eleito Senador da República, tendo sido o relator da LDBN 9.394/96, mas licenciou-se do Senado para retornar à chapa de Brizola. Reeleito e empossado, após o interregno de Moreira Franco (PMDB), em 1992, voltou a abraçar a execução de projetos educacionais, assinando, em 1993, a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos dos Goytacazes.

No ano de 1989, os campistas atuaram de forma incisiva na Constituição Estadual do Rio de Janeiro para a aprovação da emenda popular pela criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense. A emenda contou com 4.431 assinaturas, fruto da mobilização de professores e estudantes das fundações de ensino superior existentes na cidade. Em 16 de outubro de 1990, aprovava-se na ALERJ a lei de criação da UENF, sancionada em 8 de novembro do mesmo ano pelo então governador Moreira Franco. A lei nº 1.740 autorizava, em caráter inédito, o Governo Estadual a criar uma Universidade Pública – UENF – determinando a sede de seu *campi* em Campos dos Goytacazes-RJ, tratando também de aspectos referentes à sua personalidade jurídica e aos princípios da autonomia universitária, destinação e funções de suas atividades – fim – ensino, pesquisa e extensão –, nos termos da legislação estadual e nacional.

A instauração da UENF é defendida, também, como parte de um processo de descentralização das instituições universitárias fluminenses concentradas na cidade do Rio de Janeiro. Propõe-se, a partir da UENF, sua extensão pelo norte e noroeste fluminense.

Na aprovação pela Constituinte Estadual, havia a exigência de que a criação da nova universidade, a primeira no interior do Estado do Rio de Janeiro, se desse no prazo máximo de 18 (dezoito meses), caso contrário, caberia à Universidade do Estado do Rio





de Janeiro (UERJ) implantar em seu lugar um campus avançado. A criação da UENF foi aprovada durante o Governo Moreira Franco, mas sua criação deu-se com seu sucessor, Leonel Brizola. Para sua implantação, era de se esperar que uma nova correlação de forças políticas se formasse passando a decidir as diretrizes da Universidade. Efetivamente, o poder de decisão migrou do grupo campista “Pró-UENF” que, até então, havia liderado o processo para Darcy Ribeiro, por determinação de Brizola, cujos propósitos e motivações afastavam-no, por completo, daquelas das elites locais. Como noutros momentos políticos ainda mais críticos, Darcy Ribeiro mantinha sua intransigência em face do que chamava universidade tradicional, fruto da reunião de faculdades isoladas de caráter bacharelesco ou voltado exclusivamente para o mercado de trabalho. Mais uma vez, conduziu seu plano de universidade em consonância com os pressupostos “escolanovistas” de Anísio Teixeira<sup>13</sup> e com a utopia de uma universidade para um Brasil autônomo.

O estatuto da nova universidade foi aprovado em 27 de fevereiro de 1991, mediante o Decreto nº 16.357, para ser, contudo, revogado mais tarde pela Lei 2.043, em 10 de dezembro de 1992, que instituiu a Fundação Estadual do Norte Fluminense (FENORTE), esta sim com personalidade jurídica autônoma – e não a universidade – destinada a “manter e desenvolver a UENF e implantar e incrementar o Parque de Tecnologia – TECNORTE” (LIMA & ALVES, 2003, p. 22)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Anísio Teixeira havia falecido em 1971, sem chegar a ver a redemocratização no Brasil. Há uma perigosa suspeita, jamais comprovada, de que sua morte não tenha sido acidental tendo ele simplesmente desaparecido e seu corpo encontrado, já sem vida, no poço de um elevador na cidade do Rio de Janeiro. Cf. SOUZA, “O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira”, 2012.

<sup>14</sup> Um sério conflito, acalentado por anos, derivou desta decisão. O controle dos recursos da universidade pela Fundação tirava a autonomia do Conselho Universitário, submetendo-o àqueles que comandavam a FENORTE. Iniciou-se um longo e tenso movimento de professores, estudantes e funcionários em prol da autonomia da UENF. Enfim, a Lei Complementar nº 99, de 23 de outubro de 2001, aprovou sua autonomia





Atentando para o Plano Orientador da UENF, onde são apresentados os princípios e objetivos da universidade idealizada por Darcy Ribeiro, recoloca-se a missão da universidade pública brasileira como “porta-voz da civilização emergente” cuja baliza é a inovação científica e tecnológica, entendida como elemento de transformação das instituições e modos de ser e viver em sociedade (RIBEIRO, 1993, p. 8-9).

A expressiva ênfase no desenvolvimento de novas tecnologias vincula a universidade aos polos econômicos regionais, a exemplo da produção de gás e petróleo, da cultura da cana-de-açúcar, da bacia leiteira, da fruticultura e do polo ceramista. Darcy Ribeiro descreve, em seu Plano Orientador, a importância da interação entre setor produtivo e universidade na inovação tecnológica e na formação de recursos humanos para a investigação. Não despreza a problemática ambiental que é citada, também, na justificativa da criação da universidade que passa a assumir ainda programas em escala regional em tecnologia ambiental, responsável por observar o impacto das intervenções modernizantes na diversidade das realidades locais. Quer ainda pensar a universidade como parceira na melhoria das condições de competitividade do complexo industrial de Campos dos Goytacazes, sua sede, sabendo-se que este é o desafio das cidades brasileiras de médio porte. A UENF é pensada, pois, como “uma unidade integrada de pesquisa, ensino e desenvolvimento tecnológico em um amplo campo de interesse para o progresso da região, do estado e do país” (RIBEIRO, 1993, p.30).

O crescimento industrial em Campos, a reboque do incremento da produção de petróleo e da cana e do oferecimento de novas alternativas nos setores industrial e agropecuário dependerá da existência deste tipo de apoio que, nesta fase só poderá ser oferecido por uma Universidade

---

universitária. Cf. LIMA & ALVES, 2003.





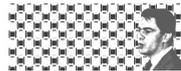
de qualidade (...). O desenvolvimento da ciência e da tecnologia é associado também à formação dos “parques tecnológicos”, instalados geralmente em cidades de médio porte. Ressalta-se que a sua efetividade dependerá de projetos de envergadura orientados para a inovação tecnológica e de uma infraestrutura adequada (RIBEIRO, 1993, p. 28).

Darcy Ribeiro é coerente com suas ideias cultivadas desde “O Processo Civilizatório”, escrito no Uruguai, em 1967. Ratifica no projeto da UENF sua aposta na “aceleração evolutiva” contra a “atualização histórica” ou “modernização reflexa”. Sabe que o avanço da ciência nacional implica um reordenamento da posição do Brasil na geopolítica mundial. A franca conexão entre ciência e tecnologia é, para ele, requisito para o país alçar novos patamares na construção de seu futuro.

Lima & Alves (2003) lembram da aula inaugural de Darcy Ribeiro com o título de “A Universidade do Terceiro Milênio” que passou a nomear a nova instituição. Dentre os modelos de Universidade estrangeiras, Darcy Ribeiro reafirmava ter como paradigmas o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e o *California Institute of Technology* (CALTECH), em franca oposição à “velha Oxford” ou à “vetusta Sorbonne”. Nas palavras de Darcy:

(...) nossa ambição é nada menos que dar ao Rio (de Janeiro) aquilo que, por exemplo, a Universidade de Campinas deu a São Paulo: uma universidade moderna, que atualize o Brasil quanto aos principais campos do saber e que aqui implante laboratórios e centros de pesquisa, nos quais as tecnologias mais avançadas possam ser praticadas, ensinadas e criadas. (RIBEIRO, 1993, p. 27. Os parênteses são meus).





Inovavam-se os aspectos organizacionais da universidade em face da UnB. A UENF tinha como unidade de funcionamento os laboratórios, por sua vez, agrupados em centros. A saber, o Centro de Ciência e Tecnologia, o Centro de Biociências e Biotecnologias, o Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias e o Centro de Humanidades. A mediação teoria/empíria, uma das bases processuais da ciência moderna, na produção de conhecimento, é a mesma pedagogia nova que o seduzira desde os tempos de Anísio Teixeira, para quem o ensino é eminentemente prático.

O laboratório configura a “passagem do meio” entre a experiência e o conhecimento. Neste, as aulas dão-se no contato direto do aluno com o objeto de estudo. O ensino<sup>15</sup> não é destituído de aulas expositivas, porém, desde que estas correspondam ao “mínimo necessário de embasamento teórico (...) que funcionem como instrumental aos futuros trabalhos laboratoriais”, de modo que “a necessidade surgida nos laboratórios” é a principal diretriz do processo ensino-aprendizagem” (RIBEIRO, 1993, p.35). Por fim, o ensino realizado nos laboratórios, mediante cursos e programas de pesquisa, permitem intercessões entre os conhecimentos consolidados e as experimentações nas atividades de pesquisa, de aprendizado e de fomento industrial, visando às demandas reais do desenvolvimento, em âmbito local e internacional.

A Universidade Estadual do Norte Fluminense – uma universidade para o 3º Milênio – (...) uma instituição de cultivo das ciências e das técnicas de alto padrão, capaz de estabelecer um constante intercâmbio entre o saber acadêmico

---

<sup>15</sup> O ensino é atribuído aos “pesquisadores-chefes regentes dos laboratórios”, assessorados pelos “pesquisadores associados, doutorandos e mestrandos”, que coordenam os cursos básicos nos campos científicos e humanísticos para o quadro discente da graduação. Cf. RIBEIRO, 1992, p. 35.





e os problemas apresentados pela sociedade, e com a tônica na prática experimental. Dessa forma, colocando o conhecimento adquirido e as tecnologias desenvolvidas a serviço da comunidade regional e do Brasil, a UENF estará estimulando a cada dia a pesquisa em áreas diversificadas do saber. Estará formando pessoas capacitadas para a reconstrução da realidade brasileira, ao mesmo tempo em que estará adquirindo domínio sobre conhecimentos diferenciados e atualizando-se constantemente para atender às exigências dos novos tempos. Com relação à região de Campos, de forma específica, a UENF estará a satisfazer as necessidades da economia local (RIBEIRO, 1993, p.3).

O plano do Centro de Humanidades previa também a interface entre teoria e prática. Nada mais inovador, por exemplo, do que uma faculdade para formar professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, efetivamente integrada a um Colégio de Aplicação instalado no próprio campus da UENF (RIBEIRO, 1993, p. 42-43), na qual se experimentam inovações pedagógicas, de materiais didáticos e outras. A Faculdade havia sido ainda planejada em associação à Escola de Cinema, concebida também como um campo de experimentação da sétima arte na América Latina.

Em 16 de agosto de 1993, a universidade iniciava oficialmente seu primeiro semestre letivo no CCT, CBB e CCTA, mas as atividades acadêmicas referentes às humanidades ainda esperariam um ano para serem inauguradas. Darcy Ribeiro, chanceler da nova universidade, afastou-se das tarefas de implantação da UENF. Em 1995, o Centro de Humanidades sofreu uma reestruturação e passou a se chamar Centro de Ciências do Homem (CCH). Fato é que nunca foi realizada a Faculdade de Educação e Cinema, muito menos o Colégio de Aplicação.





Também não se concretizou a pedagogia da “escola nova” nos vários centros da UENF. Alguns cursos, inovadores em seu nascimento, ao longo dos anos, submeteram-se às várias exigências do sistema educacional brasileiro assim como as pós-graduações e as agências de fomento que pouquíssimo espaço cedem à criatividade e à ousadia que marcara o plano orientador da UENF.

## **Considerações Finais**

Darcy Ribeiro, em “*A Universidade Necessária*” (1975b), escreveu que há falsos dilemas que ainda ocupam os estudiosos da universidade latino-americana (e brasileira) que impedem de pensá-la, dentre eles, as enganosas oposições entre humanismo e democracia; cientificismo e profissionalismo; qualidade e massificação.

O humanismo não precisa apartar-se da ciência nem esta da tecnologia, basta que os objetivos de cada campo não se imponham sobre os demais, porém, dialoguem. Conforme ensina Edward Said (2007) – crítico palestino, formado e atuante nas mais importantes universidades estadunidenses – identificar o humanismo como “mero ornamento de erudição ou de nostalgia” é um equívoco. Realizando “a crítica ao humanismo em nome do humanismo”, revisita a prática humanista, revelando-a como aspecto integrante e parte operante do mundo hoje, para um genuíno cosmopolitismo, marcado pela curiosidade intelectual internacionalista e livre (SAID, 2007, p.78). Em Said, podemos, sem riscos, ver a afinidade com o pensamento de Darcy Ribeiro.

A segunda dicotomia difundida, entre profissionalização e ciência é, na visão de Darcy Ribeiro, a negação do pluralismo da universidade. Como visto, no plano da UnB, adequar projetos pedagógicos e cronogramas aos perfis diferenciados dos alunos é uma demanda real e uma exigência democrática. Isto não impli-





ca, contudo, que a universidade deva fazer escolhas autoexcludentes. A profissionalização apartada da ciência metamorfoseia-se em “hiperespecialização”, que é diferente de especialização, assim como são diferenciados o “especialista” e o “especializado”, este último condenado ao não pensamento de que se falou na introdução deste trabalho.

Quanto à massificação, há cinquenta anos, Darcy Ribeiro anunciou que teríamos que enfrentá-la dado o fato simples de que, como universidade pública, é esta que deverá responder pela inclusão no ensino superior. Mais uma vez, coerente com a luta de Anísio Teixeira e dos “escolanovistas”, entende que os investimentos públicos eram para a universidade pública com o fito de gerar estratégias de ampliação de seu alunato, em condições para sua permanência. Darcy Ribeiro estava ciente ainda de que não bastaria abrir a universidade a sua nova clientela mas superar carências de formação básica inerentes ao grupo social que agora chega ao ensino superior, o que torna, mais uma vez incontornável, a preocupação integrada com a educação básica e o ensino superior, dimensões jamais separadas por Anísio Teixeira.

Sobretudo, mais uma vez em consonância com a “Escola Nova” de Anísio Teixeira, os modelos de universidade pensados, ainda que em suas especificidades, visavam deixar em cada aluno, para levar por toda sua vida, o “fermento da criatividade” que se ganha quando se é ensinado ao aprendizado ininterrupto.

## Referências Bibliográficas

ALENCAR, H. Apêndice I. A Universidade de Brasília. Projeto Nacional da Intelectualidade Brasileira. In: **RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 213-238.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.





- ESTUDOS AVANÇADOS. **Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis**. 18. ed., v. 7. São Paulo: Faculdade de Filosofia da USP, 1993.
- FERRAZ, I. G. Introdução. In: **FERRAZ, I. Grinspum. Darcy Ribeiro. Utopia Brasil**. São Paulo: Hedra, 2008. p. 9-18.
- KANTOR, I.; SIMÕES, J. A.; MACIEL, D. A. (EDS.). **A Escola Livre de Sociologia e Política: Anos de formação. (1933-1953). Depoimentos**. São Paulo: Sociologia e Política, 2009.
- MACHADO NETO, A. L. Apêndice 2. A ex-universidade de Brasília. Significação e crise. In: **RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 239-260.
- MANNHEIM, K. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MEDINA, P. Do bacharelismo à bacharelise: reflexos desses fenômenos ao longo do tempo. In: **MEDINA, Paulo. Ensino jurídico: literatura e ética**. Brasília: OAB, 2009.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. **Heloísa Alberto Torres e Marina São Paulo de Vasconcellos: entrelaçamento de círculos e a formação das ciências sociais na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA-IFCS-UFRJ), 2000.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. A antropologia dialética de Darcy Ribeiro em “O povo brasileiro”. **SINAIS – Revista Eletrônica – Ciências Sociais**, v. 1, n. 6, p. 52-72, 2009.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; MATIAS, G. R. A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico. **Ciências Sociais (Unisinos)**, v. 42, n. 3, p. 199-205, Setembro/Dezembro. 2003.
- PINTO, D. C.; LEAL, M. C. (EDS.). **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública**. São Paulo: Loyola, 2000.





- RIBEIRO, D. **O Processo Civilizatório. Etapas da Evolução Sociocultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975a.
- RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b.
- RIBEIRO, D. **Testemunho.** São Paulo: Siciliano, 1990.
- RIBEIRO, D. **Universidade do 3º Milênio.** Vol. 1. Campos dos Goytacazes: UENF, 1993.
- RIBEIRO, D. “Prólogo”. CARTA: falas, reflexões, memórias. **Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro**, v. 14, p. 7-11, jan. 1995.
- RIBEIRO, D. Primeira Fala ao Senado. In: **FERRAZ, I. Grinspum. Darcy Ribeiro. Utopia Brasil.** São Paulo: Hedra, 2008. p. 75-96.
- RIBEIRO, D. Gilberto Freyre. Uma introdução à Casa-Grande & Senzala. In: **RIBEIRO, Darcy. Gentidades.** Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 9-86.
- SAID, E. **Humanismo e crítica democrática.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SOUZA RICARDO, P. A. G. DE. **Utopia Selvagem, de Darcy Ribeiro e a Idade da Terra, de Glauber Rocha: O Visível, As Vozes e A Antropofagia.** Belo Horizonte: Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, 2007.
- SOUZA, S. C. **O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira: repensando a universidade necessária.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Centro de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Agosto de. 2012.
- TRINDADE, H. Apresentação. In: **TEIXEIRA, Anísio. Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: EDURFJ, 2005. p. 9-43.



### **III - A UDF e a UnB na concepção educacional de Anísio Teixeira**

**João Augusto de Lima Rocha**

Coerente com a postura de defesa da escola pública, universal e gratuita, professada durante toda sua vida, a grande contribuição de Anísio Teixeira foi compreender o processo político envolvido na busca desse objetivo, por meio da formulação do binômio educação/democracia no qual inclui-se a introdução da universidade moderna em nosso país. Sem ela, Anísio acreditava ser impossível a universalização da educação pública, com qualidade, em todos os níveis.

Dizia que a universidade é a única instituição social da humanidade destinada à tarefa de construir e reconstruir continuamente a cultura. Dada a estreita conexão entre cultura e educação, concluía, pois, que os professores primários e secundários precisariam ser formados na universidade.

Isso explica porque a Escola de Educação está na base da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, visando dar suporte ao processo educativo que então desenvolvia na direção da educação, na capital da República, desde março de 1931. A cargo da Escola também estavam atividades de pesquisa, produção de material didático e de acompanhamento do desempenho dos estudantes, além do aperfeiçoamento contínuo dos professores (MENDONÇA, 2002). A Escola de Educação da UDF foi criada a partir do Instituto de Educação, inaugurado em março de 1932. Segundo o mais importante biógrafo de Anísio Teixeira, Hermes Lima:



(...) por força do decreto 3.810, de março de 1932, fundou o Instituto de Educação pela incorporação, num só estabelecimento, da antiga Escola Normal, que passou à categoria de Escola de Professores, precedida de curso ginásial selecionador de candidatos. Jardim de Infância e escola primária funcionariam como laboratórios e escolas de aplicação. Composto de quatro unidades, Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância, o Instituto de Educação assegurava continuidade de ensino em todos os graus (LIMA, 1978).

Sucessor de Fernando de Azevedo, que entregara-lhe o cargo e retorna imediatamente para São Paulo, Anísio Teixeira assume, em 1931, a direção da educação carioca. Em continuidade ao trabalho de Carneiro Leão e de Fernando de Azevedo, que nas duas gestões anteriores conseguiram avanços, ele aprofunda a reforma do sistema educacional e, pela primeira vez, a educação torna-se objeto de pesquisa, diante da necessidade prática de uma escola dotada de métodos didáticos e de planejamento atualizados.

Ainda segundo Hermes Lima:

Obra da liderança de Anísio e da direção didática e administrativa de Lourenço Filho e Mário Brito, o Instituto de Educação configurou uma escola de formação e especialização de professores. Como não havia memória no país, foi modelo. Critérios rigorosos, porém bem equacionados, presidiam a seleção de candidatos. O Instituto passou a ser intensamente desejado pela comunidade.





Além do currículo regular, oferecia cursos de especialização, tais como diretor de escola, técnicos em vários tópicos do ofício educativo, e de orientadores (LIMA, 1978).

Pra complementar o processo de preparação de professores desenvolvido no Instituto de Educação, Anísio Teixeira fundou o Instituto de Pesquisas Educacionais, cuja direção confiou a Delgado de Carvalho. Sob a orientação de Roquette-Pinto, chefe da Seção de Museus e Rádio Difusão, foi fundada a PRD-5, estação irradiadora cuja rádio-escola foi incorporada ao Instituto de Pesquisas Educacionais. Com ela, inaugura-se o rádio educativo no Brasil.

De fato, foi a reunião de todas essas iniciativas que levou à constituição da Escola de Educação da UDF, cujos cursos começaram em julho de 1935. O corpo docente da universidade era composto por cientistas e intelectuais nacionais de destaque e – uma inovação partilhada com a USP – também por professores estrangeiros convidados pelo governo. Afrânio Peixoto, destacado médico e escritor baiano, que se tornaria o primeiro reitor da UDF, passou os dois anos anteriores à instalação da universidade, na Europa, com a incumbência de contratar professores estrangeiros para a instituição, especializados em áreas que não fossem cobertas a contento pelos docentes nacionais.

Talvez receoso de que não pudesse ir muito longe no cargo, Anísio Teixeira colocou a UDF em funcionamento, mesmo sem que tivesse instalações próprias. De fato, a situação de tensão política, em fins de 1935, levou à sua renúncia, em dezembro daquele ano, e as pressões sobre a UDF foram tais que permaneceu sem sede até sua extinção total, em 1939.

A maneira como Anísio Teixeira articula a conexão entre cultura, universidade e escola pública básica encontra-se em um pronunciamento que fez no Senado Federal, em 8 de maio





de 1968, a convite da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) criada com a finalidade de examinar a situação do ensino superior no país. Na CPI afirma que: “(...) o esforço educativo é o esforço para formar a cultura nacional e ensinar essa cultura”.

E completa, na sequência de reflexões sobre a evolução do conceito de universidade:

Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser elaborada para poder ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Todas as vezes que eu estiver dando uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada, estarei prestando informações, não proporcionando educação (TEIXEIRA, 1989).

A seguir, afirma:

Assim como a universidade da Idade Média elaborou a cultura da Idade Média, a universidade da Idade Moderna teve de elaborar a cultura moderna para ensiná-la. Então, não se trata de dizer apenas que a universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela tem de formular o conhecimento que vai ensinar, o qual não existe ainda. Quando se fala que a universidade deve passar à pesquisa não significa que se faça um acréscimo, isto é, que lhe devamos anexar mais uma tarefa e ela viraria universidade de pesquisa. A universidade só será de pesquisa quando passar a *formular* a cultura que vai ensinar (Idem).





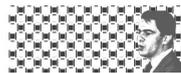
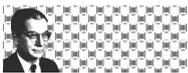
A atualidade das duas citações anteriores é evidente, pois comprovam que, até os dias de hoje, ainda não se realizou a implantação da pesquisa verdadeiramente universitária, na maioria de nossas instituições de ensino superior.

A primeira vez em que Anísio Teixeira liderou o processo de criação da universidade moderna, isto é, a universidade de pesquisa, foi em 1935, no Distrito Federal, Rio de Janeiro. A segunda vez, num contexto bastante distinto, foi em Brasília onde, convidado por Juscelino Kubitschek para elaborar o plano educacional da nova capital, encarregou Darcy Ribeiro de dedicar-se ao ensino superior. Anísio contribuiu para a concepção, organização, construção e, até mesmo, para o socorro financeiro (por intermédio do INEP) do projeto da UnB, que terminou aprovado no Congresso Nacional em dezembro de 1961. A UnB, que começou com graduação e pós-graduação, iniciou os seus cursos em abril de 1962.

É provável que, ao avaliar a situação política reinante na capital da república, em 1935, Anísio Teixeira tenha pressentido que as fortes pressões que sobre si recaíam, terminariam por obrigá-lo a se demitir do cargo de Secretário de Educação e que, por isso, era importante apressar a inauguração dos cursos da UDF. De fato, apresentara sua renúncia em dezembro de 1935, com a justificativa de que sua atuação estava causando dificuldades políticas à gestão do prefeito Pedro Ernesto do Rego Batista. Em resposta, o prefeito negou essa possibilidade e ressaltou a grande contribuição do Educador para o seu governo, mas aceitou a renúncia.

Antonio Houaiss (ROCHA, 2002), que foi aluno da UDF, na qual concluiu a graduação, sugere que os processos de organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, instalada em 1934, e da UDF, inaugurada em 1935, tenham se desenvolvido de modo articulado. Segundo o filólogo, o sinal disso é que alguns dos professores estrangeiros da UDF chegaram para ensinar, simultaneamente, na FFCL/USP.





Se houve aproximação entre os processos de organização da USP e da UDF, isso ocorreu, provavelmente, por conta da ligação pessoal entre Fernando de Azevedo, um dos organizadores da USP, e Anísio Teixeira, o mentor da UDF. No entanto, mesmo que tenham sido as primeiras instituições dignas do nome de universidade em nosso país, distintas foram as motivações e os processos que as constituíram. De fato, a UDF se destaca pela concepção inteiramente nova, incluindo-se a prática da investigação científica e artística desinteressada, entranhada em seus órgãos componentes. A USP, diferentemente, nasceu da junção de escolas isoladas, cuja inércia dificultou que se tornassem integradas ao novo modelo. Nova, mesmo, na USP, isto é, totalmente moldada segundo o espírito de universidade de pesquisa, tal como a UDF, foi a FFCL.

A UDF foi a primeira universidade brasileira a dar lugar, em todas suas unidades, à pesquisa desinteressada, isto é, à atividade de criação de conhecimento não ligada, necessariamente, ao objetivo de formar profissionais para o mercado. Significou um avanço, porque essa era a marca de todas as nossas instituições de ensino superior no Brasil até então.

O novo tipo de unidade universitária, a faculdade de filosofia, ciências e letras, teria o importante papel de prover a educação brasileira de professores formados na convivência com a pesquisa, em todos os campos, dentre eles o da pedagogia que, assim, abria espaço para a formação dos educadores e a reflexão sobre a educação pública. Segundo Anísio Teixeira, isso “(...) tem em vista o estudo especializado, em nível superior, desses campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional. Visa substituir o autodidatismo antes reinante nesses estudos.”

Sobre se houve ou não contribuição relevante do modelo de faculdade de filosofia, ciências e letras, implantado na USP e na UDF, para a melhoria do ensino primário e secundário, a avaliação de Anísio Teixeira, mais tarde, é de que:





Em seu desenvolvimento posterior, a faculdade de filosofia, ciências e letras, sofrendo os efeitos dessa tradição, fez-se predominantemente uma nova escola profissional de preparo para o magistério secundário, com existência isolada e independente, como as demais escolas profissionais (TEIXEIRA, 1989).

Sobre as dificuldades enfrentadas para a implantação da nova concepção de universidade, naquela época, Anísio destaca um empecilho sobre o qual discorre, profunda e longamente, em seu livro *Ensino Superior no Brasil*, obra que apareceria depois de sua morte, cuja organização deveu-se ao esforço de Luiz Viana Filho, que incluiu na obra citada uma elucidativa apresentação. Trata-se da presença exagerada do autodidatismo entre os nossos professores universitários, tema sobre o qual, até hoje, suas considerações merecem a máxima atenção. Diz ele:

Todos os homens cultos, em letras, em filosofia ou em ciências, eram autodidatas. Ora, a fundamental limitação do autodidatismo está em que o seu único instrumento é o livro e, no Brasil, o livro estrangeiro. Ora, o livro é, sem dúvida, como lembra McLuhan, a primeira máquina de ensinar, mas ensinar ideias existentes, e em matéria controvertida, incapaz de proporcionar o debate e, além disto, quando o ensino depender da experimentação, totalmente ineficaz (Idem).

Na mesma obra, Anísio articula a questão do autodidatismo com a da formação da intelectualidade brasileira para demonstrar como o modelo universitário então vigente estava





a reproduzir uma cultura alienada, dissociada da realidade e, portanto, fadada ao reforço da nossa dependência, isto é:

O ensino superior era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores às vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência. (Ibidem).

A experiência pioneira da UDF, contudo, fracassara. O afastamento de Anísio Teixeira do Rio de Janeiro ocorreu em consequência da situação insustentável a que foi levado o campo político progressista, sob a liderança do Prefeito Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro, após a fracassada insurreição da Aliança Nacional Libertadora (ANL).

O sufocamento da ANL, ocorrido em novembro de 1935, conduziu ao completo cerceamento das liberdades, que culminou com a instalação do Estado Novo, em 1937, quando se inicia no país um longo e duro período de fechamento político e, conseqüentemente, de *caça às bruxas*.

Por mais de dez anos, a partir de dezembro de 1935, Anísio foi forçado a se afastar completamente da educação, passando a sobreviver, primeiro como tradutor, depois como comerciante de dormentes para estradas de ferro e, mais tarde, como exportador de minérios e importador de veículos rodoviários e ferroviários. Entretanto, nunca abandonou por completo a vida cultural. Por conta da amizade com Monteiro Lobato, foi contratado para traduzir, inicialmente escondido, obras que considerava relevantes para a cultura brasileira, que saíram editadas pela Companhia Editora Nacional.

À destruição do projeto original da UDF, que contou com a oposição declarada de importantes próceres católicos,





tais como Alceu de Amoroso Lima e o Padre Leonel Franca, sobreveio a retomada da influência política da igreja católica na área da educação. Os educadores católicos não se ressentiam de perseguições, pois estas nunca ocorreram, mas do sucesso das realizações educacionais empreendidas pela competente gestão de Anísio Teixeira à frente da educação carioca. O considerável padrão de eficiência e dignidade, sustentado no acompanhamento sistemático, fundado na pesquisa educacional, a cargo do Instituto de Educação da UDF, levou a Igreja a perceber que estava perdendo terreno num campo que lhe é bastante caro, o da educação vinculado com a cultura.

Localizado o alvo a atingir, a fim de reverter o quadro desfavorável, caberia a seus ideólogos e aos políticos a seu serviço estancar as conquistas educacionais que o educador baiano implantara no Rio de Janeiro, em termos de avanços na qualidade e na universalização da escola pública.

O que o Rio de Janeiro teria introduzido de mais novo? Foi, principalmente, o envolvimento efetivo da universidade, por meio da pesquisa contínua da realidade educacional, com vistas ao aperfeiçoamento do ensino público em todos os níveis. Era necessário, pois, segundo a estratégia católica, a retirada da participação da universidade no processo de aperfeiçoamento do ensino.

Observa-se que, à exceção da UDF, poucas vezes, e por pouco tempo, a universidade pública brasileira conseguiu uma participação relevante, por meio de suas faculdades de educação, nos processos políticos reais do mundo educacional brasileiro.

Aliados à reação política, cujo batido pretexto era a luta contra o *comunismo*, vários líderes católicos receberam cargos de direção no governo e na universidade, depois de 1935, tanto na direção da educação no Distrito Federal quanto no Ministério da Educação e Saúde Pública. E assim conseguiram o objetivo traçado de desfigurar completamente, não só a face inovadora UDF, mas também o restante da escola pública carioca.





No episódio do desmonte da UDF, evidencia-se um personagem, Gustavo Capanema Filho, que, colocado a serviço dos setores conservadores, passa à história, contraditoriamente, com a imagem positiva de iniciador do mecenato oficial na área da cultura. Em seu papel de cooptador, ou simples neutralizador, da intelectualidade mais politizada de esquerda do país, levou a cabo a tarefa de impedir que ocorressem transformações mais profundas na realidade social e política brasileira, usando de rara habilidade política. Nomeado para titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, em julho de 1934, começa por escolher, a dedo, um chefe de gabinete cuja atuação serviria de escudo para disfarçar o conteúdo autoritário da verdadeira missão política de que fora encarregado. A escolha recaiu sobre a figura insuspeita do nosso maior poeta, Carlos Drummond de Andrade, que teria sido, por pouco tempo, até simpatizante do Partido Comunista do Brasil (PCB). Mineiro tímido e muito dado aos antigos amigos de juventude, independentemente do caminho que tivessem seguido, Carlos fizera parte, junto com Capanema, dos chamados “intelectuais da Rua da Bahia”, em Belo Horizonte.

O Ministro Capanema encaminhou ao Presidente da República exposição de motivos, em 28 de junho de 1938, enfatizando a necessidade de um modelo-padrão de organização universitária para todo o país que deveria se basear na referência da Universidade do Brasil, criada com essa intenção centralizadora, em 1937, por transformação da Universidade do Rio de Janeiro.

Dá o golpe na pioneira UDF, promovendo a incorporação de seu espólio à Universidade do Brasil, em nome da centralização burocrática, como se não centralizar fosse, necessariamente, um incontornável pecado! Para isso, Capanema enviou, em 1938, segundo Mendonça (2002), um expediente ao Diretor do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), Luiz Simões Lopes, com o título *Observações sobre*





a *Universidade do Distrito Federal*, um documento contundente a respeito do Decreto Municipal nº 6.215/38, responsável pela reorganização da UDF (após a saída de Anísio Teixeira) que, segundo o ministro, era um decreto inconstitucional, alegando que faltava competência ao prefeito do Distrito Federal para instituir uma universidade fora do modelo oficial.

Entre os professores das cinco unidades da UDF constavam nomes importantes da ciência e da cultura brasileira, tais como Afrânio Peixoto, Antenor Nascentes, Cândido Portinari, Josué de Castro, Gilberto Freyre, Hermes Lima, Heitor Villalobos, Lúcio Costa, Delgado de Carvalho, Mário de Andrade, Heloisa Alberto Torres, Bernhard Gross, Émile Brehier, Eugène Albertini, Henri Hauser, Henri Troncon, Gaston Léduc, Fortunat Strowsky, Michel Perret, Edouard Bourcier, Pierre Deffontaines, Robert Garic, Roberto Marinho de Azevedo, Lélío Gama, Lauro Travassos, Djalma Guimarães, Alfred Scheffer, Viktor Leinz, Otto Rothe, Luís Freire, Joaquim Costa Ribeiro, Luís Dorthworth, Jorge de Lima, Sérgio Buarque de Holanda, Prudente de Moraes Neto, Álvaro Vieira Pinto, Luís Camilo de Oliveira Neto, Afonso Arinos de Melo Franco, Mário Casassanta, Arnaldo Estrela, Lourenço Filho e Antonio Carneiro Leão.

Embora não tivesse entrado no início, não tendo, pois, convivido com Anísio Teixeira na UDF, Mário de Andrade foi professor daquela universidade. Presente no momento do golpe fatal, em 1939, não deixou de marcar o seu firme protesto junto ao Ministro Capanema, nos seguintes termos:

Não pude me curvar às razões dadas por você para isso; lastimo dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de





São Paulo. Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, dos pomposos e das pesadas burocracias (ANDRADE, 1939).

Tão digno quanto o posicionamento de Mário de Andrade foi o de Luiz Camillo de Oliveira Netto que, designado para assumir a Reitoria da UDF, na fase de transferência de seus cursos para a Universidade do Brasil, protestou sobre a forma como Capanema havia se conduzido naquele processo. Segundo Schwartzman et al (1984):

Luís Camilo de Oliveira Neto, reitor da UDF nesse momento, ainda tenta inutilmente salvá-la, e termina dando por escrito seu protesto com a secretaria da Presidência da República. Para ele, a destruição da UDF significara o sacrifício de mais de 500 alunos, com cursos interrompidos ou truncados; a dispensa de mais de 50 professores, “reunidos com dificuldades no Rio de Janeiro pela convocação de elementos de valor do interior e do estrangeiro”, e um recuo considerável no ensino superior em sua parte fundamental, ou seja, o ensino de filosofia, ciências e letras, dadas as dificuldades e limitações que ele entendia haver na concepção da nova Faculdade Nacional de Filosofia (SCHWARTZMAN et al, 1984).

A outra importante participação de Anísio Teixeira, no sentido da implantação da universidade moderna no Brasil, concretizou-se em 1961, com a criação da UnB. Evidentemente, o





contexto já era bastante distinto, mas, como o caráter das instituições de ensino superior brasileiro pouco se alterara, desde 1935, os objetivos a alcançar guardavam semelhanças com os da UDF.

Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 1955 a 1959, Anísio Teixeira esteve em situação privilegiada para atrair e debater com os principais cientistas e intelectuais do Brasil, quase todos filiados à SBPC, nossa maior sociedade de cientistas, sobre a urgente necessidade da instalação da universidade moderna no Brasil. Para isso favorecia o clima político aqui reinante, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960.

Ao acumular a presidência da SBPC com a direção do INEP e da CAPES, Anísio Teixeira encontrava-se politicamente aparelhado para deslanchar o grande projeto da intelectualidade brasileira, a Universidade de Brasília, cuja liderança coube a ele e a Darcy Ribeiro. A respeito do início do projeto da UnB, afirma Salmeron:

Anísio Teixeira estava organizando o Plano Educacional de Brasília, a convite de Juscelino Kubitschek, que o respeitava e admirava. Autoridade reconhecida no campo da educação no Brasil, estando já incumbido da organização do ensino na nova capital, era natural que fosse escolhido pelo presidente para elaborar os planos da universidade, como Kubitschek descreve em suas memórias.

Anísio Teixeira fez um anteprojeto do qual participou Darcy Ribeiro, que trabalhava no CBPE e a quem Juscelino ainda não conhecia. Ocupado com o Plano Educacional de Brasília, ele deu liberdade de ação a Darcy Ribeiro, que iniciou os contatos com muitas pessoas (SALMERON, 2007).





Sobre isso, o próprio Darcy Ribeiro afirma: “Acréscimo que se devêssemos falar de pai fundador, uma outra vaga precisaria ser aberta para Anísio Teixeira, que foi quem mais contribuiu para que a Universidade de Brasília se concretizasse.” (RIBEIRO, 1978).

Para Darcy Ribeiro, a missão da UnB era: “(...) dominar o saber humano para que o Brasil alcançasse o nível de civilização que só se consegue através do domínio do saber, que é a verdadeira linguagem no nível mais alto, em todos os campos. (RIBEIRO, 2000)

E completa:

Nós esperávamos que isso tivesse três efeitos: o efeito interfecundante – se temos química junto com física e biologia junto com antropologia, há um efeito interfecundante de criar uma comunidade de sábios; a preocupação de criar, além dos grupos de sábios, pessoas altamente competentes, independentes do governo e capazes de diagnosticar as causas do atraso do Brasil; e a capacidade de abrir linhas e de esclarecer as linhas de ruptura com o subdesenvolvimento (RIBEIRO, 2002).

Na obra em que analisa amplamente a universidade enquanto instituição espalhada pelo mundo há cerca de um milênio, Darcy Ribeiro afirma: “O primeiro projeto orgânico de criação de uma universidade integrada nasceu em 1960, com a cidade de Brasília, do esforço de uma centena de cientistas e intelectuais brasileiros reunidos para repensar o próprio projeto de universidade” (RIBEIRO, 1975).

Aparecia na organização estrutural da UnB (institutos centrais e faculdades) a mesma ideia básica da UDF, isto é, o





propósito de equilibrar a presença da pesquisa dita desinteressada com o objetivo da formação de profissionais de nível superior. Um fato destacado por Darcy Ribeiro, entretanto, ressalta a característica de Anísio Teixeira, de sempre se colocar à frente de seu tempo. Diz Darcy Ribeiro: “Anísio chegou a ter a ideia, insistentemente, de que a UnB deveria ser só de quarto nível, deveria ser só mestrado e doutorado.” (ROCHA, 2002). Segundo essa concepção, a UnB deveria servir essencialmente para o propósito da elevação do nível dos professores universitários, não somente do Brasil, mas de toda a América Latina, para onde se dirigiriam a fim de obter a pós-graduação. Mais tarde, Anísio Teixeira teria sido convencido por Darcy Ribeiro de que a UnB deveria ter também cursos de graduação, mas foi por essa insistência na pós-graduação que a UnB já nasceu com cursos de mestrado e de doutorado. Para que isso fosse possível, mais de duzentos experimentados professores de todos os cantos do mundo foram atraídos para a UnB. Deve-se, em grande parte, a tal orientação de Anísio, o impulso dado à criação de cursos de pós-graduação em todo o país, o que veio a contribuir, decisivamente, para a renovação da universidade brasileira.

Anísio Teixeira encontrava-se no exercício da Reitoria da UnB, em 1964, quando, sob a suspeita genérica de que tivesse praticado corrupção, o regime militar resolveu abrir um inquérito policial militar para investigá-lo. A acusação, que logo se revelaria completamente inconsistente, permitiu que se consumasse, imediatamente, a retirada da grande influência de Anísio Teixeira sobre a vida pública brasileira. Consumou-se, com a sua aposentadoria compulsória do serviço público, sem qualquer possibilidade de reparação, o que o recém instalado regime desejava.

O pretexto inicial da acusação era de que Anísio Teixeira ocupava três cargos públicos, o que estaria a ferir a legislação do funcionalismo público. De fato, ele ocupava três cargos públicos: Vice-Reitor da UnB, no exercício da Reitoria; diretor do





INEP e secretário-geral da CAPES, conforme confirmou, perante as autoridades. Só que também comprovou, diante dos coronéis do inquérito, que devolvia, religiosamente, a cada mês, um dos três salários recebidos do Tesouro, desde o momento em que se tornou reitor da UnB!

Adiante, os militares golpistas fizeram-lhe acusações de malversação de dinheiro público, durante a construção da UnB. Incontinenti, ele provou que todos os gastos estavam sob o mais absoluto controle. Segundo revela Darcy Ribeiro, o previdente educador havia tomado a precaução de contratar uma empresa internacionalmente reconhecida, a *Price Waterhouse*, para fazer a auditoria contínua das obras da UnB. Assim, ao ser acusado pelos militares, remeteu-os à *Price*, utilizada pelas empresas multinacionais para evitar corrupção entre seus executivos, em todo o mundo. A empresa mostrou que nada havia de irregular, tanto na atuação de Anísio Teixeira quanto na de qualquer membro de sua equipe, e o inquérito foi arquivado! (ROCHA, 2002).

Embora a UnB tenha surgido em um contexto distinto daquele que o Brasil passou a viver, depois de abril de 1964, sua estrutura original serviu, até certo ponto, de base para a introdução de mudanças formais na organização e no funcionamento das universidades brasileiras, a partir de 1968. Isto se deu em consequência da intentada reforma do nosso ensino superior, por meio de um processo marcado pela falta de liberdade, o regime militar estando bastante acuado pelas manifestações democratizantes realizadas em todo o país. Segundo Darcy Ribeiro:

Nessas circunstâncias, a reforma universitária, entre nós, seria, daí por diante, a luta para generalizar a todas as universidades, as liberdades e responsabilidades, bem como as linhas estruturais e os modos de ação inaugurados em Brasília. Através de inúmeras vicis-





situações, essa generalização acabou por se dar, mas se realizou como farsa. De fato, quando se promulgou a chamada “reforma universitária de 1968” e, posteriormente, todos os remendos apostos a ela, aquelas liberdades já vieram castradas, e aquelas renovações estruturais degradadas (RIBEIRO, 1978).

Embora de maneira indireta, Anísio Teixeira chegou a participar da discussão sobre a reforma universitária de 1968, notadamente pela imprensa, particularmente em uma coluna na Folha de São Paulo, e esparsamente, em algumas publicações periódicas de educação, principalmente a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP.

A UnB continuou a funcionar, mesmo com sua concepção original podada, após a intervenção militar que substituiu sua direção e levou à instalação de um clima interno incompatível com a produção e a transmissão criativa de conhecimento. No entanto, o processo de submissão da UnB aos desígnios do regime militar foi gradual, tendo se desenvolvido entre abril de 1964 e outubro de 1965, com o ritmo ditado pela elevada resistência que lhe opunha a comunidade universitária. Isso merece ser ressaltado, pois é a recuperação da memória daquela postura que vem ajudar a reintrodução, em nossas atuais universidades, das concepções transformadoras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na UnB.

No extremo do impasse com os militares, verificado em outubro de 1965, seguiu-se o pedido de demissão da grande maioria, em torno de dois terços do corpo docente da UnB, solução que iria marcar, para a história, de forma política contundente, o repúdio à truculência dos militares e à pusilanimidade de alguns civis que se prestaram a colaborar com eles.

O projeto original da UnB, cujas características estruturais são detalhadas por Darcy Ribeiro na obra *UnB: invenção e des-*





*caminho*, continuam, até hoje, como referência para inovações na universidade brasileira pós-1964. Dentre elas, destaca-se uma bem recente, introduzida no projeto da Universidade Nova (ROCHA & ALMEIDA-FILHO, 2010), que diz respeito ao primeiro dos propósitos da UnB, elencados por Darcy Ribeiro, a saber:

Estabelecer uma nítida distinção entre os órgãos dedicados a atividades de preparação científica ou humanística básica e os de treinamento profissional, liberando estes últimos da tarefa de formar pesquisadores a fim de permitir que cuidassem melhor do seu campo específico (RIBEIRO, 1978).

E mais:

A organização de ensino da UnB, tal como foi originalmente concebida, proporcionaria aos alunos formas mais abertas, participantes e eletivas de orientar-se e de compor seus programas de estudo. Já de início, ele não se inscreveria numa faculdade para fazer um curso predeterminado. A universidade apenas registraria seu propósito supostamente vocacional e o encaminharia aos cursos básicos dos Institutos Centrais (RIBEIRO, 1978).

A considerar a sistematização de Darcy Ribeiro sobre o projeto de ensino da UnB, e pelo que hoje é aplicado nos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), por exemplo, é inverídica a interpretação de que a concepção deles baseia-se no modelo hoje em implantação na União Europeia, dentro do chamado Processo de Bolonha. De fato, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não apenas conceberam como também aplicaram algo equivalente aos





BIs na UnB, no curto período de funcionamento pleno de seu modelo de ensino de graduação. Para isso, basta a observação dos detalhes que Darcy Ribeiro enumera, sobre a inovadora organização acadêmica da UnB, em sua origem:

- Ao fim de dois anos de estudos básicos e introdutórios, se abririam ao estudante da UnB vários caminhos alternativos:
- Primeiro, orientar-se para a Faculdade Profissional correspondente à carreira escolhida para ali completar sua formação através de dois ou três anos mais de estudos e de treinamento em serviço;
- Segundo, obter em um ano a mais de estudos do próprio Instituto Central o grau de *Bacharel* para sair da universidade com uma formação cultural de nível superior a fim de ganhar a vida em qualquer setor de serviços ou da produção cujo desempenho exija uma versatilidade cultural mais alta que a secundária;
- Terceiro, com o grau de Bacharel com menção em certa disciplina, matricular-se na Faculdade de Educação para ali, em dois anos mais de estudos pedagógicos e de treinamento prático, preparar-se para a carreira de professor secundário – na disciplina em que obteve menção – ou se fazer especialista em educação;
- Quarto, alcançado o mesmo grau de Bacharel, aspirar à condição de aluno *Agregado* ao próprio Instituto Central,





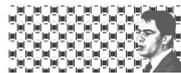
para uma formação avançada de pesquisador estudioso no campo das Ciências, das Letras ou das Artes a que ele decidiu se dedicar (RIBEIRO, 1978).

- A compilação das mais importantes contribuições de Anísio Teixeira sobre a universidade, em suas relações com a cultura, foram elaboradas após ter ele se afastado da vida pública, em 1964. Foi esse material que ensejou a publicação da obra *Ensino Superior no Brasil - Análise e interpretação de sua evolução* até 1969.

No que se refere ao ensino superior, em sua articulação com a cultura, destaca-se, na trajetória de Anísio Teixeira, a sua participação na equipe de organização da agência internacional da ONU para a educação e cultura, a UNESCO, de que tomou parte, a convite de Julian Huxley, então secretário executivo da comissão de preparação daquela agência, durante um ano, em torno de 1946. Segundo relata Luís Viana Filho, o governo brasileiro buscou, aparentemente, evitar tal indicação, pois, segundo revela Julian Huxley, em carta dirigida a Anísio Teixeira (VIANA FILHO, 1990), malgradas diversas tentativas de localizá-lo no Brasil, a sua residência no País não foi encontrada. Huxley teve a sorte, no entanto, de descobrir o endereço do hotel em que o educador e homem de negócios se hospedava em Nova York, quando das viagens que fazia àquela cidade, em função da atividade empresarial privada que desenvolvia na Bahia.

Aceito o convite de Huxley, Anísio trabalhou um ano, entre Paris e Londres, na organização da UNESCO, quando recebeu o convite do governador Otávio Mangabeira para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde, na Bahia, em 1947. Para comprovar o





reconhecimento da UNESCO pelo seu trabalho, ele veio a receber, mais tarde, um convite para reassumir as funções na agência. Tentou convencer o governador Mangabeira a liberá-lo, porém não teve êxito.

O levantamento aprofundado da contribuição de Anísio Teixeira sobre o tema da universidade ainda está por ser feito, com destaque para os detalhes de sua atuação na UDF, no trabalho na UNESCO, na UnB e como especialista em ensino superior que desenvolveu na América Latina, com destaque para o trabalho na Universidade do Chile.

A compreensão de Anísio Teixeira sobre a inter-relação entre cultura e universidade veio reforçar, pelo menos nas nossas universidades públicas, a conexão da pesquisa com a extensão e o ensino, ao ponto de a indissociabilidade, entre as três atividades-fim, torna-se um princípio constitucional, em nosso país. Contudo, muito ainda parece nos faltar, no sentido de que flua a cultura viva nos corredores das universidades, a ser renovada por influxos bidirecionais. Ainda vigora entre nós um culto muito elevado à produção meramente quantitativa de publicações, que embasa uma meritocracia às vezes vazia, cuja única vantagem parece ser a de que é “melhor isso que se faz, do que nada”. Tal postura, ainda predominante em nossos meios acadêmicos, deixa nossas universidades, em geral, muito longe do chamado princípio das duas lealdades: “Lealdade aos padrões internacionais do saber e à busca de solução dos problemas nacionais.”

De fato, o papel desempenhado pela pesquisa e pela extensão, gerando uma influência positiva sobre as atividades de ensino, que o faz diferente de mera transmissão de conhecimento morto, é o que tem feito, verdadeiramente, da universidade uma instituição única, em seu propósito de organizar e reorganizar continuamente a cultura, no tempo de sua existência. O descuido na articulação entre as três principais atividades-fim, segundo os exemplos que Anísio Teixeira nos





mostra, na vida das universidades, é responsável por fases em que a instituição às vezes sente esgotar sua função histórica, obrigando a que redirecione o seu rumo, a fim de que possa sobreviver na história.

## **Referências Bibliográficas**

- ANDRADE, M. DE. **Carta dirigida a Gustavo Capanema**. CPDOC/FGV, 23 fev. 1939.
- MENDONÇA, A. W. P. . **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- RIBEIRO, D. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Editora Avenir, 1978.
- RIBEIRO, D. **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei 3.998 de 15 de dezembro de 1961**. 1ª reimpressão: ed. especial. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
- RIBEIRO, D. (ED.). **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- ROCHA, J. A. DE L. (ED.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Brasília: Editora do Senado Federal, 2002.
- ROCHA, J. A. DE L.; ALMEIDA-FILHO, N. **A Universidade Nova, o REUNI e o pensamento de Anísio Teixeira. Caminhos**, 2010.
- SALMERON, R. A. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP / Paz e Terra, 1984.





- TEIXEIRA, A. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 38, n. 88, p. 97-107, Out./Dez. 1962.
- TEIXEIRA, A. Plano Nacional de Educação. **Boletim Informativo CAPES**, n. 123, p. 1-3, 1963.
- TEIXEIRA, A. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 47, n. 105, p. 55-67, mar. 1967.
- TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul. 1968.
- TEIXEIRA, A. Cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 55, n. 121, p. 12-37, mar. 1971.
- TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 1997.
- TEIXEIRA, A.; RAMOS, J.; CARDOSO, F. H. Universidade de Brasília. **Anhemi**, v. 11, n. 128, p. 259-267, jul. 1961.
- TEIXEIRA, A.; SILVA, M. R. **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2007.
- VIANA FILHO, L. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.



## **IV - Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo: pioneiros de uma nova universidade**

**Célio da Cunha  
Remi Castioni**

O objetivo do presente texto é o de apresentar e discutir as ideias e concepções de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira sobre a universidade como subsídios às reflexões que se processam na atualidade em direção a uma retomada do projeto universitário da UnB. Ambos os pensadores da educação estiveram à frente das lutas pela renovação educacional do país que começa nos anos vinte do século passado e se prolonga até os anos sessenta com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases e a fundação da Universidade de Brasília. Tanto um como outro defendiam a criação de universidade como instância central para inaugurar uma nova política de educação que pudesse abrir espaços culturais e científicos para a emancipação intelectual do país. Para tanto, proceder-se-á, em primeiro lugar, a uma caracterização do panorama socioeconômico e cultural daquela época com vistas a contextualizar suas ideias e, em seguida, sintetizar suas concepções de universidade tomando-se como referência a participação de Fernando de Azevedo na criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal, em 1935. O texto se completa com algumas considerações finais sobre o legado desses pensadores para o enfrentamento das hesitações e desafios atuais da universidade no Brasil.

Para se compreender a importância da luta histórica de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em prol da renovação



educacional do País, torna-se necessário rever, ainda que de forma breve, alguns fatos que antecedem a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930. A conjuntura político-econômica e cultural de 1930 não era mais a mesma dos anos anteriores. À época da comemoração do 1º centenário da Independência, em 1922, o país começa a se autoexaminar em vários planos. No plano político, a velha ordem patriarcal dava sinais de declínio. O movimento tenentista de 1922, reeditado em 1924, anunciava novos tempos. Os anos que se seguem ao movimento dos tenentes servem apenas para aumentar a descrença aos valores e às práticas coronelísticas da Primeira República. As tentativas restauradoras de Arthur Bernardes ou Washington Luiz não surtem efeito. A República Velha perdera o vigor de décadas anteriores (CUNHA, 1989, p. 21-22).

No plano econômico, o sistema coronelista, tão bem caracterizado por Vitor Nunes Leal em sua obra clássica *Coronelismo, Enxada e Voto*, mostra-se incompatível com as tendências modernizadoras do país. O crescente processo de industrialização e urbanização, o crescimento do eleitorado urbano, a ascensão de camadas médias da população e da burguesia, a crise do café e a melhoria dos meios de comunicação colocam-se como ingredientes debilitadores do sistema coronelista. A estrutura política então vigente, minimizava o papel do Presidente da República, que ficava muitas vezes sem forças para uma atuação direta frente às inquietações e manifestações de protesto contra a velha ordem oligárquica. Acrescente-se ainda a depressão econômica de 1929 que contribuiu para diminuir o poder de compra no exterior, favorecendo, por conseguinte, o mercado interno e ajudando a dar impulso à industrialização (Idem, p. 23-24).

No plano cultural e educacional, em continuidade ao pioneirismo de escritores e ensaístas do final do século XIX e começo do século XX, como Euclides da Cunha, Machado de Assis, Manoel Bomfim, Lima Barreto, entre outros que, por





caminhos diferentes começaram a enxergar mais longe os problemas e as contradições da dependente sociedade brasileira, os anos vinte serão palco de maior amadurecimento cultural do país. Nesse sentido, a realização, em 1922, da Semana de Arte Moderna, com Mário e Oswald de Andrade achincalhando as mentes conservadoras, representa um salto sem precedentes. Ademais, o surgimento de obras como o *Urupês*, de Monteiro Lobato, considerado por Oswald de Andrade, segundo Edgar Cavalheiro, o “marco zero” do “movimento modernista” indica nítida tendência de aprofundamento das reflexões sobre a cultura brasileira que, alguns anos depois se concretizaria com as obras de Caio Prado Júnior, Gilberto Freire, Sergio Buarque de Holanda, Graciliano Ramos e José Lins do Rego, entre outros. Essas obras tiveram o mérito de expor e problematizar as assimetrias regionais e as condições e contradições dos diferentes brasis (Ibidem, p. 47-49).

Nesse clima de entusiasmo e renovação, a área de educação não ficaria à margem. O surgimento de educadores como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, para citar apenas alguns, e a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, que logo haveria de converter-se em espaço de grandes debates da educação nacional, tem, no campo educacional, significado semelhante ao da Semana de Arte Moderna no plano cultural, ou seja, a geração de educadores desse tempo se mobiliza em várias frentes para fazer da educação uma prioridade do Estado brasileiro.

Foi nesse panorama de mudanças que o Jornal “O Estado de São Paulo”, em 1926, confiou a Fernando de Azevedo a tarefa de promover amplo inquérito sobre a educação pública em São Paulo junto a autoridades e “representantes de diversas correntes de pensamento pedagógico, conservadores e radicalistas” (AZEVEDO, 1960, p. 19) com o objetivo de colher críticas e sugestões para a reforma da educação em São Paulo. Nesse inquérito, considerado por Fernando de Azevedo um dos mais





importantes documentos na história do movimento de renovação escolar que tomou corpo em várias grandes reformas (Idem, p. 27), foram consultados diversos expoentes da intelectualidade de São Paulo, sendo que com referência à educação secundária e superior, foram ouvidos, entre outros, Teodoro Ramos, Reinaldo Porchat, Artur Neiva, Amadeu Amaral e Rui de Paula Souza. Em seu relatório final, Fernando Azevedo destaca a opinião favorável da maioria dos depoimentos em prol da criação de uma universidade. Lamentava que, apesar disso, ainda havia muitas pessoas que não tinham a suficiente convicção sobre a importância dessa instituição, “capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano” (Ibidem, p. 267). Para ele, a universidade seria o único meio de sairmos da situação de inferioridade em que o descaso secular desse problema nos colocou. Aos cursos superiores de fins profissionais, com poucas exceções, ponderava Azevedo, faltavam a “universalidade e profundidade” que são da essência dos cursos universitários. As universidades devem ser organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinadas a acompanhar, interpretar-lhes e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada (AZEVEDO, 1960, p. 267-268).

Ao tempo do inquérito sobre a educação pública em São Paulo, formalmente só existia uma universidade no Brasil, a do Rio de Janeiro, criada mediante a reunião de escolas superiores e, portanto, sem a dimensão de estudos universitários aprofundados a que se referia Fernando de Azevedo no Inquérito. A importância histórica desse inventário, que promoveu ampla reflexão sobre diferentes questões da política educacional, foi inegável. Além de agregar ideias novas ao movimento de renovação educacional em curso nessa fase de transição da política e da economia do país, colocou a questão universitária na agenda prioritária das mudanças pretendidas. Serviu ainda para projetar Fernando de Azevedo como uma das mentes mais rigorosas e lúcidas da



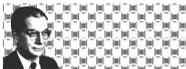


educação brasileira, condição confirmada pouco tempo depois pelo convite por ele recebido para dirigir da educação no Distrito Federal e onde empreenderia reforma emblemática até hoje lembrada por vários estudos e pesquisas.

Quando Fernando de Azevedo realizou o inquérito, em 1926, Anísio Teixeira era o Diretor Geral da Instrução no Estado da Bahia, seguindo logo depois para os Estados Unidos para realizar estudos pós-graduados com John Dewey na Universidade de Columbia. Dewey era considerado, talvez, a maior expressão do pensamento pedagógico da Educação Nova no Ocidente. Suas ideias sobre educação, vida e democracia despertaram em Anísio Teixeira entusiasmo, motivação e o mais profundo interesse. Nos Estados Unidos da América, o Educador brasileiro conhece e faz amizade com Monteiro Lobato, que lá se encontrava como adido comercial do Brasil. Anísio Teixeira e Monteiro Lobato tornam-se grandes amigos. De volta ao Brasil, o jovem Educador leva a Fernando de Azevedo, então Diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro, uma carta de Monteiro Lobato, cuja transcrição não poderia ser mais oportuna:

Fernando. Ao receberes esta, para! Bota pra fora qualquer senador que te esteja aporri-nhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu na América e aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos, torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram,





reconhecerem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América (LOBATO, 1960, p. 69).

Lobato, em seu olhar clínico, penetrante e prospectivo, por vezes profético, não falharia. Fernando de Azevedo, depois de ler a carta e conversar longamente com Anísio Teixeira, afirmou que tudo o que Lobato havia escrito foi um julgamento definitivo. Foi tomando forma e vida. Ganhei o dia, sublinhou Fernando de Azevedo, por ter a fortuna de conhecer de perto a figura admirável que tão profundamente havia impressionado Lobato. “Confesso”, diz Fernando de Azevedo, “haver tido logo o pressentimento do destino de Anísio e do papel que lhe estava reservado na história da educação no país. Quando Anísio se levantou, já éramos amigos”, concluiu Fernando de Azevedo (AZEVEDO, 1960, p. 69-70). Uma amizade que cresceria e se fortaleceria em diversas jornadas em defesa dos mesmos ideais de ajudar o Brasil a levantar-se de seu “berço esplêndido” e começar, pela escola, a resgatar uma dívida social histórica.

Com o retorno de Anísio Teixeira, o movimento de renovação educacional dos anos 1920, ganha um poderoso aliado. Em outubro de 1931, ele assume a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, onde terá a oportunidade de introduzir várias inovações, colocando em prática muitas das ideias da Educação Nova, de inspiração deweyniana, desenvolvendo na cidade do Rio de Janeiro uma experiência pioneira do que mais tarde viriam a ser as escolas-parque de Salvador e de Brasília.

Com a ascensão de Vargas ao poder, educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meirelles, Frota-Pessoa e tantos outros, não escondiam a esperança de que o novo governo que chegara ao Catete com a bandeira da modernização, viesse de fato a criar oportunidades para uma nova política de educação. A primeira grande decisão de criar o Ministério da Educação e da Saúde





em abril de 1930 e nomeando Francisco Campos para Ministro, sinalizava em prol das aspirações e das propostas do movimento de renovação educacional que, desde os anos 1920, vinha, com reformas e ideias, alertando o país para a importância da educação como condição insubstituível para o desenvolvimento da nação. Não se poderia sair de uma Primeira República marcada pela política do “coronelismo, enxada e voto”, sem o concurso de uma educação moderna e democrática pleiteada pelos educadores pioneiros e liberais desse tempo.

Todavia, a chegada de Vargas ao *status* de primeiro mandatário do país, em 1930, só foi possível mediante a coalizão de forças heterogêneas, algumas das quais com posições retrógradas e conservadoras. Uma dessas correntes conservadoras, a da Igreja, via na concepção pedagógica da Educação Nova, a presença de valores pagãos que negavam o sentido maior do catolicismo. Em decorrência, uma intensa polêmica se instaurou entre os educadores liberais e os educadores católicos. Anísio Teixeira chegou a ser acusado de socialista e comunista. No final de 1931, na Conferência de Educação realizada em Niterói, os educadores, aproveitando o pedido do Governo para a elaboração de uma proposta para a educação nacional, confiaram a Fernando de Azevedo a tarefa de produzir um documento que foi divulgado no começo do ano seguinte, em 1932, como um Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento foi assinado por 26 educadores e intelectuais e, pelo seu conteúdo e qualidade, teve e continua tendo enorme repercussão na política educacional do país.

O Manifesto dos Pioneiros, que este ano comemora o seu 80º Aniversário, é um documento completo de política educacional. Fernando de Azevedo teve o mérito de sintetizar nesse histórico documento todas as diversas tendências do movimento de renovação educacional. Em relação à universidade, retoma algumas ideias do Inquérito realizado no Estado de São Paulo e acrescenta outras, acolhendo sugestões de vários signatários, entre eles, certamente, Anísio Teixeira.





O Manifesto critica a tradição da educação superior no Brasil de estar a serviço das profissões liberais, o que vinha impedindo o alargamento dos horizontes científicos e culturais. Nele, a pesquisa constituía o ponto nevrálgico da universidade que incentiva e domina qualquer outra função. Pela pesquisa se atinge a profundidade e largueza de vistas e credencia a universidade para o aperfeiçoamento constante do saber humano (AZEVEDO, 1932, p. 61-62). Por isso a educação universitária não poderia continuar prisioneira dos objetivos imediatos da formação profissional. Impunha-se, portanto, a fundação de universidades, a exemplo do que há séculos haviam feito os países mais avançados, inclusive os da América do Sul:

A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse ‘estado de ânimo nacional’, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possam estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros” (MANIFESTO, 1932, p. 63-64).

Observe-se que a universidade, na concepção do Manifesto, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira, que o assinaram, era reservada a missão de contribuir para elevar e fortalecer a dimensão do espírito comum e democrático em prol dos ideais do País. No fundo, reivindicava o Manifesto uma univer-





cidade mergulhada na intimidade nacional e capaz de ajudar a nossa independência intelectual e socioeconômica. Uma universidade que viesse a contribuir para superar “a superficialidade de cultura, fácil e apressada” então predominante na cultura brasileira. Uma universidade crítica solidamente apoiada em estudos e pesquisas aprofundados. Em outra passagem do Manifesto, essa concepção crítica atinge maior clareza:

E a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher e julgar; a falta de crítica por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância da ‘mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido’, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios), pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados (MANIFESTO, 1932, p. 64).

O Manifesto contempla um outro aspecto que é importante comentar e que se refere à formação das elites de um país. Defendia a tese de que, como a universidade se encontra no ápice de todas as instituições educativas, a ela está destinada nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez maior na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores necessários ao estudo e soluções dos desafios sociais e econômicos (MANIFESTO, 1932, p. 64). Sublinha o Manifesto que,





Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente ‘por diferenciação econômica’ ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser, hoje, elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser ‘inteiramente aberta’ e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade (AZEVEDO, 1932, p. 64-65).

Em que pese essa visão elitista da universidade, é preciso contextualizá-la ao tempo em que o Manifesto foi divulgado. Tratava-se de uma época de transição e de forte predominância do patrimonialismo. O País não possuía instituições universitárias dedicadas ao estudo sistemático das questões sociais e econômicas e a influência das ideias positivistas estavam presentes no seio de boa parte da intelectualidade. É importante considerar que o pensamento do Manifesto se orientava no sentido de assegurar o interesse da coletividade. É oportuno ainda adicionar que a formação universitária de alto nível técnico e político é o melhor caminho para garantir o preparo de quadros dirigentes com a competência e ética requerida para a meta que a cada dia mais se torna irreversível, que é a da universalização da cidadania. Ademais, não se pode perder de vista que, na história da cultura humana,





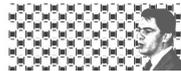
a universidade, sobretudo aquelas que merecem esse nome, é a instituição social mais ética de que dispomos.

Com a derrota dos paulistas na revolução de 1932, a elite de São Paulo, liderada por Armando de Sales Oliveira, então nomeado Governador do Estado, se mobiliza para concretizar a recomendação do Inquérito de 1926, de fundar uma universidade em São Paulo. Fernando de Azevedo é chamado a colaborar e desempenhará papel importante na concepção dessa Universidade, fundada em janeiro de 1934. “Com Armando Sales no poder”, escreveu Fernando de Azevedo, “e Júlio de Mesquita Filho na direção do Jornal O Estado de São Paulo, parecia ter chegado a hora de criar a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (AZEVEDO, 1971, p. 119-120). Ambos estavam nessa luta desde 1923. Formou-se uma Comissão para levar avante a ideia, sendo Júlio de Mesquita Filho eleito presidente e Fernando de Azevedo, relator.

Uma parte importante da concepção da Universidade de São Paulo, foi o papel reservado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL. Os fundadores da USP, como Fernando de Azevedo, não queriam uma universidade instituída mediante a justaposição de faculdades profissionais. A ideia da Faculdade de Filosofia era a de “organizar-se como um núcleo em que se tem de centrar a universidade e em torno e em função do qual se reorganizariam, pela base, as escolas profissionais” (AZEVEDO, 1958, p. 114). Em face dos progressos inevitáveis da especialização profissional e técnica, tornava-se cada vez mais necessário alargar e aprofundar o suporte de cultura desinteressada, de base, para as especializações posteriores como um anteparo aos efeitos fragmentários de atividades circunscritas a campos profissionais crescentemente limitados (Idem, p. 115).

Sua concepção de universidade se aproximava em muito ao que Anísio Teixeira também projetara para a UDF. A intensa cooperação entre os dois é que deu formulações à negativa especialização excessiva das universidades e à busca de uma cultura





desinteressada para ela. Anísio Teixeira afirmara que as universidades haviam assumido um “espantoso praticismo” ao terem substituído a cultura por duas ou três profissões práticas. Tanto para ele como para Fernando de Azevedo, a universidade deveria ser um centro de investigação e de pesquisa científica. Para Anísio Teixeira, por exemplo, a cultura desinteressada romperia com o que havia se tornado regra na universidade, qual seja, o fornecimento de diplomas para o ingresso nas classes privilegiadas do país. Na sua visão, “profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós” (TEIXEIRA, 1935, apud MENDONÇA, 1993, p. 128).

Reconhecendo que os fundadores da USP não se dispunham de quadro de professores à altura da nova missão, Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho propuseram a cooperação externa. Aceita a proposta pelo Governador Sales Oliveira, partiu Teodoro Ramos para a Europa onde contratou vários professores franceses, alemães, italianos, portugueses e espanhóis<sup>16</sup>. Tanto a ideia de Faculdade de Filosofia, como núcleo acadêmico propulsor da ciência e da cultura, quanto a vinda de professores estrangeiros, geraram vários protestos. O despeito dos que esperavam, com a criação da Faculdade de Filosofia, um novo emprego, a vaidade ferida de tantos que não foram chamados e os pruridos nacionalistas, deu ensejo a vários protestos pela imprensa contra a nova Faculdade que constituía, sem dúvida, séria ameaça ao regime

<sup>16</sup> Foram contratados, para os diferentes cursos da Faculdade: na França, Robert Garric, Émile Cornaert, Pierre Deffontaines, Paul Arbousse-Bastide, Roger Bastide, Etienne Borne, Pierre Hourcade, Michel Berveiller, Jean Maugüe, Jean Gagé, Alfredo Bonzon, Pierre Monbeig, Fernand Paul Braudel, Claude Lévis-Strauss, François Perroux e Pierre Fromont. Na Itália foram contratados Luigi Galvani, Giacomo Albanese, Francesco Piccolo, Luigi Fantappiè, Ettore Onorato, Gleb Wataghin, Ottorino de Fiore di Cropani, Giuseppe Ungaretti, Giuseppe Occhialini e Vittorio de Falco. Na Alemanha, Ernest Breslau, Ernest Marcus, Heinrich Rheinboldt, Felix Rawitscher e Heinrich Hauptman, mais tarde Hans Stammreiche e Viktor Leinz. Em Portugal, Rebelo Gonçalves, Fidelino de Figueiredo e Urbano Canuto Soares. Além disso foram também contratados professores estrangeiros residentes em São Paulo temporariamente: Edgard Otto Gottsch, Paul Vanorden Shaw, George Raeders, Douglas Redshaw e Antonio Piccardo.





tradicional de escolas profissionalizantes já inteiramente superado (AZEVEDO, 1958, p. 123).

Decorridos quase 80 anos da criação da Universidade de São Paulo, que teve em Fernando de Azevedo um de seus principais mentores, não resta dúvida de que a contratação de mestres e pesquisadores estrangeiros desempenhou papel fundamental em sua trajetória, assegurando a sua crescente credibilidade científica e o lugar de destaque que ocupa hoje no País. Somente na cooperação francesa vieram Paul Abrousse Bastide, Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, entre outros, “que abriram novas perspectivas e imprimiram notável impulso aos estudos sociológicos e etnológicos em São Paulo e, de modo geral, no país.” (AZEVEDO, 1964).

Por outro lado, Anísio Teixeira, como Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, seguindo a trilha do movimento de renovação educacional desse tempo e o sob a inspiração do Manifesto de 1932, cria no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal. Essa universidade nasceu, para usar a expressão de Hermes Lima, sob o fogo de seus opositores. A política nacional estava em estado de efervescência. Os anos de 1935, 1936 e 1937, foram marcados por intensas agitações políticas e sociais de que são exemplos o levante dos comunistas, o movimento dos operários, o crescimento do integralismo, a campanha presidencial e, por fim, a ditadura do Estado Novo. Anísio Teixeira era visto com desconfiança pelo grupo católico que, pautado pela Encíclica de Pio XI, de 1929, que havia estabelecido os direitos da Igreja na educação, moveu forte oposição à ideia da Universidade do Distrito Federal. Foi nesse clima de tensões e contradições que a ousadia do Educador conseguiu pôr em prática um dos mais ousados projetos de educação universitária do País.

A UDF integrava a luta dos pioneiros em dotar o país de instituições de alta pesquisa e cultura para livrá-lo do isolamento e do autodidatismo. “Somos isolados e hostis” dizia Anísio Teixeira, “porque é isolada e hostil a forma de nos prepararmos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito” (TEIXEIRA, 2007, p. 124-125). A estrutura da universidade de concebida por ele era





constituída pelas escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes. O primeiro Reitor foi Afrânio Peixoto, empossado em abril de 1935 e que, além de atrair uma plêiade de intelectuais, cientistas e artistas, chegou a contar também, a exemplo da USP, com a cooperação externa, como os da missão francesa que viabilizou a vinda e permanência por todo um ano de renomados professores como Émile Brehier, Jacques Lambert e Pierre Deffontaines (PAIM, 1980, p. 80).

Uma das dimensões renovadoras da Universidade de Anísio Teixeira era a Escola de Educação que ocupava posição de centralidade na estrutura da universidade. Constituída a partir da incorporação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, essa escola tinha entre os seus objetivos a formação de professores para a educação primária e secundária em nível superior. Um pouco antes, Fernando de Azevedo havia feito tentativa semelhante no Instituto de Educação de São Paulo. Em termos de conteúdo, Anísio Teixeira considerava fundamental que as matérias de ensino partissem de questões propostas pelos programas da escola primária (LOPES, 2009, p. 52). Sonia Lopes sintetiza a filosofia da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal:

Na visão de Anísio, todos os professores deveriam estar, acima de tudo, interessados no processo educativo, e não divididos entre especialistas empenhados na pesquisa, muitas vezes estéril, e docentes sobrecarregados com as aulas apenas. A ideia do professor/pesquisador, que reflete sobre sua própria prática, está presente nas concepções de Anísio sobre o curso de formação de professores, bem como a ideia de pesquisa aplicada, fazendo das ciências a base de reflexão e a alavanca para as mudanças que deveriam ocorrer no campo educacional (LOPES, 2009, p. 62).





Como se pode observar pelos argumentos de Sonia Lopes, é impressionante a atualidade da concepção pedagógica da Faculdade de Educação imaginada por Anísio Teixeira. Quando hoje ainda se diagnostica como enorme desafio à articulação entre a teoria e prática na formação de professores, não será difícil admitir que, tivessem prosperado as ideias e as experiências de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo no propósito pioneiro de formar, em nível universitário, os professores para educação fundamental, com a devida integração entre o ensino e a pesquisa, certamente nos encontraríamos em situação muito mais confortável em relação, por exemplo, à acentuada repetência escolar e aos baixos desempenhos da escola básica brasileira. Só muito recentemente a universidade começou a enfrentar esse problema crônico de nossa história pedagógica, o que significa que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que nossas faculdades de educação atinjam o *status* formador pensado e experimentado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo há 8 decênios. Como concluiu Sonia Lopes em sua pesquisa sobre a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal:

A formação pedagógica desvinculada da formação específica, separando o conteúdo da metodologia, assim como a percepção dicotomizada entre ensino e pesquisa, ainda constituem obstáculos à formação docente realizada por nossas universidades, advindo talvez daí o desprestígio dos cursos de licenciatura e a deterioração cada vez mais profunda da identidade daqueles que se dedicam ao magistério (LOPES, 2009, p. 65).

A questão da formação docente, em cuja complexidade as universidades se debatem, certamente não será resolvida com a criação





de novos espaços, nos quais se evidencia com maior ênfase a separação entre aqueles que produzem o conhecimento e o profissional que domina as técnicas de ensino, mas que não vivencia pela experiência direta a realidade da pesquisa educacional (Idem, p. 65).

É certo que o desprestígio das profissões docentes vem sendo também profundamente afetado por outros fatores, entre os quais se avolumam os baixos salários dos professores. A carreira não é atraente e requer revisões urgentes para dotá-la das condições competitivas de mercado, o que só será possível por intermédio de uma consistente e continuada política de valorização da profissão docente que demanda ações tanto no plano pedagógico para a qual podem ser aproveitados os princípios norteadores da Escola de Educação da UDF, como também exige a ampliação de investimentos e a reorganização do sistema de avaliação e supervisão com vistas a um federalismo cooperativo e responsável.

Anísio Teixeira via a universidade como uma instituição diferenciada das demais. Em seu discurso à época da inauguração da UDF, ele afirmou que a função da universidade era única e exclusiva. “Difundir a cultura humana, enriquecendo-a e vitalizando o saber do passado com a sedução, atração e o ímpeto do presente, são missões que só a universidade pode levar avante. São as universidades que fazem a vida marchar. Nada as substituí. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil” (TEIXEIRA, 2009, p. 206-207). Sendo a universidade de uma instituição única e exclusiva, como ele desejava, torna-se necessário introduzir uma questão presente no que diz respeito a falta de autonomia da universidade, subordinada a instâncias burocráticas que lhe subtrai e bloqueia a ousadia. Nesse sentido, sobreleva em atualidade um dispositivo da reforma de 1968 (Lei 5.540) que previa a organização das universidades federais como autarquias especiais. Lamentavelmente, essa abertura, já superada por dispositivos padronizadores, nunca foi objeto de





alguma tentativa de regulamentação. Dessa forma, é necessário agendar para a discussão pública que a universidade é uma instituição que, para cumprir sua missão, seja em relação ao avanço do conhecimento, seja na preparação de quadros humanos de alto nível, não pode ser organizada com a mesma natureza jurídica das demais instituições do Estado. Não pode estar sujeita às oscilações das políticas trabalhistas do poder público que as obriga a gastar tempo precioso em lutas e campanhas por melhores salários e condições de trabalho.

Não seria demasiado afirmar que a proposta do Manifesto de criar uma universidade dedicada ao estudo científico dos grandes problemas nacionais (MANIFESTO, 1932, p. 64) só se efetivará em sua plenitude na medida em que ela tiver plena liberdade para as ousadias do pensamento. Ou ainda, como pontuou Eduardo Portella, “se é verdade que a utopia continua sendo dimensão fundamental da existência humana, também é certo que só a universidade dispõe de instrumentos reflexivos em condições de gerar utopias concretas” (PORTELLA, 2002, p. 4).

A luta iniciada por esses dois educadores e pensadores da educação nacional nos anos 1920, no sentido de fundar no Brasil universidades de excelência acadêmica e social, haveria de continuar até os anos 1970, quando ambos se foram, porém deixando um legado de ideias e de experiências com vitalidade para fomentar reflexões fundamentais para repensar e reoxigenar a universidade em sua missão hodierna de enfrentar os desafios que persistem, como também os novos desafios que estão à vista em decorrência do quadro de oscilações, tensões, contradições e incertezas sobre o futuro das sociedades contemporâneas.

Assim, nas décadas que seguem ao Manifesto dos Pioneiros, à fundação da Universidade de São Paulo e do Distrito Federal, em diversos momentos da luta em prol da educação pública e de uma universidade de alta cultura e ciência, suas contribuições se destacariam, em termos de ideias e de ações. Escreveram artigos e produziram obras que se tornariam referências no pensamento





pedagógico brasileiro; e por onde passaram, ocupando cargos públicos no plano regional, no caso de Fernando de Azevedo, e de âmbito nacional, em relação a Anísio Teixeira, deixaram exemplos de ousadia e conduta ética inabalável.

A formação de professores sempre mereceu por parte de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo local de destaque. Já em 1933, Fernando de Azevedo, como responsável pela disciplina de sociologia educacional, permaneceu à frente do Instituto de Educação, quando este foi transferido para a USP, em 1934, no âmbito da FFCL. A importância dada por ele à formação de professores pode ser compreendida no interessante relato que faz:

(...) misturavam-se [*no ensino normal*], atropelando-se, matérias de ginásio e de preparação pedagógica. Que resolvi eu fazer pelo código? Separar os dois tipos de ensino, misturados no curso tradicional, criando o curso ginásial de cinco anos em todas as Escolas Normais e sobrepondo a esse curso básico, propedêutico, o de formação de professores, de três anos. Terminado o ensino primário (...) o aluno teria de fazer o curso ginásial (...) para, depois (...) matricular-se na Escola de Professores Primários (...). Já estava, com essa nova organização, aberto o caminho para elevar ao nível universitário a formação profissional do professor primário. (AZEVEDO, História de minha vida, p. 117. Grifo nosso).

Mais tarde, em 1952, quando ocupava a presidência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira, inicia um processo que chamou no discurso de posse de “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. (Relatório do Inep 50 anos, 1987). Foi assim que, em 1955, cria o Centro





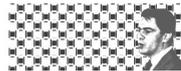
Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro e centros regionais em várias capitais. Desse mesmo modo foi criado o CRPE – Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queirós Filho”, em São Paulo, inaugurado em 12 de junho de 1956, tendo como diretor Fernando de Azevedo.

O CRPE foi estruturado nas divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sociais e de Aperfeiçoamento do Magistério, além de possuir os Serviços de Estatística, de Publicações, de Recursos Audiovisuais e a Biblioteca. Segundo Azevedo, o Centro Regional de São Paulo, cuja atuação se estendia aos Estados do Paraná, Mato Grosso e Goiás, ultrapassou seu caráter regional para atender a todo o país e à América Latina. Ao fazer um balanço da sua gestão à frente do CRPE, Fernando de Azevedo assim resumiu:

(...) Durante os cinco anos e meio de minhas iniciativas e atividades no Centro, sucederam-se, com êxito crescente, os cursos de aperfeiçoamento de professores para a América Latina, cursos de conferências, de aperfeiçoamento e especialização e missões de professores a diversas regiões de S. Paulo para estudo e debates sobre problemas educacionais (...) Instalou-se a biblioteca; criou-se a seção gráfica, fundou-se a revista do Centro, Pesquisa e Planejamento, e, além dos edifícios destinados à Escola de Aplicação, para experiências de novas técnicas de ensino, constrói-se (...) o de apartamentos ou quartos para residência de professores-estudantes do país e do estrangeiro. (AZEVEDO, 1971, p. 157).

Sem dúvida, a inspiração de ambos, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo propiciaram um ambiente favorável a empreender essas iniciativas. Alguns meses depois de tomar posse





no CRPE, Anísio Teixeira assim se dirigiu ao amigo Fernando de Azevedo sobre os propósitos do que ele chamava das bases científicas da reconstrução educacional.

Meu caro Fernando: recebi ontem a sua carta de 21, que muito lhe agradeço. Toda a matéria do início dos trabalhos do Centro sugeriu-me falar-lhe a respeito de certos objetivos, que tenho mais in petto do que expressos, para o nosso trabalho.

Primeiro: a minha ideia de ‘pesquisa educacional’, além de compreender tudo que é realmente pesquisa, incluiria algo de mais geral, que seria transmitir a todo o sistema escolar, da classe à sala do diretor, a ideia de que todo esse imenso aparelho é um aparelho de coleta e registro de fatos; que tais fatos constituem a matéria prima para a pesquisa; e que, portanto, se forem melhoradas as formas de registro dos fatos e os mesmos se fizerem cumulativos – na escola e na classe se encontrarão sempre um material abundantíssimo para o estudo dos alunos, dos métodos e do conteúdo do ensino.

Isto posto, um dos primeiros trabalhos-raízes do Centro seria o preparo de formulário e fichas para o registro de fatos escolares. Substitui o registro puramente estatístico ou, se quiser, quantitativo dos registros escolares, pelo qualitativo. Haveria então uma ficha do aluno, desenvolvida e cumulativa, que nos daria a história do aluno na escola. Uma ficha idêntica do professor. E, possivelmente, outra de fatos escolares, algo como o diário de bordo





de um navio. Com esses três documentos, teríamos sempre um conjunto de fatos seguidos e, repito, acumulados, isto é, longitudinais sobre o aluno, o professor e a escola: verdadeiro tesouro para pesquisas de toda espécie.

Segundo: Além da acumulação desse material, o professor e o diretor da escola seriam instruídos de que eles sempre se poderiam dirigir ao Centro para estudar problemas que lhes tivessem surgido e que não tivessem capacidade de resolver. Deste modo, não seriam apenas coletores de fatos, mas pessoas que estariam refletindo sobre esses fatos e sentindo os problemas que eles suscitavam. E, assim, estariam fazendo parte do grande corpo de pesquisadores educacionais em que se deve transformar toda a profissão do magistério.

Terceiro: Por sua vez, o Centro não deveria ser apenas um foco de pesquisas, mas, um núcleo de preparação de material de ensino, compreendido nesta expressão, tudo que fossem recursos materiais para a educação, desde livros, de texto e de fontes, guias e mesmo o que, nos EUA se chama de instructive materials, isto é, material de laboratório e de classe.

O Centro manteria setores de a) leitura, escrita e matemática; b) ciências; c) ciências sociais; d) artes industriais; e) desenho, etc. etc. Cada um desses setores estaria trabalhando na produção não tanto de métodos quando de meios, recursos e expedientes de ensino. Creio que você tem aí os guias de ensino primário do Distrito Federal, que fiz republicar. Adaptar e





desenvolver tais guias para S. Paulo parecia-me um grande trabalho a que o Centro poderia desde já dedicar-se. Examine esses guias e veja como são interessantes e atuais. Tudo(?) estava em adaptá-los com bibliografias de hoje para S. Paulo.

No campo das ciências na escola primária, poderia v. imaginar absorver a seção de ciências do IBEC daí e montar uma seção de ciências nas escolas normais e nas escolas primárias que poderia se fazer algo de revolucionário, mostrando como se poderia hoje fazer uma iniciação científica na escola primária. Mando-lhe estas ideias escritas assim ao correr da pena, para lhe significar quanto penso poder o Centro se tornar algo de concreto e prático no auxílio ao magistério e às escolas. Tudo está em substituir a ideia de reformar a escola por preceitos, ou ordens, ou determinações, ou normas, pela ideia de reformá-la pela mudança de condições, pelos nossos recursos oferecidos e pela transformação das ideias dos professores (...).

Contando estar aí em novembro, sou o seu de sempre. Anísio. (Arquivo Fernando de Azevedo. USP. IEB-AFA, Cp. Cx. 32-A, 68, de 24 de outubro de 1956).

Nessa correspondência Anísio Teixeira revela sua visão de educação e sua luta por criar uma cultura da teorização da prática pedagógica a partir da vivência diária dos professores. Pensava nos métodos para captar e sistematizar essas informações e para oferecer um banco de experiências prontas para subsidiar os professores na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ao



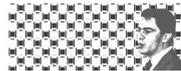
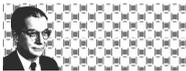


apresentar o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que foi o embrião do escritório da UNESCO no Brasil, Anísio Teixeira mostrava a importância do ensino de ciências e via nesse processo o despertar de um procedimento de transformações da educação brasileira. Dar aos professores condições de desenvolverem os conteúdos e de problematizar, a partir da sua prática pedagógica, revelam a revolução que o Educador queria empreender na educação brasileira.

No plano das ideias, que constitui o foco central deste artigo, é oportuno sublinhar mais alguns pontos importantes sobre a universidade pela qual dedicaram boa parte de suas vidas ambos Educadores. Em 1944, em uma conferência sobre a Universidade e o mundo do futuro Fernando de Azevedo enriqueceria sua concepção de universidade, sobretudo com o objetivo de chamar a atenção sobre alguns obstáculos que poderiam comprometer o seu sucesso:

(...) para que as universidades se transformem a um tempo, em centros de alta especialização intelectual e científica e em focos de irradiação cultural, devem organizar-se de maneira que, servindo à conservação e ao progresso constante do saber humano, possam adaptar-se às diferenças regionais, favorecer a interação contínua dos núcleos culturais e exercer uma ação larga e intensa sobre as camadas populares. Nada de imutável deve nela existir, nada de fixo e parado; nada que seja suscetível constranger a sua evolução ou de submetê-la a padrões rígidos que possam entrar-lhe o desenvolvimento ou o processo normal de adaptação às condições do tempo e aos quadros geográficos e culturais do país.





Não sendo um produto cristalizado, mas vivo, uma ‘obra histórica’, o que lhe poderá comprometer o sucesso é, antes de tudo, a rotina burocrática, o rigor e a estreiteza de fórmulas e o excesso de organização (AZEVEDO, 1944, p.162-163).

Não há dúvida de que a rotina, a burocracia e a padronização das instituições, como se não houvesse diferenças regionais, estão entre os fatores que dificultam ou impedem a consecução de seus objetivos maiores, entre eles, a ser uma instância de alto nível e credibilidade pública em condições de ajudar o país a encontrar os melhores caminhos e alternativas para impulsionar o seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, Anísio Teixeira, em sua longa trajetória na educação brasileira, de profunda crença na democracia e no poder da educação para construí-la, onde não foram poucos os episódios de perseguição e de injustas acusações, haveria de aprofundar de forma crescente, suas reflexões sobre a melhor universidade para o Brasil. Em 1961, examinando o projeto de Darcy Ribeiro para a UnB, ele afirmou que a nova universidade poderia transformar-se no primeiro marco de integração universitária no Brasil, substituindo a organização ganglionar e pulverizada então vigente pela pedagogia da cooperação e interpenetração, cultivando a unidade na diversidade (TEIXEIRA, 1991, p. 97-98). Ele acreditava que, pela primeira vez, os fatos corresponderiam à semântica (Idem, p. 98). Certamente o que aconteceu com a UnB a partir de 1964 o deixaria profundamente cético, mas ainda com esperanças, certamente o princípio de esperança de que falava Ernst Bloch. A demissão dos cargos que exercia e as perseguições que se seguiram não o abateriam. Em um artigo publicado alguns meses antes da reforma universitária de 1968, ele colocou em pauta um aspecto quase sempre deixado à margem:





(...) a universidade é a transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional. 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. E é por isto que vemos a universidade germânica cultivar e transmitir a cultura germânica. A universidade inglesa, cultivar e transmitir a cultura inglesa. A universidade francesa, a cultura francesa. A universidade americana, a cultura americana. 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, 1969, p. 235-236).

Essa posição de Anísio Teixeira inscreve-se no contexto atual da grande inclusão educacional que se verifica no Brasil, em todos os graus e modalidades do ensino. A política de democratização das oportunidades educacionais em curso, que está abrindo espaços para segmentos populacionais historicamente excluídos, poderá permitir a integração de todo o povo brasileiro, como queria o Educador. Daí a importância da universidade debruçar-se sobre esse fenômeno e exercer papel pró-ativo na produção





de conhecimentos e no desenho de políticas públicas que possam enriquecer e qualificar esse processo de integração que se tornou imperativo e irreversível.

Para concluir, importa assinalar que Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo se apaixonaram pela educação na mesma época e, desde o primeiro encontro, em 1929, quando o primeiro foi levar a Fernando de Azevedo a carta de apresentação de Monteiro Lobato. Teve início aí uma longa amizade que se ampliaria e se consolidaria em lutas comuns por mais de 4 décadas, apenas sendo interrompida no final de suas vidas.

Em 1960, a Editora Civilização Brasileira publicou um livro sobre Anísio Teixeira em reconhecimento à sua extraordinária contribuição à educação brasileira. Um dos artigos inseridos na obra é de autoria de Fernando de Azevedo que, após tecer considerações sobre a inteligência e as várias virtudes do amigo, assim escreveu:

Mas toda essa inteligência, com sua capacidade crítica e especulativa, e os instrumentos intelectuais que se forjou, ele a pôs inteiramente a serviço da educação. É nesses domínios que sempre atuou, com uma força criadora em movimento e com qualquer coisa de apostólico. Sendo mais um raciocinador, um lógico, um debatedor, mas incapaz de se deixar aprisionar nas malhas de um sistema, cruzou todos os setores da educação, como um despertador de ideias, estimulador do espírito crítico, incentivador de debates, terrível agente de mudanças” (VÁRIOS, 1960, p. 80-81).

É provável que Anísio Teixeira dissesse o mesmo de Fernando de Azevedo devido à admiração e ao respeito recíproco que existia entre eles, como também pela semelhança de ideias em muitos aspectos da política de educação e da prática pedagógica.





## Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, F. DE. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1932.
- AZEVEDO, F. DE. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, F. DE. **A educação na encruzilhada**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960a.
- AZEVEDO, F. DE. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960b.
- AZEVEDO, F. DE. Na pesquisa das raízes de uma instituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro**, v. 42, n. 95, p. 18-36, Jul. 1964.
- AZEVEDO, F. DE. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1971.
- AZEVEDO, F. DE. **Figuras do meu convívio**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.
- CUNHA, C. DA. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1969.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **INEP 50 Anos**. Brasília: INEP, 1987.
- LOBATO, M. Carta a Fernando de Azevedo. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.
- LOPES, S. M. DE C. N. A Escola de Educação como eixo integrador da universidade. In: **FÁVERO, Maria de Lourdes; LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira (orgs.). A universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além do seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009.





- MENDONÇA, A. W. P. . **Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935-1939)**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 1993.
- PAIM, A. Por uma Universidade no Rio de Janeiro. In: **SCHWARTZMAN, Simon (org.). Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.
- PORTELLA, E. **A universidade das humanidades**. Conferência proferida ao receber o título de Professor Emérito da UFRJ no Auditório Machado de Assis da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Set. 2002.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, A. Pronunciamento sobre o projeto da UnB. In: **CARTA: reflexões, memórias**. Brasília: Gabinete Darcy Ribeiro, 1991.
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2007.
- TEIXEIRA, A. A função das universidades. Discurso de inauguração da UDF. In: **FÁVERO, Maria de Lourdes; LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira (orgs.). A universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além do seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009.



## **V - Anísio Teixeira, a universidade, a formação de professores, a pesquisa em pedagogia: do Manifesto dos Pioneiros à realização**

**Rogério de Andrade Córdova**

A figura de Anísio Teixeira é uma presença constante para quem trabalha em educação. Ela se fez presente em minha vida desde a adolescência. Mas, nesta etapa, de uma forma negativa. A segunda metade dos anos 1950 foi tempo de presença marcante de Anísio Teixeira, juntamente com Florestan Fernandes e outros, em defesa da escola pública. Eram tempos de discussão do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Minha família era católica, absolutamente obediente à hierarquia da Igreja, amicíssima do bispo diocesano e dos padres, especialmente os franciscanos e das religiosas, em cujos colégios meus irmãos e minhas irmãs estudavam. Família udenista, além de ouvir os religiosos, acompanhava atentamente os posicionamentos de um político de nome Carlos Lacerda, o grande opositor do projeto de LDB na Câmara dos Deputados. Voltando no tempo com os olhos e as convicções de hoje, concluo: pior, impossível. Pois é, o Anísio Teixeira de então era o “comunista” que se posicionava “contra a liberdade em educação” e, em especial, as escolas católicas... Estudando em seminário católico, a grande figura leiga que se admirava era Alceu Amoroso Lima, que conheci pessoalmente e passei a admirar a partir de 1962, já, então, um católico “progressista”, afinado com o espírito do Papa Roncalli, o carismático e inovador João XXIII, que muito admirei. Este Alceu estava a anos luz distante daquele Tristão de Ataíde, pseudônimo com o qual se tornara conhecido ainda nos anos de 1930, fiel escudeiro



dos jesuítas e do Centro Dom Vital, *lócus* do pensamento conservador católico da época, de onde fazia oposição a Anísio Teixeira, secretário de educação do município do Rio de Janeiro e onde, audazmente, o Educador se propusera a criar uma Universidade ultra, moderna, arejada. Projeto que o conservadorismo religioso e político iria, finalmente, embargar. Mas, projeto que, tal é meu entender, renasceria periodicamente, seja na criação da CAPES, no início dos anos 1950, seja ao final daqueles anos, início da década de 1960, com o projeto da Universidade de Brasília. A esta altura, Anísio Teixeira continuava como Secretário Geral da CAPES, na cidade do Rio de Janeiro. Era lá, em torno dele, que circulavam as pessoas interessadas em educação, entre elas, Darcy Ribeiro. Segundo relato do Dr. Domingos Vieira Gomes, que conheci na CAPES, em Brasília, no início dos anos de 1980, onde ele era Diretor Administrativo, e despachava numa bela escrivaninha dos anos 1950, feita em madeira de jacarandá, a mesa que fora de Anísio Teixeira. (E que, quando Dr. Domingos se aposentou, levei para minha sala, “mesa velha”, “fora de moda!”, já meio bamba, mas que eu esperava que fosse, magicamente, para mim, uma fonte de inspiração!).

Neste artigo pretendo registrar alguns apontamentos que fiz ao longo do tempo sobre a obra de Anísio Teixeira. Espécie de tributo a um grande pedagogo, homem de pensamento e de ação em educação e pedagogia, pedagogo ímpar, capaz de pensar e fazer a escola e a sala de aula e, ao mesmo, de pensar, formular e implementar políticas públicas em educação. Personagem multifacetada, sua contribuição é igualmente múltipla. Neste artigo começarei fazendo uma breve resenha de alguns pontos do Manifesto dos Pioneiros de 1932, do qual ele foi signatário e para cuja redação certamente muito terá contribuído, pioneiro que foi do movimento da Escola Nova, cujas marcas estão indelévels no documento. Do manifesto passarei a um breve relato da criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, iniciativa de grandes linhas patentemente coerentes com a orientação do





movimento dos pioneiros. Nesta iniciativa procurarei destacar a contribuição a um programa de formação dos profissionais do magistério, com suas originalíssimas ideias, depois abandonadas e até hoje não resgatadas, para prejuízo dos programas de formação dos docentes e, pior, para a educação básica no Brasil. Essa experiência foi logo truncada, acaba em 1938. E Anísio Teixeira deixa o proscênio da política educacional em âmbito federal, para voltar em 1951 como Secretário Geral de uma Campanha para o Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), onde ficará até 1964, quando o golpe militar, e uma ditadura, mais uma vez o afastam do protagonismo em política educacional. Mas a esta altura ele havia criado uma obra irreversível, a Campanha se transformara em Coordenação, não mais um ente temporário, mas uma agência permanente responsável pela formulação e implementação da política de pós-graduação no âmbito do Ministério da Educação. E, mais uma vez, estava também como o segundo Reitor da recém criada Universidade de Brasília, cuja concepção deve muito a ele, pois em torno dele, na CAPES, gravitavam as pessoas responsáveis pelo projeto. Essa sequência de fatos me pareceu muito sugestiva, pois permite ver alguns fatos numa interessante e sugestiva perspectiva histórica e, de algum modo, render homenagem e fazer um pouco de justiça a um Movimento pedagógico e a um grande Pedagogo, cujas ideias, em boa medida, continuam atualíssimas. Para fechar estas anotações, apresento algumas considerações de Anísio Teixeira sobre a natureza da pesquisa em educação que, de minha parte, prefiro abordar como pesquisa em Pedagogia, uma forma específica de fazer educação, e da qual ele foi certamente também um expoente, não apenas como Diretor Geral do INEP, mas como um grande criador de escolas (Escolas classe e Escolas Parque, como no Distrito Federal), e um grande conhecedor dos métodos de ensino, expoente que foi o movimento da Escola Nova e discípulo de John Dewey. Os leitores e as leitoras dirão se o esforço terá sido válido.





## Anísio e o Manifesto dos Pioneiros

O Manifesto dos Pioneiros<sup>17</sup> em favor da “reconstrução educacional no Brasil” teve em Anísio Teixeira um dos signatários. Sendo um texto coletivo, é impossível destacar qual a contribuição específica de cada um e do próprio Anísio Teixeira. No entanto, sendo conhecida sua ligação com o filósofo e pedagogo John Dewey, sob muitos aspectos, a figura mais emblemática do movimento pedagógico conhecido como “Escola Nova”, pode-se destacar alguns pontos centrais que certamente terão tido sua contribuição.

1. O Manifesto abre destacando a necessidade de uma “evolução orgânica do sistema cultural” do país, no “preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa” enquanto fatores fundamentais para o acréscimo da riqueza de um país. E afirma que a criação de um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. Para tanto era preciso ter uma visão global dos problemas educacionais.

2. Essa visão global necessitava começar por determinar com clareza os fins da educação, em suas dimensões filosófica e social, e, com base neles, no “plano técnico”, passar à “aplicação dos métodos científicos aos seus problemas, uma vez que a situação educacional se ressentia da “falta de espírito filosófico e científico” na administração escolar, imersa num “empirismo grosseiro” e “numa atmosfera de horizontes estreitos”. Havia, pois, a necessidade de articulação entre “o polo magnético de uma concepção de vida” (plano filosófico) e a “submissão, no plano organizacional, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar” que ajuda a descobrir, à luz dos princípios, os “processos mais eficazes” para

<sup>17</sup> A leitura, a síntese ou os excertos que seguem foram baseados no texto disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>, entre as páginas 33 e 66, consultado em 31/10/2012.





a realização da obra educativa. Era fundamental a articulação dos fins e dos meios, isto é, da filosofia e da administração, ou da filosofia e da ciência.

3. Havia a necessidade de uma cultura múltipla e diversa para o educador, como para o sociólogo: o conhecimento dos homens e da sociedade “em cada uma de suas fases”, para conhecer “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social” e a “posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais (...)”. A “cultura geral” era a coisa mais importante a desenvolver, para, a partir dela, “subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação” e, complementarmente, “tendo um espírito científico” empregar “os métodos comuns a todo gênero de investigação científica”, e, assim, “podendo recorrer às técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolvem sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares”.

4. O movimento dos educadores era um movimento que visava “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”. O desafio de “dominar a obra educacional em toda sua extensão” demandava “possuir em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendamos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos”. Essa visão “mais clara e mais longe”, se complementaria com o “espírito científico”, pois que “os trabalhos científicos do campo da educação” faziam os signatários “sentir, em toda sua força reconstrutora, *o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos de engenharia e finanças*”.



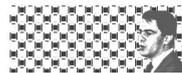


5. Afirmava ser preciso criar uma “escola do trabalho”, uma escola vinculada ao meio social, mas com princípios humanos de solidariedade, de serviço social e cooperação, superando a escola burguesa, do indivíduo isolado, individualista. A escola proposta seria uma escola “socializada, reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de considerar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana” e, nesse movimento, “restabelecer entre os homens o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes”.

6. Os valores mutáveis e os valores permanentes, por certo, deveriam ser tratados com cuidado, de maneira “equilibrada”, pois “subordinados aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza humana nas suas funções biológicas”. Entretanto, reafirmava “o trabalho, que sempre foi a maior escola de formação da personalidade moral”, “não apenas o método que realiza o acréscimo da produção social”, mas “o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos”.

7. Afirmava a educação como uma função essencialmente pública: “(...) do direito de cada indivíduo a sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais”. A educação passava a ser algo cada vez mais de responsabilidade da sociedade política, as famílias dela vinham se despojando, de sorte que ela se “incorpora(va) definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado”. Mas o Estado, e a escola, deveriam assentar o trabalho da educação no apoio que a família dá à escola, na colaboração efetiva entre pais e professores, realizando obra comum”, e não





operando em direções diversas ou mesmo opostas.

8. A “questão da escola única” é posta com clareza meridiana: “assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo” mediante um “plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais”. A escola para todos deveria ser “escola comum ou única”, cujo sucesso (ou “possibilidade de escapar da contingência de sofrer quaisquer restrições”) dependeria de que, no país, “as reformas pedagógicas estejam intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais.” E afirma que, se o Estado brasileiro (“em nosso regime político”) não pode impedir a organização de escolas privadas de tipos diferentes, de sorte que “as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada”, por outro lado, “ele está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico.” Essa “escola única” se estenderia “(...) como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que nessa idade sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma *educação comum, igual para todos*”.

9. O “direito biológico” à educação e a subordinação à “finalidade biológica” da educação requeria os princípios da laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-edução. Laicidade: livrar o sistema escolar dos dogmatismos sectários, e da pressão “perturbadora” da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas ou doutrinas. Gratuidade: tornar a escola acessível a todos os cidadãos “que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la”. Sem gratuidade, não faz sentido a





obrigatoriedade. A obrigatoriedade: sua efetividade dependeria da criação de escolas, deveria ir até os 18 anos, ou idade do “trabalho produtor”. A co-edução deveria ocasionar o fim da “separação” dos estudantes por gênero, fazendo a “educação em comum”, por razões de igualdade, de economia na organização da obra escolar e de facilidade na graduação.

10. Com a base assentada no princípio da “finalidade biológica da educação”, cuja responsabilidade é “desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano”, deveria a educação “servir às diferentes fases de seu crescimento”. E sendo os graus “partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”, o ensino deveria ser “unificado”, a seleção dos alunos dependeria apenas de suas aptidões naturais, seriam suprimidas as instituições criadoras de diferenças sobre bases econômicas.

11. Os estudos do magistério seriam incorporados à universidade. Haveria equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, bem como haveria “correlação e continuidade do ensino em todos seus graus, em reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital”.

12. A autonomia das instituições educativas seria indispensável como princípio, para proteção delas contra interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, contra o “assalto de poderes estranhos”, que ameaçam sua unidade e eficácia. A autonomia seria técnica, administrativa e econômica, sendo que as funções de direção e de administração da função educacional deveriam ficar sob responsabilidade de técnicos e de educadores. A autonomia requer assegurar os meios materiais para a função educacional: verbas, instituição de um fundo especial ou escolar aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional e administrada pelos órgãos de ensino.

13. Haveria descentralização dos sistemas: a organização da educação unitária, sob base e princípios do Estado,





não implicaria centralismo (estéril e odioso), mas atenderia a condições geográficas e se adaptaria aos interesses regionais. De resto, unidade não deveria significar, porquanto pressupõe multiplicidade.

14. União, DF e estados deveriam assumir a educação em todos os graus.

15. As entidades responsáveis deveriam evitar todo desperdício nas suas despesas escolares a fim de produzir os maiores resultados com as menores despesas.

16. O processo educativo basear-se-ia no conceito e nos fundamentos da educação nova, fundada no “desenvolvimento das ciências” e no ajuste da finalidade e dos ideais aos processos apropriados para realizá-los”. Enfatizava-se “o estudo científico e experimental da educação, liberando do empirismo e dando um “caráter nitidamente científico” e organizando, “em corpo de doutrina, numa série de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova.” Esta se apresentava como uma “nova doutrina”: “A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação”. Preconizava-se uma escola nova, renovada, deveria substituir ou superar “a escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrada em relação ao meio social”, e que passaria “a ser um organismo vivo, com uma estrutura social organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas (...)”.

17. Finalidades e meios definidos, fixam-se os “princípios científicos” sobre os quais apoiar-se-ia “um sistema de educação”, implicando uma “radical transformação da educação pública em todos os graus”, cuidando da continuidade e da articulação dos





diferentes graus como etapas de um mesmo processo, cada qual com seu fim particular, mas dentro da unidade do fim geral da educação.

18. Um desafio seria superar o “divórcio” entre as entidades que mantinham o ensino primário e profissional e as que mantinham o ensino secundário e superior. Daí resultavam dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes em seus objetivos culturais e sociais e, por isso mesmo, *instrumentos de estratificação social*. Tudo, então, passava a ser repensado.

19. A escola primária, que se estendia sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância, constituía o problema fundamental da democracia, deveria articular-se rigorosamente com a escola secundária para abrir acesso às escolas superiores.

20. A escola secundária deveria articular a formação profissional (manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual) sobre uma base comum de três anos como um aparelho flexível e vivo, ministrando a cultura geral e adaptando-se à variedade dos grupos sociais.

21. O campo educativo das universidades deveria abrir-se ao preparo para as profissões “liberais”. Escolas de cultura especializada para as profissões industriais e mercantis. Mas sem restringir sua “função cultural” que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, constituindo-se em “grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada”. A nova política educacional deveria “rompe(r), de um lado, com a cultura excessivamente literária para lhe dar um caráter científico e técnico”, mas sem engessar a arte, a literatura e os valores culturais, tendo a arte uma “enorme importância social”.

22. A escola secundária seria o “ponto nevralgico da questão”, ou seja, da superação do dualismo da estrutura tradicional, montada para a classe média (burguesia), ficando a escola primária a serviço da classe popular. Daí que a escola secundária e a de 3º grau formassem como que um “reduto dos interesses de classe”,





criando e mantendo o dualismo dos sistemas escolares. Impunha facilitar a interpenetração das classes sociais, adaptar essa educação à diversidade dos gostos e à variedade das aptidões dos adolescentes, conduzindo os adolescentes ao limiar das profissões e da vida. “Formar os espíritos” sobre a base de uma cultura geral comum, sendo para tanto menos importante “a quantidade ou a qualidade das matérias do que o método de sua aquisição”.

23. O “problema universitário”: o desafio que se colocava era o de superar uma educação superior que tinha estado exclusivamente a serviço das profissões “liberais (engenharia, medicina, direito). Uma educação universitária deveria alargar sua finalidade “estritamente profissional” para horizontes científicos e culturais. E deveria “abrir seus quadros rígidos” à formação de “todas as profissões que exijam conhecimentos científicos”, “elevando-as, todas, em nível superior e tornando-se, pela flexibilidade, acessível a todos”. De um lado, era importante “organizar em novas bases as faculdades profissionais existentes” e, além disso, “a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais, de filosofia e de letras”, para atender “à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais”, assim permitindo às universidades que se ciassem ou reorganizassem, “um campo cada vez mais vasto de investigações científicas”. Tratava-se de formação profissional e técnica, sem dúvida, mas, igualmente, da formação de “pesquisadores em todos os ramos do conhecimento humano”. A *tríplice função da universidade* é explicitada: a) elaboradora ou criadora de ciência (investigação); b) docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita); c) vulgarizadora ou popularizadora das ciências (pelas instituições de extensão universitária).

24. A pesquisa deveria ser considerada o “sistema nervoso da universidade”, por ser estimuladora e dominadora de qualquer outra função. Trazendo o espírito de profundidade e universalidade que dá ao ensino superior o caráter universitário.





rio, aperfeiçoando o saber humano, indo além do utilitarismo e do imediatismo, tudo subordinado a uma formação profissional estrita e estreita, de “aplicação imediata”. Substituir uma “ilustração, variada e vasta, mas superficial, vaga e fluida, literária, enciclopédica, extensa, a serviço de um hedonismo intelectual, a erudição”, mas sem profundidade, sem exercício da observação e da experiência, sem abrir-se à criação, à substância, à solidez de conhecimentos, à disciplina mental na abordagem dos problemas.

25. À Universidade caberia difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos para obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, criar um “estado de ânimo nacional” capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, para a solução dos problemas brasileiros, acima das divergências e diferenças. Universidade, instituição no conjunto das instituições de alta cultura, estudando cientificamente os grandes problemas nacionais, desenvolvendo o espírito crítico, o espírito de síntese, superando o ceticismo, a indiferença, a neutralidade no terreno das ideias. A universidade, ápice de todas as instituições educativas, estaria destinada a formar as “elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores” para “o estudo e a solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas”. Os melhores e os mais capazes, por seleção, deveriam formar a base da pirâmide. Mas essa seleção não poderia se dar por critérios de diferenciação econômica, mas seleção “pela diferenciação de todas as capacidades” favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional. A universidade como instituição de desenvolvimento máximo dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais, selecionando os mais capazes, influenciando efetivamente a sociedade e afetando sua consciência moral.

26. A formação dos professores: o professorado de todos os graus deveria fazer parte dessa elite, um “corpo de eleição para uma função pública da mais alta importância”, e receber “a





educação que uma elite pode e deve receber”. Professores eram recrutados em todas as carreiras, “sem qualquer preparação profissional” (ensino secundário e superior). As escolas normais, “especiais”, de caráter propedêutico, não dariam aos professores primários uma sólida preparação pedagógica e a base de uma educação geral. A preparação dos professores era feita de maneira diferenciada, quando não inteiramente descuidada, “como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional”. O “espírito pedagógico” de todos os professores, de todos os graus, deveria acontecer nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.

27. A unidade da função educacional, aplicada às funções docentes, deveria acarretar a incorporação dos estudos do magistério às universidades, libertando o professorado espiritual e economicamente, mediante formação e remuneração equivalente, de sorte a permitir manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio dos educadores. Nesse contexto, a tradição das hierarquias docentes, baseada na diferenciação dos graus de ensino, e até com denominações diferentes (mestre, professor, catedrático) não se justificaria por contrariar o princípio da unidade da função educacional. A formação universitária dos professores seria não apenas uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum mas aspirações e nos ideais. A unificação da formação do magistério, em todos os graus de ensino, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual (1932). Professores do ensino primário, secundário





e superior: um só corpo, uma fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diferentes graus de ensino, guardadas suas funções específicas, contatos estreitos permitiriam as passagens de uns aos outros nos momentos precisos, assegurando “a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores”.

28. A escola, campo específico de educação, não seria mais um elemento estranho à sociedade humana, separado, mas uma instituição social, a ser renovada e socialmente articulada.

Estes excertos, instigantes por certo, sintetizam as ideias que, então, se apresentavam à nação brasileira, num propósito de “reconstruí-la” pela educação. O Manifesto expressava, na verdade, mais que uma utopia, um projeto, mais que uma ideia reguladora, um compromisso de trabalho e de vida. Esse foi, pelo menos, o caso do grande mestre Anísio Teixeira, como a seguir se vai expor.

## **Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal (UDF)**

Em 1935 Anísio Teixeira era o Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, então com sede na cidade do Rio de Janeiro. O cargo era equivalente ao de Secretário, como será denominado posteriormente. No Estado de São Paulo fora criada, no ano anterior, uma primeira universidade de acordo com a contemporaneidade, a USP. Anísio Teixeira, talvez de forma um tanto voluntarista, se empenha na criação de uma universidade do Distrito Federal. As razões são apresentadas no preâmbulo que abre o Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. São elas:

- a condição de centro cultural irradiador





que era a Cidade do Rio de Janeiro;

- a condição de autonomia político-administrativa e a disponibilidade financeira do Distrito Federal e a autorização já dada pelo Conselho Consultivo do DF para a instalação inicial da Universidade e outros fins culturais;
- a necessidade de desenvolver a cultura – filosófica, científica, literária e artística –, essencial para o aperfeiçoamento e progresso da comunidade local e nacional;
- o dever de uma Cidade como o Rio de Janeiro, de promover a cultura brasileira de modo mais amplo e profundo por meio de uma universidade;
- a necessidade de diversificar as instituições universitárias mantidas pelo Governo Federal, inclusive para atender à demanda de estudantes que afluíam de todo o país ao Distrito Federal e que as iniciativas particulares apenas atendiam de forma imperfeita e pouco eficiente;
- a determinação constitucional de os Estados e o Distrito Federal organizarem os seus sistemas escolares compreendendo todos os níveis de ensino, sendo que o ensino superior oferecido pelo Governo local se restringia à Escola de Professores do Instituto de Educação;
- a conveniência de consagrar a atual





(1932) autonomia política pela autonomia cultural.

Como se pode observar, a ideia de desenvolvimento cultural, incluindo expressamente o desenvolvimento científico como parte dele, bem como, finalmente, a ideia de autonomia política e cultural se fazem bem presentes. E não deixa de haver uma certa estocada crítica nas iniciativas privadas, apontadas como pouco eficientes e de atendimento imperfeito. Vale lembrar que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) talvez fosse a mais importante. O projeto de universidade era, com todas as letras, não apenas um projeto cultural, mas, igualmente, um projeto político, suscetível de angariar apoios e também oposições.

A Universidade nasceu com as finalidades declaradas de promover e estimular a cultura, encorajar a pesquisa científica, literária e artística, propagar as aquisições da ciência e das artes, formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que suas escolas e institutos comportassem e, por fim, expressamente, “prover a formação do magistério em todos os seus graus” (Art. 2º). Essa consciência da necessidade estratégica de formar para o magistério era permanente na concepção do fundador da UDF e das lideranças educativas da época. E o Instituto de Educação será a primeira unidade a ser mencionada no artigo 3º, seguindo-se as Escolas de Ciências, de Economia e Direito, de Filosofia e Letras e o Instituto de Artes. Além dessas escolas e desses institutos, haveria “instituições complementares para *experimentação pedagógica, prática de ensino*, pesquisa e difusão cultural” (grifos meus). Inegável, aqui, a concepção de “escolas de aplicação”, como assim se chamavam essas instituições, como John Dewey o fizera na Universidade de Chicago, dentro de uma concepção de educação ao mesmo tempo científica e experimental.

Na sequência (Art. 4º), o Instituto de Educação, pela sua





Escola de Professores, é incorporado à Universidade e passa a ser denominado Escola de Educação, reafirmando-se sua finalidade de “prover à formação o magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica”. Os artigos seguintes especificam a razão de ser das demais escolas e do Instituto de Artes. Ao término dessa sequência são nominadas as “instituições complementares” mencionadas na letra *f* do Art. 3º. São elas (Art. 9º): a Biblioteca Central de Educação; a Escola Rádio; a Escola Secundária do Instituto de Educação; a Escola Elementar do Instituto de Educação; o Jardim de Infância do Instituto de Educação; uma escola secundária técnica; uma escola elementar experimental; uma escola maternal experimental; laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal.

O Artigo 10 especifica os cursos a serem inicialmente mantidos. São em número de 27 e os cinco primeiros mencionados são direcionados ao magistério: habilitação para o magistério primário geral e especializado, magistério secundário, magistério normal, administração e orientação escolar, extensão e continuação para professores. Escolas complementares às novas escolas e institutos, imediatamente instalados, segundo o Art. 11, formariam o Colégio Universitário. Os Estatutos da Universidade dispõem sobre as matérias a serem ensinadas em cada um dos cursos. São criados os cargos de professores e de assistentes, para os quais seriam contratados professores nacionais e estrangeiros de competência excepcional na matéria a juízo do Conselho Universitário (Art. 12, 13 e 14).





## A formação para o magistério

No desdobramento das medidas para implantar a Universidade do Distrito Federal o Reitor baixa as *Instruções nº 1*, nas quais reitera os fins da instituição, reiterando os elementos constantes do Decreto de criação, reitera a lista de unidades universitárias, uma a uma. Em todas elas haveria “formação de professores, técnicos e especialistas” em seus respectivos domínios: ciências matemáticas, físicas e naturais; economia e direito; filosofia e letras; artes. À Escola de Educação caberia a “*formação de uma cultura pedagógica nacional*” (grifo meu), além de prover a formação do magistério primário, geral e especializado e de “contribuir para a formação do magistério de outros graus e de técnicos e profissionais de educação” (Art. 3<sup>o</sup>).

A duração para formação do professorado secundário seria de três anos, distribuídos os estudos pelas respectivas escolas (Art. 12). E o programa de formação do professor secundário (que na época seguia ao ensino primário de quatro anos e compreendia, assim, o antigo “ginásio”, atuais séries de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup>, e atual ensino médio, então, “colegial”, depois “científico” ou “clássico”) compreenderia cursos de:

- *fundamentos*: matéria de cultura geral indispensáveis ao professor, biologia e sociologia educacionais, desenho e belas-artes;
- *conteúdos*: matérias específicas cujo ensino se destinasse o professor, trazendo o ponto de vista da “cultura especializada” e de “seleção de material para o ensino no nível secundário”;





- *de integração profissional*: compreendendo os estudos de educação, psicologia educacional, medidas educativas, organização e programas da escola secundária, filosofia da educação, prática do ensino secundário.

A Escola de Educação seria o *locus* institucional de formação para o magistério do então “ensino elementar”, ou primário, em sua totalidade e dos cursos de fundamentos e de integração profissional para o magistério do então “ensino secundário”, que se seguia ao elementar ou primário. O Artigo 20 especifica as “seções”, hoje “disciplinas” ou “matérias” que compunham o que denominamos “currículo”, sob sua responsabilidade. Um “currículo”, por contraponto ao enciclopedismo de certos currículos atuais: Biologia Educacional e Higiene; História e Filosofia da Educação; Educação Comparada; Administração Escolar; Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; Matérias do Ensino Elementar (primário e intermediário); Desenho, Artes industriais e Domésticas; Música; Educação Física, Recreação e Jogos; Prática do Ensino Elementar; Organização e Prática do Ensino Secundário e Normal.

A Escola de Educação seria, ou foi, o eixo integrador da UDF (LOPES, 2009)<sup>18</sup>. E nela havia duas linhas distintas, uma para formação do professor primário, outra para formação do professor secundário (antigos ginásio/atuais 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries) e antigo “colegial”, atualmente ensino médio.

Além dos aspectos já mencionados, cabe destacar a tríplice composição dessa formação: cursos de fundamentos, cursos de conteúdo, cursos de integração. Esses cursos de integração se destinavam a articular os princípios, as teorias com as *práticas*, desafio ainda atual nos programas de formação de professores. Não se tratava de dar uma formação balofa, mas de uma forma-

<sup>18</sup> Lopes, 2009.





ção integrada, dosada, para uma real competência conceitual e pragmática. Tratava-se, como se trata ainda, de saber para fazer ou, se se quiser, reciprocamente, de fazer para saber. Pois a educação, o ensino, é tarefa de alta complexidade, cada vez menos “campo de aplicação” regido pela indagação “*por quê?*”, e cada vez mais campo de inventividade regido pela indagação “*por que não?*”, como defendem contemporaneamente os pesquisadores da complexidade, na esteira de Edgar Morin e de Jean-Louis Le Moigne<sup>19</sup>. Assim, segundo Lopes, a formação de professores primários, com duração de dois anos, e organização trimestral, o primeiro ano era dedicado aos Fundamentos Científicos da Educação para, no segundo, dedicar-se à aplicação, dentro de uma visão atualmente em vias de superação, mas ainda muito presente, tal a resistência da concepção aplicacionista, derivada de uma visão cientificista da educação e da pedagogia, sobretudo escorada nas Psicologia e numa tal Psicopedagogia, ciosa da existência de “leis” da aprendizagem e do desenvolvimento, de cujas descrições derivariam as “prescrições” (posição longamente criticada por autores como Philippe Meirieu)<sup>20</sup>.

*A Prática de Ensino*, conforme resgate de Lopes (2009), era desenvolvida em três fases, como ainda se costuma praticar: observação, participação, direção de classe. O importante a sublinhar aqui é que, segundo os autores, “mais da metade da carga horária semanal era dedicada à prática, e todas as demais matérias a ela se articulavam” (p. 51). O confronto entre teoria e prática se fazia mediante os *estudos de caráter intermediário* que, iniciados no primeiro ano, se tornavam intensivos no 1º trimestre do segundo ano. E levavam aos debates das questões propostas pelo curso de *Filosofia da Educação*. Tais estudos intermediários compreendiam as Matérias de ensino: leitura e linguagem, cálculo, literatura infantil, ciências naturais, estudos sociais. Algo não muito diferente do que se ensina atual-

<sup>19</sup> Ver o site <[www.intelligence-complexité.org](http://www.intelligence-complexité.org)>, coordenado pelos autores mencionados.

<sup>20</sup> Meirieu, 2001.





mente, feitas as alterações das denominações das disciplinas. Essas matérias deveriam ser estudadas não “com o caráter especializado do ensino superior ou universitário”, mas “do ponto de vista da profissão do magistério”, e do nível de magistério: primário ou secundário, conforme orientação expressa de Anísio Teixeira, na época (1934), em artigo recenseado pela autora. Os programas da escola primária eram o ponto de partida para o desenvolvimento dessas matérias, atendendo ao desenvolvimento das crianças, ou dos alunos e a realidade da vida social. Anísio Teixeira seguia as convicções desenvolvidas em sua *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, que, sabe-se, se inspirava nas concepções desenvolvidas por John Dewey e Kilpatrick. Se considerarmos que Lourenço Filho era o diretor da Escola de Educação, e que, como Anísio Teixeira era profundo conhecedor e entusiasta da Escola Nova, compreende-se que o conjunto do programa era articulado organicamente por uma *cultura pedagógica* comum e atualizada.

Ainda retomando a pesquisa de Lopes (2009, p. 64), segundo essa orientação pedagógica, “a nova pedagogia deveria privilegiar a organização psicológica da criança, de caráter generalista, contrapondo-se à organização lógica do especialista”. E mais ainda: “Sob essas novas bases, o ensino deveria ser ministrado por meio de *projetos*, em vez de lições. Os projetos não acompanhariam a sequência lógica em que a matéria normalmente é apresentada ao aluno, mas seriam organizados em harmonia com os interesses, tendências e capacidades das crianças. As matérias fluiriam naturalmente, na medida em que fossem sendo necessárias, na sequência de cada projeto”. Daí que “o programa escolar deve(sse) ser organizado em atividades, *unidades de trabalho ou projeto*”, respeitando a intenção de aprender da criança e não a intenção de ensinar do professor”, segundo expressão do próprio Anísio Teixeira (2000), citado pela autora. Tudo isso era uma adaptação, nos trópicos, das *matérias de ensino* desenvolvidas no *Teachers College* da Universidade de Columbia, agora traduzidas sob





a denominação de *estudos intermediários*, cuja razão principal de ser era articular o saber científico com a prática docente. Articulação que, a meu ver, seja o calcanhar de Aquiles dos programas atuais de formação que, univêrsitarizados, se deixaram levar pela lógica disciplinar que prevalece na cultura institucional, e em cuja cultura tudo que é “prático” é alvo de um certo desdém, como se fora elo menor, esquecendo-se que não basta interpretar o mundo, é igualmente importante transformá-lo, especialmente esse mundo da educação escolar, tão cheio de problemas e de desafios, e que é a prática que transforma, e não o discurso.

Para completar este tópico, fiquemos com Sônia de Castro Lopes:

Para Anísio Teixeira, a formação de professores assim concebida seria de tal forma prática que o eixo central da escola seria os estabelecimentos anexos de ensino primário e pré-escola, verdadeiros laboratórios de observação, experimentação e aplicação do ensino. Dessa maneira, projetava-se uma escola que fosse realmente um instituto para a formação profissional do mestre, e que, elevada ao nível universitário, pudesse mais tarde consagrar-se como centro de pesquisas e de cultura superior na área educacional (LOPES, 2009, p. 55).

Certamente essa linha de pensamento, essa concepção, pode contribuir para que, nessa matéria, se possa ir além da crítica ao velho esquema “3+1”, que sucedeu a este projeto de Anísio Teixeira, com o Decreto de 1939, ainda não superado adequadamente. Talvez porque as críticas e as respostas se fixem no ideológico e no quantitativo, perdendo de vista a realidade concreta das escolas, das comunidades, dos alunos e deixem de lado respostas qualitativas, como a que requer o desafio da articulação teoria e prática,





tão postulada e tão mal resolvida. O projeto da Escola de Educação aponta um caminho. Certamente há muito a aprender com ele. Mas isso requer uma conversão intelectual que aceite a prática como uma dimensão fundante, essencial, e não complementar, da formação docente. Uma prática a ser exercida, documentada, analisada como momento da pesquisa pedagógica, então sim, com o apoio das diferentes ciências da educação. O ensino, a formação deixaria de ser enciclopédica e livresca, e se tornaria focalizada e experiencial, assentada na realidade concreta e lida com apoio das mais ricas, profundas e elaboradas teorias, numa perspectiva não experimental, mas experiencial e hermenêutica.

A formação do professor secundário segue um esquema semelhante, compreendendo os três blocos de disciplinas já mencionados, sendo que os “conteúdos” remetem a cada uma das diferentes escolas, em razão da especialidade em que o futuro professor esteja inscrito, como acontece ainda hoje com as diferentes licenciaturas. Mas, certamente, fica evidente o peso da formação pedagógica, muito além de umas poucas disciplinas, e poucos créditos, pouco mais que ornamentais.

Segundo Lopes,

(...) nas aulas práticas de ensino secundário os alunos das várias unidades da UDF distribuíam-se em grupos, de acordo com seu curso específico. As aulas de prática de cada grupo eram dirigidas por professores da escola secundária, geralmente o professor-chefe da disciplina, num total de quatro horas semanais, compreendendo as preleções do professor, observações da turma, planejamento e experimentação de aulas. Em seguida procedia-se à discussão e avaliação das observações, dos planos e dos processos didáticos empregados (FILHO, 1945, apud, LOPES, 2009, p. 59).





Eis alguns elementos oportunos para subsidiar as reflexões na área da formação docente, cada vez mais relevante.

O projeto da UDF, entretanto, faz água a partir de 1938 e 1939, com o encerramento da experiência e a incorporação da instituição pela Universidade do Brasil, instituição federal sediada no Rio de Janeiro. Era época da ditadura do Estado Novo, iniciada em 1937, rasgando a Constituição de 1934 que concedia autonomia aos Estados e ao Distrito Federal. Tem início um período de centralização burocrática e autoritária, de profundos conflitos políticos, a sociedade era tensionada tanto pelo movimento comunista (vale lembrar o episódio conhecido como Intentona Comunista, que se tornou emblemático espantalho das ideias renovadoras sociais), quanto pelo movimento integralista, anticomunista, certamente com alas simpatizantes no próprio governo federal, que se inclinava pela onda fascista que infestava o mundo e o levaria ao segundo conflito mundial. Ditadura, centralização burocrática, anticomunismo, preconceitos e interesses feridos pressionaram pela demissão de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E o projeto de universidade por ele pensado, que a duras penas conseguira fazer vingar e começar a implantar é destruído. E Anísio Teixeira se afasta temporariamente do prosclênio da política educacional brasileira. Mas, como uma Fênix da educação, vai renascer para novas e duradouras contribuições.

## **Anísio Teixeira e a CAPES**

O final da Segunda Grande Guerra, na qual o Brasil atuara como aliado das forças antinazistas, trouxe para o Brasil os ventos da democracia e o fim da ditadura Vargas e de seu Estado Novo. A guerra provocara extraordinárias inovações e criações tecnológicas. Entre estas, a bomba atômica. Nenhuma nação





poderia ficar indiferente ao processo de desenvolvimento científico e tecnológico. Passado o governo Dutra (1946-1950), em 1950 Getúlio Vargas retorna, desta vez eleito, à Presidência da República. E agora, num outro contexto e cenário, retoma a liderança do processo de desenvolvimento do país, modernizando as estruturas administrativas federais. Assim foi criado o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), atualmente BNDES (com o S de “social”), a SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia) e, entre diversas outras iniciativas, cria, em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), hoje Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mantida a mesma sigla, e uma Campanha para o Desenvolvimento do Ensino Superior (CAPES), “Campanha” que depois se tornará uma entidade permanente, sob a denominação de “Coordenação” e, atualmente, se transformou numa Fundação. Hoje essas duas entidades, ou “Agências”, como alguns preferem, planejam e executam a Política Nacional de Ciência e Tecnologia, a CAPES vinculada ao Ministério da Educação. Na época de sua criação as tarefas estavam bem divididas: ao CNPq caberia financiar pesquisas e à CAPES caberia a missão de formar os pesquisadores, desenvolvendo programas de bolsas de estudo para formar os docentes das universidades (Programa Universitário) e quadros técnicos para a administração pública que se modernizava (PQTC). E a Secretaria Geral da “Campanha” coube a Anísio Teixeira, sendo Ministro da Educação o Prof. Simões Filho, igualmente baiano de origem e certamente conhecedor da obra de Anísio Teixeira na educação, tanto nacional como baiana. Eis Anísio Teixeira de volta ao proscênio da política educacional, onde permanecerá até o início dos anos 60 e o advento do golpe militar de 1964.

Anísio Teixeira, co-signatário do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, homem de pensamento e de ação, que buscara realizar a política nele preconizada no Distrito Federal e, como desdobramento dessa política, concebera a criação da Universidade do Distrito





Federal, sempre fiel ao espírito do Manifesto, agora tem a oportunidade de uma atuação sistêmica e abrangente, não mais no âmbito da formação para o magistério de nível elementar ou secundário, mas ao nível universitário. E essa formação deveria ter em vista, especialmente, a formação científica do professor para ser pesquisador e, na linguagem da época, e de seu imaginário biologista, “inocular” nas instituições de ensino superior o espírito universitário que se identifica com a mentalidade de pesquisa. Começa, assim, um capítulo revolucionário no ensino superior brasileiro, não feito mais por leis ou decretos, mas uma autêntica “reforma”, em tal profundidade e com tal abrangência, cobrindo todos os campos do conhecimento, e todas as instituições universitárias do país, e com tal competência e sucesso, que veio a se transformar no atual sistema brasileiro de pós-graduação, profundamente arraigado nas universidades brasileiras. Se a “filha” permanece fiel ao “espírito” do criador, democrático, liberal, pedagogicamente de proa, é uma indagação por certo pertinente, depois que seu afastamento abriu espaço para uma gestão cada vez mais tecnocrática da esfera pública, e a modernização capitalista, e recentemente neoliberal, invadiu o imaginário efetivo da “cultura nacional”, como se dizia nos anos 30 do século XX.

Anísio Teixeira foi uma liderança muito carismática e forte. Atuando na CAPES e, concomitantemente, em períodos intercalados, no INEP, em seu redor gravitavam, na cidade do Rio de Janeiro, as mais destacadas figuras da educação nacional. Entre figuras mais conhecidas e figuras mais jovens, a do jovem e irrequieto antropólogo Darcy Ribeiro. E assim, em torno de Anísio Teixeira, na CAPES, segundo testemunho de auxiliares seus, como inicialmente mencionado, foi sendo gestado o projeto de outra nova universidade, a Universidade de Brasília, da qual viria a ser o segundo Reitor. E de onde sairia para um certo exílio temporário na Universidade de Columbia, após o golpe militar que novamente o afastou de seus projetos. E aos quais não mais retornará, sendo sua morte trágica, no ano de 1976, ainda objeto de investigação.





## Anísio Teixeira e a Universidade de Brasília

O projeto da Universidade de Brasília e, dentro dela, de sua Faculdade de Educação, está exposto com clareza na obra *A Universidade Necessária*, escrita por Darcy Ribeiro, o primeiro Reitor. Nessa obra está registrado o “espírito” que presidiu a sua criação e estruturação. E fica patente o projeto inicial da universidade, a intencionalidade que presidiu à sua concepção e criação: ser uma universidade “necessária”, no sentido de necessária ao desenvolvimento do país, não apenas no plano econômico, mas, sobretudo, nos planos cultural, social e político. Esse espírito fundador da universidade vem marcando sua história e por ela a universidade vem pagando, seguidamente, um alto preço, como as reiteradas invasões policiais durante a ditadura.

Quais foram as ideias centrais expostas por Darcy Ribeiro? Na apresentação há uma “Advertência”, e nela é explicada a origem de livro e a sua “postura como estudioso dos problemas universitários”. Ele assim escreve:

A constante fundamental, é meu profundo descontentamento com nossa universidade tal qual é. Descontentamento com sua convivência com as forças responsáveis pela dependência e o atraso da América Latina. Descontentamento com a mediocridade de seu desempenho cultural e científico. E descontentamento com a irresponsabilidade frente os problemas dos povos que a mantêm! (Ribeiro, 1974, p. 3)<sup>21</sup>.

A partir dessa confissão já se pode depreender o sentido de “universidade necessária”: uma universidade na civilização emergente, contribuindo na luta contra o subdesenvolvimento. A reforma da universidade deveria ser menos reforma da estrutura interna da instituição, mas, antes de mais nada, reforma de sua maneira de operar dentro da sociedade em que estivesse inserida. E num período em que os estudantes estavam mobilizados, “pondo em jul-

<sup>21</sup> Ribeiro, 1974.





gamento a universidade e a sociedade, reivindicando o cogoverno, a reforma universitária e a mudança social” (op. Cit., p. 5), prosseguia ele: “A rebeldia da juventude das nações subdesenvolvidas é um modo de expressão da inconformidade com o atraso das suas sociedades. E se baseia na consciência generalizada de que a penúria de seus povos não é natural nem necessária, mas provém de fatores sociais removíveis, só persistindo por ser lucrativa para as camadas dominantes de suas próprias sociedades” (Ibidem). Era uma rebeldia, dizia ele, contra a sociedade de consumo, contra as limitações impostas ao desenvolvimento humano por uma estrutura de classes que repartia o mundo entre pobres e ricos, os pobres sustentando os ricos, reinando a exploração e a opressão. Essa universidade necessária deveria ser uma universidade que ajudasse a pensar e a superar os arcaísmos da própria universidade e da sociedade, da mesma forma que as estruturas de poder a que elas serviam. Sua missão institucional seria a de

transfigurar a universidade para que não se(r) mais a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina, mas incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social (RIBEIRO, 1974, p. 7).

O restante da obra desenvolve essas ideias iniciais, detalhando-as, aprofundando-as, propondo uma nova estrutura e uma nova dinâmica para a instituição universitária. Esses elementos ajudam a entender muito de sua história, principalmente nos primeiros tempos, quando os conflitos com a ditadura vão causar sérios transtornos ao desenvolvimento da Universidade e a alteração da sua filosofia inicial, rumo a uma perspectiva talvez mais cientificista e tecnocrática. É no capítulo V de seu livro que Darcy Ribeiro usa a





expressão “Universidade Necessária”. E o faz para delinear o que poderia ser o modelo dessa universidade, marcada pela “utopia”, capaz de ir além do “saber tradicional” para criar o “novo saber” capaz de “converter-se em instrumento de superação do atraso nacional” e até mesmo “contribuindo decisivamente para a transformação radical de suas sociedades”. Darcy propunha o desafio de criar, de pensar, de planejar “as universidades do futuro”.

Não há como não identificar, nesse escrito, o espírito do Manifesto de 1932 e, em especial, a concepção de universidade defendida pelo mestre Anísio Teixeira, de quem somos herdeiros.

## **Para que uma Faculdade de Educação?**

O modelo estrutural de universidade proposto por Darcy Ribeiro era tripartite: de um lado, os institutos centrais: o Instituto Central de Ciências (ICC) e o Instituto de Artes (IDA). A estrutura acadêmica se completaria com as Faculdades, destinadas à formação profissional e técnica. E, por último, haveria os Órgãos Complementares: Biblioteca, Museu, Editora, Estádio, Teledifusão.

É nesta estrutura que foram concebidas as Faculdades e, entre elas, a Faculdade de Educação. Segundo Darcy Ribeiro (1974),

ela é o complemento indispensável dos Institutos, a conferir ao conjunto universitário o sentido interativo necessário”. Na sua concepção, “a carreira do magistério secundário e a formação de especialistas em educação primária e média convertem-se em alternativas de carreiras livremente abertas





a todos os estudantes, o que transforma toda a Universidade numa grande instituição pedagógica de cultivo do saber e das artes, formadora de multiplicadores para sua difusão através do sistema educacional (RIBEIRO, 1974).

Na nova concepção, a Faculdade de Educação não deveria ser uma entidade profissional “autárquica”, isto é, separada do restante da Universidade. Sua finalidade seria oferecer formação aos futuros professores dentro da Universidade, sendo que os candidatos ao magistério poderiam “realizar seus cursos na forma de treinamento em serviço, em condições tão próximas às reais como as desfrutadas (...) pelos estudantes de medicina nos hospitais de clínica, os de engenharia em suas oficinas, e os de agronomia em campos experimentais” (Op. Cit., p. 219).

No entendimento de Darcy Ribeiro, “a educação tem um papel tão importante no desenvolvimento econômico que seu adequado cultivo pela Universidade constitui requisito indispensável ao progresso nacional”. Mas, observou ele igualmente, “é nesta área que nossas universidades mostram maior fragilidade”. Daí que a nova Universidade deveria desempenhar, nesse sentido, “um papel renovador ainda mais destacado”.

“Abrindo perspectivas para preparar quadros profissionais como multiplicadores que atuarão, no decorrer de sua vida docente, sobre milhares de jovens!” (Ibid.).

Na concepção inicial, deveriam ser criados “modelos de escolas de nível primário e médio multiplicáveis pela nação quando expandir seu sistema de ensino” (No caso da UnB chegou a ser criado o CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio – pelo qual passaram muitas figuras conhecidas da sociedade brasiliense, e se tornou conhecido como um centro profundamente inovador no ensino, tão inovador e tão criativo que a ditadura desmantelou.

Caberia também à Faculdade de Educação, “a produção de material didático e de recursos audiovisuais de boa qualidade” a serem difundidos, de modo a contribuir para a elevação rápida do





nível de ensino. E, além disso, ela deveria efetivar “a realização de programas intensivos de aperfeiçoamento do magistério primário e médio”. A Faculdade de Educação deveria ter uma marcante função “experimental” em educação, sendo capaz de mobilizar “todos os campos do saber” com esse intuito. E isso tudo deveria ser complementado mediante “criação e manutenção de centros dedicados ao planejamento educacional, à pesquisa pedagógica e à orientação didática”.

E para preencher essas importantes funções, a Faculdade de Educação deveria preencher três requisitos:

1. Estar integrada com os órgãos governamentais de manutenção e controle do sistema público de ensino primário e médio de sua área de influência;
2. Contar com amplo conjunto de serviços e facilidades, para não se transformar em mera neblina pedagógica estendida sobre as instituições de ensino;
3. Estar implantada no campus onde estejam os Institutos Centrais para poder valer-se de seus recursos de pessoal qualificado e poder valer-se de bibliotecas, laboratórios, centros de investigação.

Se algumas ideias certamente podem parecer atualmente polêmicas, é inegável que traduzem, a seu tempo e a seu modo, o mesmo espírito do Manifesto e de Anísio Teixeira, em boa hora homenageado com um pavilhão. Mas homenagem maior e mais relevante será, por certo, retomar seus projetos, e, no mesmo “espírito”, atualizá-lo para a contemporaneidade, em especial na construção e difusão de uma “cultura pedagógica nacional”.





## Anísio Teixeira e a pesquisa em Pedagogia

Tendo sido Anísio Teixeira, acima de tudo, um grande pedagogo é sempre oportuno revisitar suas contribuições ao pensamento educacional e pedagógico. E de especial interesse é rever suas contribuições para o entendimento do que seja pesquisa em pedagogia. E uma dessas contribuições se pode encontrar em *A Educação e o Mundo Moderno*, num artigo com o título “Ciência e arte de educar”<sup>22</sup>. Nesse artigo ele expressa longamente seus votos no sentido de que “a arte de educar” passe por “uma revisão de conceitos e de técnicas de estudo”, de sorte a se fazer “cada vez mais científica”. E, depois de deixar claro seu entendimento de que a cientificidade deriva do “método científico”, e que este se caracteriza pelos procedimentos de investigação e de prova, expressa seu desejo de que se venha a suscitar na educação “*métodos próprios de investigação e de prova*” (grifos meus). Mas logo deixa claro seu entendimento de que “a arte consiste em modos de fazer” e que “modos de fazer implicam conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e *em um estilo pessoal de exercer a atividade artística*” (grifos meus). A seu ver se costumava exagerar, em tal contexto, a “personalidade artística”, minimizando o indispensável domínio dos conhecimentos e das técnicas. Para ele, o progresso nas “artes”, “belas” ou “práticas”, far-se-ia mais “científico” na medida em que se inspirassem nos mesmos métodos de estudo e de investigação usados no campo das ciências. Esses métodos deveriam permitir “observar e descobrir de modo que outros possam repetir o que observamos e descobrimos e, pois, confirmar os nossos achados, que assim iriam se acumulando e levando a novas buscas e novas descobertas”. Assim, as “práticas humanas” poderiam mudar, poderiam aperfeiçoar-se.

<sup>22</sup> Teixeira, 1957. p.5-22.





No caso da educação e, insisto, da pedagogia, caberia acompanhar os progressos do que ele denomina as “ciências-fonte”, ou seja, a antropologia, a psicologia, a sociologia. A seu ver não se tratava de criar uma “ciência da educação”, autônoma, no sentido restrito do termo (“como ciência autônoma não existe, nem poderá existir”), mas dar a “seus métodos, processos e materiais, a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso, já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas”. E prossegue: “a introdução de métodos científicos no estudo da educação não irá determinar nada de imediatamente revolucionário” (afinal as artes sempre progrediram). O ganho adviria de que

com o método científico, vamos submeter as ‘tradições’ ou as chamadas ‘escolas’ ao crivo do estudo objetivo, os acidentes às investigações e verificações confirmadoras, e o poder criador do artista às análises reveladoras de seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas; ou seja, vamos examinar as rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de ensinar (TEIXEIRA, 1957).

Mas Anísio Teixeira adverte quanto ao que denomina “a aplicação precipitada ao processo educativo de experiências científicas que poderiam ter sido psicológicas, ou sociológicas, *mas não eram educacionais, nem haviam sido devidamente transformadas ou elaboradas para a aplicação educacional*” (grifos meus). Assim, “tomaram-se de empréstimo técnicas de medida e experiência das ciências físicas e se pretendeu aplicá-las aos fenômenos psicológicos e mentais, julgando-se científicos os resultados porque as técnicas – tomadas de empréstimo – eram científicas e podiam





os tais resultados ser formulados quantitativamente” (Ibidem). É preciso, então, ir com cautela, pois essas mesmas “ciências-fonte” ainda tinham (têm?) muito a se desenvolver. Em suas palavras:

Antes, porém, progredir assim, tateando, sentindo os problemas em toda a sua complexidade, mantendo em suspenso os julgamentos, do que julgar que podemos simplificar a situação, considerá-la puramente física ou biológica e aplicar métodos e técnicas aceitáveis para tais campos, mas inadequados pra o campo educativo, pela sua *amplitude, variedade e complexidade* (TEIXEIRA, 1957).

Anísio Teixeira estabelece uma distinção entre “o campo da ciência e do conhecimento em si” e “o campo da aplicação do conhecimento e da prática ou da arte”, sendo a ciência “abstrata”, elaborando um sistema tão amplo de relações, estabelecendo um sistema tão geral “que nele só contam as relações dos conhecimentos entre si”, enquanto a “prática” é um sistema concreto e limitado, de sorte que os conhecimentos somente se aplicam com as modificações, alterações e transformações necessárias à sua adaptação em situação. Decorre daí que “por isto mesmo não produz a ciência, não produz o conhecimento científico, por si mesmo, uma regra de arte, ou seja, *uma regra de prática*”. Deles não derivam “regras de operação, mas recursos intelectuais para melhor observar e melhor guiar sua ação no campo mais vasto, mais complexo, com maior número de variáveis da sua indústria ou arte”. Assim, então, fica valendo a expressão “na prática é diferente”. Ou seja: “a ciência é um recurso indireto, é um intermediário, e nunca uma regra direta de ação e de arte”. De igual maneira, a “tecnologia” que dela possa ser derivada jamais terá a “precisão” das derivadas das ciências físicas, pois nos processos educativos “as condições de laboratório são realmente impossíveis de transplantação para





a situação infinitamente mais complexa da atividade educativa”. Assim sendo, não se quer dizer que a ciência seja inútil, diz ele, mas que a derivação exige cuidados e atenção especiais, e o conhecimento científico deve ser apenas um ingrediente a ser levado em conta, sem perder de vista todos os demais fatores. E nesse contexto, afirma ele, as “práticas educativas” são as “fornecedoras dos dados do problema”.

E é isso, aliás, que temos visto na história da pedagogia: são os pedagogos, como pessoas da prática (em inglês, *practitioners*; em francês, *praticiens*) que interrogam os “cientistas”, como no texto *Uma psicóloga embaraçada*. As ciências da educação, as ciências-fonte na expressão de Anísio Teixeira, são recursos para controle e elucidação das práticas e de seus resultados. E, curiosamente, pode-se dizer que as práticas se tornam a “fonte”, invertendo a equação. São recursos para “rever e reconstruir, com maior inteligência e segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas *práticas educacionais*, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana” (itálicos no original). O parágrafo que segue merece ser transcrito na íntegra, tal sua atualidade e, no meu entender, sua pertinência:

Tudo, na realidade, entra nessa prática. A nossa filosofia, concebida como um conjunto de valores e de aspirações; as ciências biológicas, psicológicas e sociais; todas as demais ciências como conteúdo de ensino; enfim, a cultura, a civilização e todo o pensamento humano em seus métodos e resultados. *Prática* desta natureza e desta amplitude não vai buscar suas regras em nenhuma ciência isolada, seja mesmo a psicologia, a antropologia ou a sociologia; mas em todo o saber humano





e, por isto mesmo, será sempre uma arte em que todas as aplicações técnicas terão de ser transformadas, *imaginativa e criadoramente* (grifos meus), em algo de plástico e sensível, susceptível de ser considerada antes sabedoria que saber – opostos tais termos um ao outro no sentido de que a sabedoria é, antes de tudo, a subordinação do saber ao interesse humano e não ao próprio saber pelo saber (ciência) e muito menos a interesses apenas parciais ou de certos grupos humanos (TEIXEIRA, 1974).

E, diz ainda, se “nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no campo da educação”, “todo um outro trabalho tem de ser feito para que os fatos, princípios e leis descobertas pela ciência possam ser aplicados na prática educacional”. Ele prossegue: “na própria medicina, com efeito, atrevo-me a afirmar, os princípios-leis da ciência servem antes para guiar e iluminar a observação, o diagnóstico e a terapêutica, não se impondo rigidamente como regras à arte médica, regras clínicas, regras imperativas da arte de curar” (TEIXEIRA, 1974, p. 50). E, logo a seguir, afirma:

(...) a arte *clínica* continua sendo uma arte de certo modo autônoma, a ser aprendida à parte, envolvendo métodos próprios de investigação e de análise, de registro dos casos, de comparações e analogias, de experiência e tirocínio, em que, além de um conteúdo próprio mais amplo do que os puros fatos científicos, sobressaem sempre o estilo pessoal do médico, a sua originalidade e o seu poder criador. A ciência, aliás, longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma sua imaginação com os





instrumentos e recursos necessários para seus maiores voos e audácias (TEIXEIRA, 1974).

E onde o profissional da prática educativa vai exercer sua *clínica*? A resposta é clara:

Ora, o mesmo há de acontecer no domínio da educação – da arte de educar. Neste, o campo precípua ou específico – ateliê, laboratório ou oficina – é a sala de aula onde oficiam os mestres, eles próprios também investigadores, desde o jardim da infância até a universidade. São as escolas o campo de ação dos educadores, como os hospitais e as clínicas são o dos médicos (TEIXEIRA, 1974).

Entretanto, observa que

os educadores – sejam professores, especialistas de currículo, de métodos ou de disciplina, ou administradores – não são, repitamos, cientistas, mas artistas, profissionais, práticos (no sentido do *practitioner* do inglês), exercendo com métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a sua grande arte, o seu grande ministério. Serão cientistas, como são cientistas os *clínicos*; mas sabemos que só em linguagem lata podemos efetivamente chamar o *clínico* de cientista (TEIXEIRA, 1974).

Certamente essas observações merecem maiores considerações. Mas, isso fica para uma outra oportunidade. Fica, por ora, o registro dessa contribuição, igualmente notável, de um grande pedagogo brasileiro, como já dito, homem de pensamento e de ação com quem temos muito ainda a aprender.





## Considerações finais

Este trabalho pretendeu elencar algumas modestas anotações a respeito da obra de um grande educador e pedagogo. A ideia foi retratar parte de um percurso extraordinário, situando o protagonista e sua obra num contexto histórico. Essa perspectiva mostra as vicissitudes a que os grandes homens estão sujeitos. E mostra, também, o poder da determinação de um grande homem. Anísio Teixeira pagou, talvez até com a vida, a audácia de ser um líder da transformação. Ele desafiou o instituído – burocrático, arcaico, empirista, dogmático, ultramontano, autoritário, retrógrado, tradicional. E não teve medo de ser instituinte, no plano das ideias, no plano da ação. Em boa medida suas obras estão vivas: a CAPES, a Universidade de Brasília. Certamente nenhuma delas sobreviveu com o mesmo espírito com que foram idealizadas. Por isso é importante resgatar esse espírito reconstituindo as ideias. Estas estão em boa medida já semeadas no Manifesto dos Pioneiros. E vão sendo teimosamente, obstinadamente, convictamente postas à prova dos fatos. Delas hoje podemos dissentir. Não há como endossar o biologismo que, à época, se evocava como “base” de uma política educacional. Esta é eminentemente política e ética, nasce, sobrevive ou morre como significação imaginária social. Ela é um construto social histórico, sujeito aos múltiplos conflitos de interesses. Mas outras tantas, que o leitor e a leitora que houver conseguido chegar ao fim deste texto saberá distinguir, estão realizadas ou em realização. Sua contribuição a um programa de formação para o magistério merece ser resgatada. Ela foi enterrada viva. A proposta que a sucedeu tem sido até hoje, desde 1939, motivo de desacerto. Mas a proposta original não me parece que tenha merecido o devido reconhecimento e atualização. Termino o texto abordando a concepção de pesquisa em pedagogia desenvolvida por Anísio Teixeira. Certamente ela





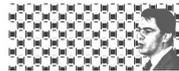
merece uma análise maior. Ela é sugestiva: por um lado, resgata a preocupação com a cientificidade. Mas não se perde no cientificismo que marca o Manifesto, e que propõe que se possa controlar os fatos e as situações educativas como se faz com as finanças, como se faz com as “coisas”. Esse cientificismo experimentalista, comparatista, está longamente superado, pessoas – crianças, adolescentes, jovens, adultos – não são coisas. São seres imaginativos e dotados de grande margem de autonomia. A educação, e a pedagogia, pertencem à esfera do prático-poético<sup>23</sup>, ou seja, das atividades praxísticas, interativas, que se dão entre sujeitos. E, por essa razão, sua realização pode requerer elevado grau de poeticidade, isto é, de inventividade. Tal é atualmente uma linha de análise e de argumentação muito consistente. E que pode ser sintetizada no termo “clínica”. Anísio Teixeira chegou lá. Cabe a nós retomar seu legado, atualizá-lo e prosseguir sua obra, a obra preconizada no Manifesto, obra de grande atualidade, a nos desafiar como um projeto vivo, em movimento.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, F. DE et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.
- CASTORIADIS, C. Epilegômenos para uma teoria da alma que pode se constituir como ciência. In: **As Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LOPES, S. M. DE C. N. A Escola de Educação como eixo integrador da universidade. In: **FÁVERO, Maria de Lourdes; LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira (orgs.). A universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além do seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009.

<sup>23</sup> Castoriadis, 1983.





MEIRIEU, P. **A Pedagogia: entre o dizer e o fazer: o desafio do começar.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, v. 2, n. 5, p. 5-22, Ago. 1957.



## VI - Reflexões sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira e a dualidade pedagógica na educação brasileira

José Luiz Villar

A dualidade pedagógica pode ser considerada uma das mais importantes concepções do pensamento Anisiano porque está diretamente relacionada à noção de democracia, e, sobretudo, ao fenômeno do privilégio, ou da desigualdade de condições e oportunidades na educação, temas recorrentes na obra de Anísio Teixeira. Tendo em vista a relevância deste tema no pensamento do filósofo Anísio Teixeira seria importante abordarmos os Fundamentos filosóficos da Dualidade Pedagógica, que devem ser apresentados como esforço preliminar, pois segundo este autor “As relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais da educação.”<sup>24</sup>

Os fundamentos filosóficos da divisão entre trabalho braçal e intelectual, que são utilizados como justificativas para a dualidade pedagógica, podem ser identificados tanto no pensamento de Platão quanto no de Aristóteles. No caso deste último, mais especificamente na teoria das quatro causas<sup>25</sup> em que este autor identifica e hierarquiza, a saber: Material, Formal, Eficiente e Final. As duas primeiras sendo atribuídas e definidas pelas características dos objetos. A causa eficiente ou motriz seria atribuída ao trabalho braçal executado, na época de Aristóteles, basicamente por escravos. A causa final seria responsabilidade daqueles que detêm ou formulam

<sup>24</sup> TEIXEIRA, 1977, p 9.

<sup>25</sup> *Metafísica: Livro, 5, seção 1013A, traduzido por Hugh Tredennick. (Met. A 3, 983<sup>a</sup>24-b17).*



os objetivos, as intenções, mais especificamente os organizadores da ação de transformação. Assim, o trabalho intelectual se afirmava como superior ao trabalho braçal.

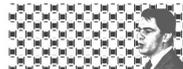
Platão ao propor uma teoria da sociedade em “A República” destacava a existência de três almas, ou essências, que fundamentariam a criação e a manutenção da divisão entre os diferentes segmentos sociais bem como as relações que deveriam ser estabelecidas entre eles e a educação que deveriam receber. Na leitura de Anísio Teixeira assim se manifestariam estas três almas:

A natureza e a sociedade decorrem desses pressupostos, distribuindo-se os homens na medida em que se libertam do corpo e ascendem na capacidade de contemplação da verdade, do bem e do belo, isto é, do conhecimento, que produz a virtude como uma consequência. Aos filósofos, que seriam por excelência tais homens, competiria a função de governo, descendo depois de hierarquia aos capazes de generosidade e coragem (defensores), até aos artesãos e produtores, dominados pelos apetites e sentidos. A sociedade é, assim, rigorosamente aristocrática e se funda na desigualdade em que os homens se distribuem por esses três degraus da escala humana.<sup>26</sup>

Pela teoria platônica, a natureza não chegava a ser digna de estudo e os homens estavam todos distribuídos em três classes apenas de indivíduos, conforme atingissem os dois únicos níveis de desenvolvimento além do nível

<sup>26</sup> TEIXEIRA, 1977, p 13.





dos simples apetites do corpo. Ao deste último grupo caberia o trabalho, para atender às necessidades da matéria; aos que, ultrapassando os apetites, alcançassem a coragem e a generosidade, competia a defesa da sociedade; e, finalmente, aos que se elevassem ao estágio da razão e da visão universal, o poder e o governo<sup>27</sup>.

Segundo Platão a alma estaria distribuída, ou presente, em três partes do corpo: a cabeça, onde se localizaria a alma racional (*phrónesis*); o peito, onde estaria a alma passional (*andréia*); e o abdômen, onde encontraríamos a alma apetitiva (*sophrosýne*). Sendo a alma racional considerada superior por ser imortal, uma vez que as ideias não morrem. A imagem de um objeto que habita o mundo das ideias não se degrada, já a sua representação como objeto na realidade é passível de degradação. Desse modo, Platão hierarquiza as almas e os indivíduos nos quais elas predominam.

Alguns autores afirmam que, segundo um mito da Grécia antiga, um Deus teria revestido cada alma com um tipo de metal. Assim, os que eram ligados ou apresentavam afinidade com trabalhos manuais tiveram suas almas cobertas de bronze. Os que apresentavam afinidade com as armas tiveram suas almas cobertas de prata. Os que apresentavam afinidade com as atividades racionais e especulativas tiveram suas almas cobertas de ouro.<sup>28</sup>

Esta noção que tem como ponto de partida a hierarquização ou hegemonia do inteligível sobre o sensível, não apenas justificou numa sociedade escravista, como a da Grécia antiga, a divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual, como marcou, no ocidente, a criação e manutenção de uma dualidade pedagógica

<sup>27</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 14.

Esta teoria da sociedade proposta por Platão influenciou o pensamento de Durkheim no que se refere à formulação dos conceitos “solidariedade orgânica” e “interação funcional” que, por sua vez, fundamentou o pensamento educacional de Fernando Azevedo, um dos principais interlocutores de Anísio Teixeira.

<sup>28</sup> Esta escala ou hierarquia deve ter influenciado as medalhas utilizadas nas premiações realizadas dentro e fora do ambiente escolar.





ou educacional, que orienta a História da Educação e fundamenta a divisão entre pedagogia da essência e pedagogia da existência nos estudos sobre as ideias pedagógicas.

O pensamento de Platão estabeleceu um modelo de ordenamento social, que se baseou na sua teoria do conhecimento onde a superioridade, a hegemonia do inteligível sobre o sensível, se manifestava como dualidades. Assim, Anísio Teixeira identificou em Platão o berço de diferentes dualismos:

À maneira de Platão, pululam os dualismos, sendo um dos mais influentes o do espírito e matéria, considerada a ciência como o estudo da matéria, e continuando a mente como algo de puramente subjetivo, confiado o seu estudo às especulações filosóficas. (...) Continua a dominar a civilização chamada moderna uma filosofia de tipo platônico, cujo dualismo fundamental se vê multiplicado nos dualismos de atividade e conhecimento, atividade e mente, autoridade e liberdade, corpo e espírito, cultura e eficiência, disciplina e interesse, fazer e saber, subjetivo e objetivo, físico e psíquico, prática e teoria, homem e natureza, intelectual e prático, etc. – que continuam a impedir a constituição da sociedade democrática, definida como sociedade em que haja o máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os diferentes grupos sociais em que se subdivide a sociedade complexa, diversificada e múltipla em que se vem transformando a associação humana<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 24. Idem, p. 24.





O dualismo pedagógico é apenas mais um dos dualismos que se manifestam com frequência na tradição ocidental baseada historicamente na criação da *Pólis* com suas características geradas pela convergência de mercadorias, serviços e recursos. Além de exigências por normas legais que permitissem abrigar um grande número de profissionais diferentes e interdependentes. Cabe destacar também uma associação com o fato da economia na *Pólis* ser bimetalista, com o ouro e a prata circulando no espaço urbano e o bronze no espaço rural.

A *Pólis* é o ambiente da Escola, do ócio criativo onde se distinguem os responsáveis pela ordem e os fadados ao trabalho. Neste sentido é sintomática, ou emblemática a etimologia da palavra escola, de origem grega, que significaria “Folga”, “Tempo livre”, “discussão”. Desse modo, a escola é originariamente um espaço, ou uma instituição, para privilegiados.

Na obra intitulada “Educação não é privilégio”, publicada originalmente em 1957, três anos antes do segundo manifesto dos Pioneiros, Anísio Teixeira indica que a sua preocupação com a elitização, ou desigualdade de oportunidades na educação, já vinha sendo gestada desde a formulação do Primeiro Manifesto. Neste sentido cabe destacar que Anísio Teixeira foi signatário dos dois Manifestos, além de ser um dos principais responsáveis pela formulação de um suporte teórico que permitiu um profundo diagnóstico da educação brasileira no qual estes Manifestos se basearam.

Uma das questões mais importantes do suporte teórico formulado por Anísio Teixeira, a partir de seus estudos sobre John Dewey, é a divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual que marca a trajetória histórica, sobretudo da nossa tradição ocidental. Com profundos reflexos na criação e utilização da dualidade pedagógica para reprodução ou manutenção das relações sociais.

Na parte 1 da referida obra, especificamente nos capítulos 6 e 7, respectivamente “A transigência ou compromisso do ‘dualismo’ escolar” e “O dualismo escolar em crise”, o autor aborda o fenômeno do dualismo pedagógico e seus impactos na elitização da educação em nosso país. Percebe-se que este fenômeno está na base





da luta pela democracia na educação, uma vez que no 1º Manifesto dos Pioneiros da Educação era enfatizada a ideia de que a educação não deveria ser uma questão de classe, ou seja, era um direito, e não um privilégio.

O impacto da divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual na educação também preocupou os marxistas latinos americanos. Um dos fundadores do partido comunista de Cuba o marxista latino-americano Julio Antônio Mella foi um dos promotores da reforma universitária em Cuba que culminou com a criação da Universidade José Martí em 1923, onde se estabelecería uma relação mais estreita entre estudantes e trabalhadores contestando a clássica divisão imposta pela dualidade pedagógica. Julio Antônio Mella foi um dos precursores, no campo socialista, da crítica aos privilégios advindos desta divisão. Paralelamente, ocorria no campo liberal a avaliação promovida por John Dewey, do impacto desta divisão entre o sensível e o inteligível na educação desde a Filosofia Clássica.

Mas, além da divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual, que se manifestava como dualidade pedagógica, observamos uma hierarquização entre diferentes formas de trabalho que está presente tanto na teoria das quatro causas de Aristóteles quanto na divisão das três almas de Platão, e se constitui numa tradição com valores consolidados herdados da filosofia clássica que se refletem na desvalorização da modalidade educação profissional.

A hierarquização entre diferentes formas de trabalho e seu impacto na educação pode ser observada na tabela criada pela Forças Armadas dos Estados Unidos da América a partir de dados coletados no *Army test* que fundamentou o trabalho de orientação educacional no Brasil nos fins da década de 40.





**Tabela: Occupational Intelligence Standards (\*)**

Grupos de Inteligência	Média de Pontos	Ocupações
A. Inteligência muito elevada.	161	Engenheiros (civis e Mecânicos); Sacerdotes; Contadores.
	152	
	137	
B. Inteligência superior.	127	Médico; Professor; Químico; Desenhista Técnico; Secretário; Dentista; Gerentes de Companhia.
	122	
	119	
	114	
	111	
	110	
C+. Inteligência acima da média.	103	Estenodatilógrafo; Guarda-Livros; Escriturário de Estrada de Ferro; Fotógrafo; Telegrafista; radiotelegrafista; Condutor de Trem; Músico; Eletricista; Mestre de construção; Droguista, Farmacêutico; Mestre de Oficina.
	101	
	91	
	86	
	85	
	83	
	82	
	81	
	80	
	78	
C. Inteligência média.	74	Engenheiro de Locomotiva; Ferrador; Telefonista; Carpinteiro; Mecânico; Policial Detetive.
	72	
	70	
	69	
	69	
C-. Inteligência abaixo da média.	68	Montador de Automóveis; Mecânico de motor de navios; Mecânico de motor de autos; Bombeiro; Alfaiates; Carpinteiro de pontes; Ferreiro; Tipógrafo; Padeiro; Pedreiro; Sapateiro; Barbeiro; Tecelão.
	68	
	66	
	65	
	61	
	60	
	59	
	58	
	56	
	55	
26		
D. Inteligência inferior.	20	Pescador.

(\*) "Fryer procurou estudar os limites de inteligência úteis às profissões. Revendo os dados colhidos pelo Exército dos Estados Unidos, quando da aplicação de testes aos seus soldados, por ocasião da guerra, em 1917, preparou um teste para objetivos profissionais."

Fonte: Baseada em (MAIA, Jacyr. Orientação e nível mental. In: INEP/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. V, Julho 1945. n.º 13. p. 53-60).





Nesta tabela fica explícita a preocupação emergencial com a educação para o trabalho que historicamente oscilou entre ações assistencialistas e ações imediatistas. Indicando uma posição de subordinação da educação profissional, imposta por uma hierarquização criada e mantida desde a antiguidade quando Varrão dividia as profissões entre Artes Mecânicas e Artes Liberais.

A necessidade conjuntural por determinados profissionais foi utilizada como critério para atribuição de pontos e graus de inteligência supostamente necessária em cada ocupação. Esta associação entre educação e mercado fundamentou a atuação educacional da Confederação Nacional da Indústria, a criação, manutenção e expansão do Sistema S, e a utilização das séries metódicas na educação profissional.

A hierarquização entre as profissões é reproduzida, como afirmava Condorcet na Revolução Francesa, e Anísio Teixeira, desde o primeiro manifesto, e em sua obra “Educação não é privilégio” pela instituição Escola. Por esta razão Anísio Teixeira acreditava que as mudanças na legislação educacional não seriam suficientes para superar injustiças provocadas pela dualidade pedagógica, revelando sua preocupação administrativa além da sua atuação como teórico e pesquisador. No capítulo intitulado “A transigência ou compromisso do ‘dualismo’ escolar” da clássica obra: “Educação não é privilégio”, afirma:

(...) As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 59.





Segundo Anísio Teixeira, uma das maiores conquistas da humanidade teria sido a escola pública criada durante a revolução francesa que se baseava na contestação e superação dos privilégios, como destacou Condorcet. Mas, como a própria revolução, as novas ideias sobre educação foram subvertidas sendo contaminadas pelo ambiente ainda persistentemente elitista existente na época. Nossa escola herdou a resistência da Dualidade Pedagógica sobrevivente após uma revolução que mudou classes, mas não foi capaz de mudar a educação de classes.

Em sua obra publicada originariamente em 1791 intitulada “Cinco memórias sobre a instrução pública”, o grande teórico e defensor da escola pública Jean Antoine de Condorcet afirmava a importância de evitarmos os prejuízos da estupidez do povo que poderiam ser causados pela divisão das profissões e dos ofícios.

O Sr. Smith observou que quanto mais as profissões mecânicas se subdividem, mais o povo ficava exposto a contrair essa estupidez natural aos homens limitados a um pequeno número de ideias de um mesmo gênero. A instrução é o único remédio para esse mal (...) As leis pronunciam a igualdade de direitos. Só as instituições de instrução podem tornar essa igualdade real.<sup>31</sup>

Sendo assim, se as instituições tinham um grande papel na aplicação das leis educacionais seria desejável, para a efetiva mudança de uma realidade educacional baseada em privilégios seculares, que a escola fosse pública. Como afirma Condorcet nos primórdios da discussão sobre o privilégio na educação que justificaria a dualidade pedagógica:

<sup>31</sup> CONDORCET, 2008, p. 36-37.





O poder público não cumpriria o dever de manter a igualdade e tornar proveitosos todos os talentos naturais, se abandonasse a si mesmas as crianças das famílias pobres que tivessem mostrado o germe de seu talento em seus primeiros estudos. É preciso, nesse sentido, que em cada uma das cidades em que existem estabelecimentos do segundo grau haja uma ou antes duas casas de educação nas quais é educado, à custa da nação, um determinado número desses alunos.<sup>32</sup>

Como observado, a partir da importância atribuída por Anísio Teixeira à Revolução Francesa como ponto de inflexão na História da Educação, a preocupação com a instituição Escola Pública já vem desde sua origem associada à quebra do regime de privilégios e à viabilização, ou materialização da noção ou princípio de liberdade defendida por lei.

Mas as alterações ocorridas no percurso da revolução, com a apropriação de suas conquistas e princípios pela burguesia e seu projeto nacional, teriam se manifestado na conservação do papel tradicional da escola com a criação de um sistema de educação de classe paralela a um sistema popular de educação perpetuando a dualidade pedagógica que acabamos por herdar da França.

A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas profissionais constituíam o nosso sistema popular de educação. O ginásio e a academia, o nosso sistema de educação de classe ou de elite.

---

<sup>32</sup> Idem, p. 109-110.





As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os ‘favorecidos’ e os ‘desfavorecidos’. Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para ‘privilegiados’. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.<sup>33</sup>

Na obra “Educação para a Democracia”, originalmente publicada em 1936, quatro anos após o primeiro Manifesto dos Pioneiros, e um ano antes da Constituição de 1937, ficava clara a preocupação de Anísio Teixeira com relação aos rumos que a política brasileira estava tomando.

Na primeira parte Anísio Teixeira destaca uma particular abordagem do Dualismo Pedagógico quando o associa aos temas “educação rural”; “educação secundária”; e a “função da universidade”. Ao tratar da educação secundária, no item referente à concepção dualística da educação afirma:

A escola secundária é considerada entre nós como uma instituição totalmente diferente das escolas profissionais, embora servindo ambas a alunos da mesma idade. O velho preconceito contra as ‘profissões’ chamadas manuais corporifica-se nesse aspecto dualístico da nossa educação para o adolescente. A escola profissional não tem perante a opinião

<sup>33</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 59-60.





pública o ‘prestígio’ de que desfruta a escola ‘acadêmica’. Isso torna a educação secundária antidemocrática, por um lado, e por outro, antieconômica.<sup>34</sup>

Ao longo desta obra Anísio Teixeira reafirma as consequências da dualidade pedagógica, e da desvalorização da educação profissional para a organização social, e para as relações sociais no Brasil. Mas, sua preocupação vai além da constatação acadêmica, porque o pensar anísiano era simultaneamente a sua ação como administrador, e como professor. Ao longo da história republicana, sobretudo em períodos de redemocratização, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deram respostas concretas às injustiças distorções geradas pela dualidade pedagógica. Respostas estas que foram materializadas tanto no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, quanto nos Centros Integrados de Educação Pública.

A educação integral foi uma das estratégias empregadas tanto por Anísio Teixeira quanto por Darcy Ribeiro para construir uma educação pública de qualidade que permitisse enfrentar as limitações impostas pela dualidade pedagógica. Mas, a educação integral vai além de uma solução administrativa, tendo um impacto sobre o currículo, abrindo espaço para uma abordagem integrada das disciplinas dando uma contribuição para fazer a oficina dialogar com a sala de aula.

Portanto, não se tratava apenas de manter fisicamente a criança na escola. Segundo Darcy Ribeiro, a escola era um instrumento para combater a violência estrutural que se manifestava com a marginalização da criança. “O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão-somente uma criança desescolarizada, ou que só conta com uma escola de turnos”.<sup>35</sup>

Anísio Teixeira já havia destacado a necessidade de uma escola integral a partir de um diagnóstico em que observa uma degradação das já limitadas condições da educação brasileira, e propôs

<sup>34</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 95.

<sup>35</sup> RIBEIRO, 1995, p. 14.





como solução a adoção da experiência exitosa do Centro Educacional Carneiro Leão como modelo.

Os brasileiros depois de 1930 são todos filhos da improvisação educacional que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades, cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. (...) E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, danças e educação física. (...). E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.<sup>36</sup>

Mas, apesar da correção de seus diagnósticos e do sucesso de suas iniciativas, estes autores ainda estavam presos a uma abordagem cientificista que se manifestou historicamente no otimismo pedagógico das primeiras décadas do século XX, marcados talvez pela necessidade e urgência em atribuir uma lógica ou racionalidade à administração dos poucos recursos que os sucessivos governos destinavam à educação.

<sup>36</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 176.





## **Considerações finais**

O pensamento educacional de Anísio Teixeira transita no cenário do industrialismo, interage com a expansão urbana, dialoga com as necessidades da sociedade de massa. É um pensamento mergulhado em seu tempo equipado com o instrumental de John Dewey que lhe permitiu alcançar o substrato da cultura ocidental. Mas, além de sua excelência acadêmica, científica é, sobretudo, um pensamento pertinente, comprometido, envolvido com as necessidade da sociedade brasileira.

Neste sentido ganha uma transcendência que o faz ir além de seu tempo, de suas exigências conjunturais. Ele dialoga sincronicamente com seus contemporâneos, como Darcy Ribeiro, mas também diacronicamente com seus interlocutores reafirmando princípios como a democracia e a crítica à elitização da educação que sempre devem estar presentes.

## **Referências Bibliográficas**

- BERGSON, H. **A evolução criadora**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- BONTEMPI JR, B. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da Educação brasileira. In: **FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-61.
- CUNHA, C. DA. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade**. Lisboa: Relógio D'água Edi-





tores, 2002.

- DEWEY, J. Cultura e Indústria na Educação. In: **BARBOSA, Ana Mãe. John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 23-32.
- FÁVERO, M. DE L. DE A.; LOPES (EDS.). **A universidade do Distrito Federal (1935-1939). Um projeto além de seu tempo.** Brasília: Liber Brasil, 2009.
- GADOTTI, M. Fernando Azevedo: O projeto Liberal. In: **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002. p. 238-241.
- GANDINI, R. C. **Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira. (1930-1935).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada.** Brasília: MEC/INEP, 2004.
- MACHADO, L. R. DE S. **Educação e divisão social do trabalho.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- MEC/INEP. **Dicionário de Educadores no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2002.
- MENDONÇA, A. W. P. . **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- MURPHY, J. **O Pragmatismo de Peirce à Davidson.** Porto: Edições Asa, 1993.
- OZMON, H.; CRAVER, S. M. **Fundamentos Filosóficos da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PAIM, A. **A UDF e a ideia de universidade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- PENNA, M. L. **Fernando Azevedo: Educação e Transformação.** São Paulo: Perspectiva, 1987.
- RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- RIBEIRO, D. **O Brasil como problema.** Rio de Janeiro: Fran-





cisco Alves, 1995.

ROCHA, M. B. M. DA. Os Pioneiros da Educação e a nova matriz de modernidade. In: **Matrizes da modernidade republicana. Cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 133-183.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. DA. Utopia Positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR: On-line, Campinas**, n. 16, p. 10-16, 2004.

TEIXEIRA, A. **A educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2007.

XAVIER, M. DO C. (ED.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.



## VII - O Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962 e suas repercussões na universidade brasileira atual

Murilo Silva de Camargo  
Leonardo Lazarte

*“A UnB floresceu, capacitando-se rapidamente para dominar o saber humano e colocá-lo a serviço do diagnóstico das causas de nosso atraso e da busca das melhores soluções para o desenvolvimento autônomo do Brasil. Anísio e eu a conduzíamos, felizes e orgulhosos, com a ajuda de Frei Mateus. Eu, às vezes, de longe, porque fora chamado ao cargo de Ministro da Educação e, depois, de Chefe da Casa Civil da Presidência.*

*Nestes trabalhos estávamos, Anísio exercendo a reitoria, quando estoura o golpe militar de 1964, que se assanha, furioso, contra a Universidade nascente e destrói a rede nacional de centros educacionais do INEP. Anísio foi, mais uma vez, proscrito; eu, exilado. O corpo de sábios que leváramos para Brasília, como professores e pesquisadores, acosado pela brutalidade da ditadura, se demite, numa diáspora dolorosa. Morria outro sonho anisiano de universidade.*

*Eu, lá longe, jurava: ‘havemos de amanhecer’... ” (RIBEIRO, 2009).*



O presente texto apresenta o projeto de organização acadêmica da Universidade de Brasília representado pelo seu Plano Orientador e analisa algumas de suas consequências e influências nas universidades brasileiras nos dias atuais. A concepção de universidade que foi dada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a UnB ainda é, nos dias de hoje, altamente adequada para enfrentar os desafios contemporâneos para o desenvolvimento e soberania nacionais. A implementação do Plano Orientador que teve início em 1962 foi interrompida pelo golpe militar de 1964 que fez a Universidade perder, ao longo dos anos, muitas de suas características essenciais, tornando a Universidade de Brasília “parecida” com outras universidades brasileiras de seu padrão. Mas a essência de seus conceitos originais desperta inspiração em muitos educadores nos dias atuais para realizar as mudanças necessárias nas universidades públicas brasileiras de maneira a atender aos desafios do século XXI. Apresenta-se uma análise do impacto do Plano Orientador da UnB na reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras na última década. Ainda neste contexto, também se analisa a influência do Plano Orientador nos rumos e caminhos da própria UnB. Finalmente, se faz uma análise de novos problemas e desafios que as universidades federais enfrentam nos dias atuais.

## **Anísio Teixeira e a Universidade no Brasil**

Anísio Spínola Teixeira, nascido em Caetité, BA, em 12 de julho de 1900, foi sem dúvida um dos maiores educadores do país. Dedicou sua vida à construção de um sistema educacional para o Brasil. Sempre foi muito criticado e combatido, talvez porque muito realizou. E quando se faz muito pode-se cometer erros, ao menos erros no entendimento de alguns. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e durante toda sua vida foi defensor ferrenho da educação





pública, gratuita e laica. Poucos homens públicos brasileiros conseguiram deixar um legado tão grande de ações práticas para o desenvolvimento da educação nacional como Anísio Teixeira. Também, poucos intelectuais brasileiros conseguiram desenvolver tanto o conhecimento na área da educação como ele; sua vasta produção acadêmica como livros, estudos e artigos são um precioso legado para os interessados no desenvolvimento da educação.

Segundo Fávero (2006) a Universidade de São Paulo (USP, 1934), a Universidade do Distrito Federal (UDF, 1935) e a Universidade de Brasília (UnB, 1962) foram as três instituições mais importantes para o desenvolvimento da *universidade* no Brasil no século XX. Anísio Teixeira esteve à frente da concepção e implementação da UDF e, depois, da UnB.

Na concepção de Anísio Teixeira “a universidade deveria ter o papel de destruir o isolamento; por meio da socialização do saber e de sua aquisição, formar o profissional para atuar em sociedade; alargar a mente humana, transmitindo o saber; desenvolver o saber humano e não apenas reproduzi-lo, contribuindo para a formação da cultura nacional” (TEIXEIRA, 1988). O ideal de universidade de Anísio Teixeira pode ser bem compreendido na seguinte transcrição de parte de seu discurso na cerimônia de inauguração da UDF, em 1935:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.





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.

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.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nessa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.

A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcórre monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar, é a Universidade.

Tanto mais ficamos capazes de compreender





– pelos processos científicos modernos – tanto mais ficamos capazes de aplicar, sob forma nova, o que compreendemos – pelos meios industriais modernos – tanto mais precisamos e tanto mais sentimos a Universidade, a instituição que vela para que a curiosidade humana não se extinga, mas se cultive, se alimente e continue a fazer marchar a vida (TEIXEIRA, 1962).

Anísio Teixeira era um defensor declarado da formação de uma cultura brasileira própria e vislumbrou na criação de uma instituição universitária com identidade diferenciada a possibilidade de consolidação de uma cultura genuinamente nacional. Em sua concepção, estabelece a complementaridade do seu conceito de universidade:

É que a universidade, além dessa nova tarefa de acompanhar e acrescentar um novo saber experimental e tecnológico, conserva a sua antiga função de guardar e transmitir a cultura existente e de refletir a cultura nacional. Diante, porém, da transformação em que entrou a própria sociedade, mesmo a tarefa de transmitir a cultura existente (...) e refletir o caráter da cultura nacional passou a exigir estudos novos, por novos métodos, ou seja, a impor os mesmos métodos de pesquisa que dominavam o campo do saber científico e experimental (TEIXEIRA, 1968).

No projeto da Universidade de Brasília toda essa base filosófica está presente e é aliada a um diagnóstico preciso, e ainda surpreendentemente atual, da educação superior brasileira (UnB,





1962), (RIBEIRO, 1961), (TEIXEIRA & RIBEIRO, 1962). A estrutura conceitual e organizacional do projeto da UnB é, sem dúvida, uma obra rica do ponto de vista acadêmico e com identidade própria forjada por décadas de observação, análises e estudos.

## **O Plano Orientador da Universidade de Brasília**

O Plano Orientador da Universidade de Brasília foi o primeiro livro publicado pela Editora Universidade de Brasília e sua impressão foi concluída em 31 de maio de 1962 (UnB, 1962). Além de características arquitetônicas e urbanísticas da nova capital, sede do Governo Federal, e do campus universitário, o Plano Orientador trazia toda a base de concepção da Universidade, a estrutura acadêmica e as formações e diplomas a serem criados. A filosofia que balizava sua organização está lá, bem estruturada, e nos permite traçar paralelos e comparar aquele modelo original proposto por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira com as universidades existentes hoje mundo afora. Este documento na sua forma final foi aprovado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília para servir de referência para a implementação da nova Universidade.

### **O contexto histórico**

A partir do fim do Estado Novo, com a deposição do presidente Getúlio Vargas em 1945, ocorreram avanços significativos com relação à organização e autonomia das instituições universitárias no Brasil. Na segunda metade da década de 1950, com





as discussões e debates em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma grande movimentação nacional e um importante aspecto foi que “as reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporar vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país” (FÁVERO, 2006). Neste contexto, surgem novas universidades públicas.

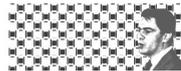
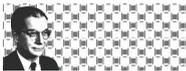
A discussão Nacional sobre o PNE e Reforma Universitária ocorrida na década de 1950 permitiu que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro diagnosticassem seus principais problemas, bem como apontassem os requisitos fundamentais que um novo projeto de universidade deveria atender. No fim deste período surge o projeto da Universidade de Brasília, com uma identidade própria e visando resolver os problemas diagnosticados, atendendo às necessidades de desenvolvimento do Brasil e de seu sistema de educação superior. De fato, a organização acadêmica da UnB trazia inovações que repercutiram profundamente na universidade brasileira nas décadas seguintes (MENEGHEL, 2005)<sup>37</sup>.

Maria de Lourdes Fávero afirma que:

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006).

<sup>37</sup> Uma consequência direta disso foi a criação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1966, por um ex-reitor da UnB, o professor Zeferino Vaz.





## **A concepção de universidade**

No início dos anos 1960, o processo de industrialização no Brasil havia apenas iniciado. A criação da Companhia Siderúrgica Nacional na década de 1940, as primeiras montadoras de veículos automotivos e a construção de Brasília na segunda metade dos anos 1950 foram marcos importantes do início de um processo de desenvolvimento de caráter irreversível. A transferência da sede do Governo Federal para Brasília ofereceu a oportunidade para que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro propusessem a criação da Universidade de Brasília como um necessário centro cultural e científico na nova capital, pautado na necessidade de se criar no país um sistema de educação superior que pudesse formar os cidadãos com competências culturais, científicas e tecnológicas necessárias ao planejamento e execução de um projeto nacional de desenvolvimento.

Com o propósito de se ter uma nova universidade que pudesse impulsionar o desenvolvimento nacional de forma soberana, a Universidade de Brasília foi estruturada de maneira a atender três requisitos, conforme descrito no seu Plano Orientador:

- a) formar cidadãos responsáveis, empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta pelo desenvolvimento;
- b) preparar especialistas altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela aplicação dos recursos da técnica e da ciência;
- c) reunir e formar cientistas, pesquisadores e artistas e lhes assegurar os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de





autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento e à sua aplicação a serviço do homem (UnB, 1962).

Uma nova sede do Governo Federal, em uma nova cidade no centro do Brasil e distante dos polos desenvolvidos da época trouxe desafios adicionais para a Universidade de Brasília. Foi visionária a percepção de seus criadores do contexto especial que Brasília representava e das funções complementares que a nova universidade deveria ter, mesmo que diferente de outras. Além das funções primordiais da universidade, a Universidade de Brasília deveria assistir e assessorar os diversos órgãos do poder público na nova capital. A ideia era de que a capital mantivesse estreitos vínculos com os principais centros culturais, mas que não dependesse exclusivamente deles. Dessa maneira, a Universidade de Brasília deveria ser a base transformadora para o desenvolvimento de um centro cultural autônomo “à altura dos melhores.”

As funções básicas pensadas para a Universidade de Brasília foram assim definidas:

- Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira;
- Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da 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 de estudos de alto padrão;

- Assegurar à Brasília a categoria intelectual que ela precisa 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;
- 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 (UnB, 1962).

Por outro lado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tinham a preocupação de implementar em Brasília uma universidade com uma concepção de um centro integrado de ensino e pesquisa nos padrões internacionais. A Universidade de Brasília se apresenta como uma universidade integral e com uma organização acadêmica inteiramente nova, completamente diferente





da estrutura das poucas universidades tradicionais brasileiras existentes até então, que se organizavam como federações de escolas profissionais isoladas e organizadas academicamente em um arcaico sistema de cátedras. Segundo Darcy Ribeiro (2009), “o projeto de estruturação da Universidade de Brasília é toda uma inovação. Contrasta não só com a forma de organização de nossas universidades tradicionais, como também com qualquer outro modelo de universidade existente.” Em seguida o autor faz uma lista do conjunto de requisitos satisfatórios para os quais o projeto da Universidade de Brasília foi projetado:

- Estabelecer uma nítida distinção entre os órgãos dedicados a atividades de preparação científica ou humanística básica e os de treinamento profissional, liberando estes últimos da tarefa de formar pesquisadores a fim de permitir que cuidassem melhor do seu campo específico;
- Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações, de equipamentos e de pessoal docente, para que, concentrados numa só unidade para cada campo do saber, permitissem um exercício eficaz do ensino e da pesquisa;
- Proporcionar modalidades novas de preparação científica e de especialização profissional, mediante a combinação de determinado tipo de formação básica com linhas especiais de treinamento profissional;
- Organizar programas regulares de pós-graduação, a fim de outorgar graus de





mestre e doutor de validade internacional para formar seus próprios quadros docentes e elevar a qualificação do magistério superior do país;

- Selecionar os futuros quadros científicos e culturais dentre todos os estudantes que frequentassem os cursos introdutórios da universidade, e ali revelassem especial aptidão para a pesquisa fundamental, em lugar de fazê-lo entre os que, concluindo o curso secundário, optam “vocacionalmente” por uma formação científica;
- Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional sobre os diferentes campos a que se poderia dedicar e sobre suas próprias aptidões;
- Ensejar uma integração mais completa da universidade com o país pela atenção aos problemas nacionais como tema de estudos, de assessoramento público e de ensino;
- Constituir um verdadeiro campus universitário onde alunos e professores convivessem numa comunidade efetivamente comunicada tanto pelo co-governo de si mesma, como pela integração dos estudos curriculares com amplos programas de atividades sociais, políticas e culturais, com o propósito de criar um ambiente propício à transmissão do saber, à criatividade e à formação de mentalidades mais abertas, mais generosas, mais lúcidas e mais solidárias;





- Oferecer a todos os estudantes durante os seus dois primeiros anos de curso tanto programas científicos como humanísticos, a fim de proporcionar ao futuro cientista ou profissional oportunidade de fazer-se também herdeiro do patrimônio cultural e artístico da humanidade, e ao futuro graduado de carreiras humanísticas, uma informação científica básica (RIBEIRO, 2009).

Além desses requisitos que evidenciavam a necessidade de uma “renovação estrutural”, considerou-se também a necessidade de prover a nova capital da república os seguintes serviços:

- Abrir à juventude de Brasília as amplas oportunidades de educação superior que ela reclamaria, estendendo-se na medida do possível a jovens selecionados por sua capacidade de aprender, procedentes de todo o país, e a uma parcela de juventude latino-americana;
- Contribuir para que Brasília exercesse, tão rapidamente quanto possível, as funções integradoras que teria de cumprir como núcleo cultural autônomo, fecundo, renovador e capacitado a interagir com os principais centros metropolitanos do país;
- Proporcionar aos poderes públicos o assessoramento livre e competente de que careceriam em todos os ramos do saber e que, numa cidade nova e artificial, somente uma universidade madura e autônoma poderia proporcionar;





- Abrir à população de Brasília amplas perspectivas culturais que a livrassem do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo;
- Assegurar aos profissionais de nível superior residentes na nova capital oportunidades de reciclagem e especialização, através do programa de educação continuada (RIBEIRO, 2009).

Darcy Ribeiro (2009) argumenta que nenhum desses requisitos ou os serviços listados “poderiam ser providos adequadamente por uma universidade do tipo então existente no país.” Observa-se que a quase totalidade dos requisitos e dos serviços especificados continuam atuais e necessários para o sistema universitário do Brasil. A organização universitária concebida para a Universidade de Brasília responde a esses requisitos.

### **O sistema duplo e integrado, a macroestrutura tripartida**

Do ponto de vista acadêmico, a Universidade de Brasília era organizada em três modalidades de órgãos:

- os Institutos Centrais de Ciências, Letras e Artes, dedicados ao “cultivo e ao ensino do saber fundamental”;
- as Faculdades Profissionais, dedicadas à pesquisa e ao ensino das áreas técnicas e ciências aplicadas e;





- os Órgãos Complementares, para prestar serviços à comunidade universitária e à cidade.

Esta organização acadêmica era chamada de Sistema Duplo e Integrado. A ideia era de que com essa estrutura, as ciências básicas pudessem ser desenvolvidas nos Institutos Centrais que também seriam responsáveis pelo ensino das disciplinas correspondentes. As Faculdades Profissionais se encarregariam das pesquisas aplicadas e seriam responsáveis pela formação especializada em áreas técnicas aplicadas ou profissionais aos estudantes já preparados pela formação inicial dada nos institutos. Por outro lado, os Órgãos Complementares prestariam serviços à comunidade universitária, bem como a toda a sociedade. Em casos específicos, alguns Órgãos Complementares poderiam atuar também como bases acadêmicas para treinamento profissional como no caso da Biblioteca, da Rádio e da Televisão Universitárias, que poderiam ser *lócus* de prática para as carreiras de Biblioteconomia e Comunicação, respectivamente, como previa o Plano Orientador (UnB, 1962).

Nesse sistema os Institutos Centrais e Faculdades são divididos em Departamentos que se constituem nas unidades acadêmicas básicas da Universidade onde se reúnem os professores coletivamente, responsáveis pelas atividades de pesquisa e ensino em cada especialidade. Historicamente, a Universidade de Brasília foi a primeira universidade brasileira a ser baseada na estrutura departamental.

A formação dos estudantes na organização acadêmica da UnB era desenvolvida em quatro níveis, ou ciclos, que eram realizados pelos Institutos Centrais e Faculdades Profissionais, com apoio dos Órgãos Complementares:

1. o ciclo de formação básica (quatro semestres);





2. que poderia ser estendido para se completar o bacharelado (seis semestres), essa formação inicial era realizada pelos institutos;
3. a formação especializada (10 semestres) e;
4. a pós-graduação (14 semestres).

Os Institutos eram responsáveis pelos seguintes programas de formação:

- ciclo de formação básica para todos os estudantes da Universidade;
- cursos de bacharelado;
- cursos de graduação científica, mais quatro semestres após o bacharelado e;
- programas de pós-graduação para candidatos ao doutoramento.

Em contraste com os modelos predominantes de organização acadêmica das universidades na época, as vantagens do Sistema Duplo e Integrado proposto para a UnB eram evidentes. Do ponto de vista da eficiência financeira e economia de recursos essa estrutura evitaria a multiplicação de estruturas, laboratórios e equipamentos em geral, visto que os Institutos Centrais das áreas concentrariam a estrutura e serviriam a toda a comunidade acadêmica na área de atuação. Em contraste com essa nova organização, uma universidade comum da época organizada por faculdades e escolas, os mesmos recursos referentes às áreas fundamentais e básicas, como por exemplo Biologia, Física ou Química, tenderiam a ser multiplicados desnecessariamente entre essas unidades





acadêmicas, onde cada uma delas ministraria, por exemplo, as disciplinas básicas de Matemática.

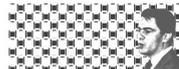
Em relação às possibilidades de trajetórias formativas na Universidade, o sistema apresenta alta racionalidade visto que possibilita aos estudantes a oportunidade de escolher sua opção de formação profissional em um momento de maior amadurecimento e conhecimento das possibilidades de cada caminho formativo que poderia seguir.

Um resultado direto da arquitetura acadêmica correspondente ao modelo da UnB é que a formação em ciclos proposta proporciona novas modalidades de formação científica e de especialização profissional pela “combinação de certos tipos de formação básica com linhas especiais de treinamento profissional” (RIBEIRO, 1962).

Além das qualidades já apontadas, Darcy Ribeiro (1962) argumenta que com o sistema proposto é possível “selecionar melhor os futuros quadros científicos e culturais do país, porque, em vez de fazer-se esta seleção dentre os poucos alunos que, concluindo o curso secundário, se decidem por essa orientação, far-se-á dentre todos os estudantes que frequentem os Institutos Centrais e aí revelem especial aptidão para a pesquisa fundamental.”

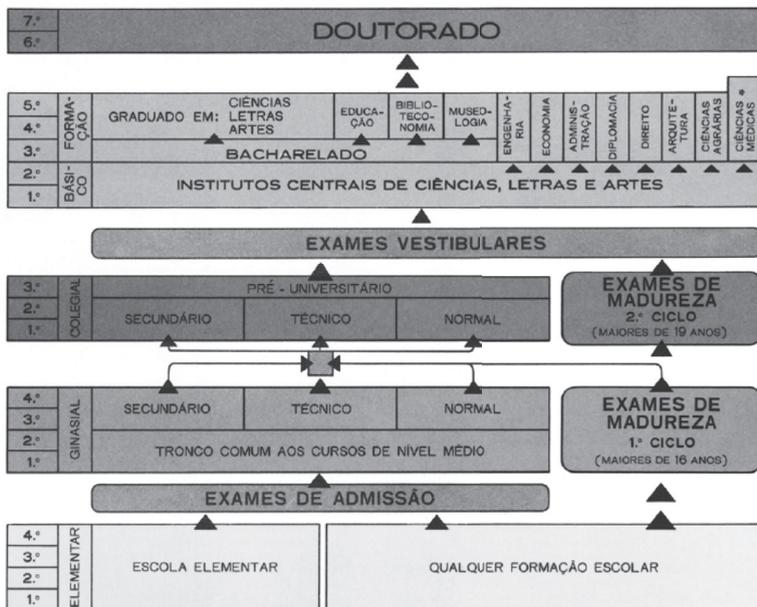
Na Figura 1 apresenta-se a estrutura da educação básica em 1962 e os possíveis caminhos para formação na Universidade de Brasília no contexto da estrutura proposta.





## ESCADA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Vias de acesso à Universidade de Brasília



**Figura 1. Escada Educacional Brasileira e acesso à UnB de 1962.**

A riqueza da estrutura acadêmica prevista no Plano Orientador da Universidade de Brasília possibilitava aos estudantes múltiplas possibilidades de trajetórias formativas. Na Figura 2 (UnB, 1962) o diagrama mostra a diferença conceitual entre as possibilidades de trajetórias formativas em universidades comuns e as possibilidades da UnB. Enquanto nas universidades comuns os estudantes ingressam diretamente nas carreiras e têm toda sua formação confinada em uma escola ou faculdade, na UnB a proposta era diferente. Os estudantes ingressavam para cursar uma formação básica em uma grande área do conhecimento e depois, com maior amadurecimento, podiam optar pelas diversas possibilidades formativas que a Universidade oferecia, fossem elas em especialidades científicas ou acadêmicas nos Institutos, ou em formação profissional nas Faculdades.



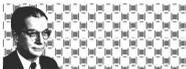


Nas palavras do próprio Darcy Ribeiro (1962) o sistema de formação com múltiplas trajetórias formativas possíveis é exemplificado da seguinte maneira:

No Instituto, os alunos realizarão cursos introdutórios de dois a três anos, o primeiro dedicado a estudos gerais que completem a formação básica, dando-lhes nível universitário: o segundo e o terceiro já com tendência à especialização. Após esses dois a três anos, o estudante poderá permanecer no Instituto, se for aceito como aluno para formação especializada em um dos departamentos, com o objetivo de fazer-se antropólogo, psicólogo, sociólogo, analista-econômico, demógrafo, historiador, etc. A maioria dirigirá-se, naturalmente, para as Faculdades citadas, onde receberá formação profissional através de dois a três anos mais de estudos.

O sistema funcionará nas mesmas bases para os demais cursos. Exemplificando: o candidato a qualquer dos ramos especializados de Engenharia, fará seus estudos básicos nos Institutos Centrais de Matemática, de Física e de Química, podendo, ao fim, permanecer em um deles, para se fazer pesquisador, ou encaminhar-se para a carreira que escolhera originalmente; ou, ainda, dirigir-se ao magistério secundário daquelas matérias, mediante cursos complementares na Faculdade de Educação. Poderá, também, orientar-se para a documentação, inscrevendo-se, para isto, na Faculdade de Biblioteconomia (RIBEIRO, 1962).





VIAS DE ACESSO À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

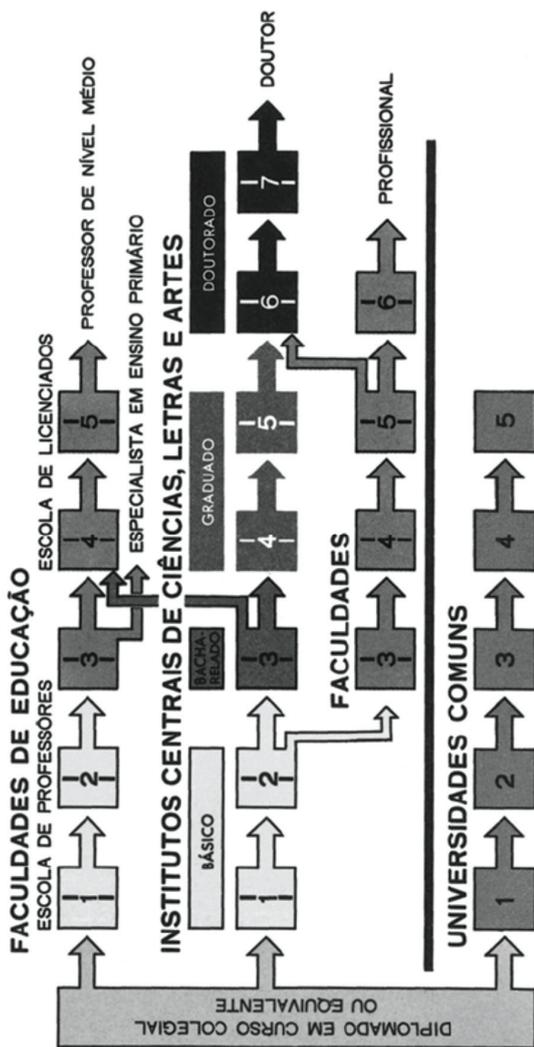


Figura 2. Possibilidade de trajetórias formativas previstas no Plano Orientador da UnB/1962.



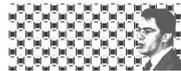


Oliveira, Dourado e Mendonça (2011) sugerem que a estrutura proposta por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília tenha sido inspirada nas reformas modernizadoras da *Universidad de Concepción* no Chile e de outras universidades na América Central que ocorreram na década de 1950. Para os autores, o consultor estadunidense Rudolf P. Atcon<sup>38</sup> teve participação efetiva nessas reformas e também influenciou o projeto da Universidade de Brasília. Por outro lado, Darcy Ribeiro (2009) defende a identidade própria da proposta argumentando que:

A estrutura da UnB contrasta também, fortemente, com o sistema norte-americano dos *colleges* de estudos gerais, encarregados dos *undergraduate courses*, que se tentou copiar sem êxito na América Central e em *Concepción*, no Chile. Ao contrário dos *colleges*, os nossos Institutos Centrais seriam os únicos órgãos de ensino e pesquisa nas suas áreas de especialidade e, por isso mesmo, operariam em três níveis: os cursos *básicos* ou *introdutórios*, proporcionados a todos os estudantes; os *formativos*, destinados aos estudantes agregados ao Instituto Central depois de dois anos de estudos básicos para se fazerem especialistas em certas disciplinas; e os *pós-graduados*, dos programas de mestrado e doutoramento (RIBEIRO, 2009).

<sup>38</sup> No fim da década de 1960, já sob a vigência do AI-5 e contratado pelo Governo do Brasil, Rudolf P. Atcon teve participação significativa na reforma da educação superior brasileira implementada pela Lei 5.540, de novembro de 1968.





## Os primeiros cursos da UnB

Os primeiros cursos da Universidade de Brasília tiveram início no primeiro semestre de 1962, passados apenas três meses de sancionada a lei de sua criação. Foram eles:

- Arquitetura e Urbanismo;
- Letras Brasileiras e;
- Direito, Administração e Economia (UnB, 1962).

Nesta etapa foram selecionados em concurso vestibular 413 estudantes para estes três cursos e para Estudos de Pós-Graduados.

O curso de *Arquitetura e Urbanismo* implementado representava uma experiência de reforma no ensino desta área. Após dois anos de estudos introdutórios no Instituto Central de Artes, os estudantes se encaminhavam para aprofundamento da formação nas seguintes áreas: Arquitetura de Construção Civil, Desenho Industrial, Arquitetura Paisagística, Urbanismo e Planejamento Regional e Comunicação Visual. Lúcio Costa e Oscar Niemeyer foram os primeiros coordenadores da área.

Coordenado inicialmente por Cyro dos Anjos, o curso de *Letras Brasileiras* tinha como objetivo a formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o ensino médio. Após dois anos de estudos básicos os estudantes poderiam especializar sua formação nas áreas de formação de professores em Língua e Literatura Vernácula ou, alternativamente, especializar-se como redator geral para jornal, rádio ou televisão.

Os cursos na área de *Direito, Administração e Economia*, sob a coordenação de Victor Nunes Leal, inovaram em sua arquitetura curricular. Após dois anos de formação básica comum, os estudantes poderiam optar pelo prosseguimento da formação por mais três anos nas seguintes carreiras:





1. Direito;
2. Administração Pública;
3. Administração de Empresas;
4. Planejamento Econômico;
5. Economia Empresarial e;
6. Finanças Públicas.

Esses cursos foram organizados em regime transitório e se previa que seriam todos incorporados aos Institutos Centrais e Faculdades correspondentes na medida em que entrassem em funcionamento. Se previa para 1964 a inauguração dos Institutos Centrais de Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes, além dos serviços auxiliares necessários ao início dos cursos no novo regime previsto no Plano Orientador.

Os Institutos Centrais, as Faculdades e os Órgãos Complementares previstos para a Universidade de Brasília são apresentados na Figura 3.



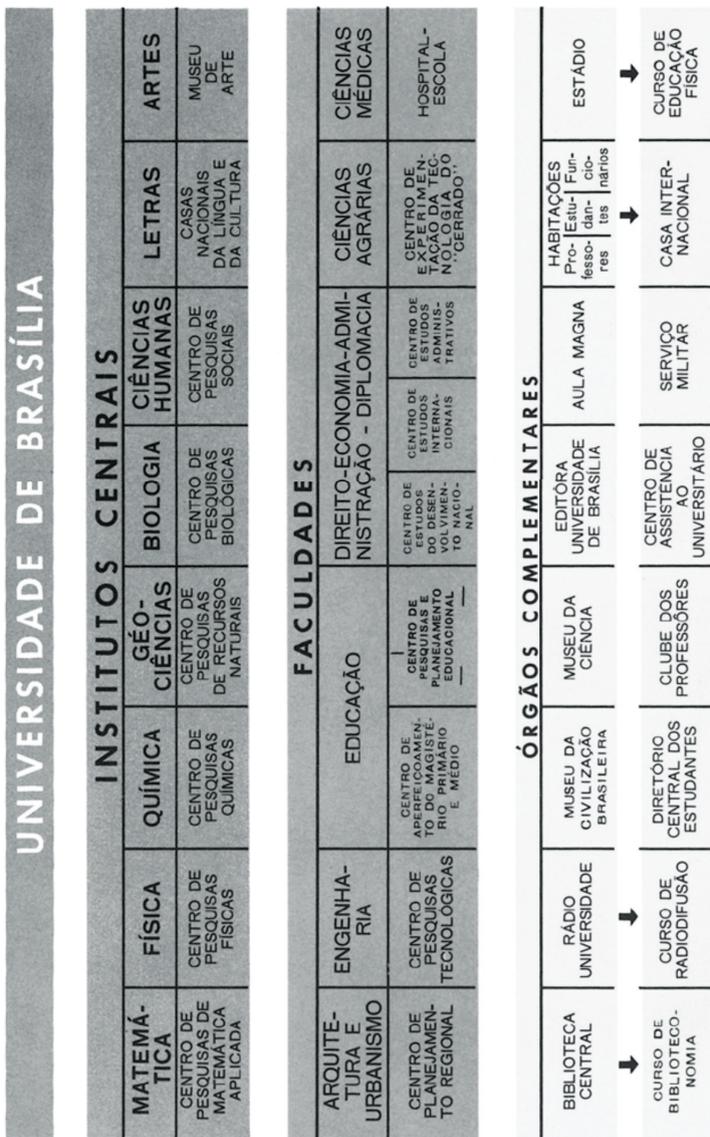
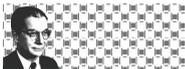


Figura 3. Institutos Centrais, as Faculdades e os Órgãos Complementares da UnB.





Além dos cursos de graduação, tiveram início, também naquele ano, os Estudos Pós-Graduados, que eram abertos aos diplomados em diversos campos de saber. Em 1920 era prevista a seleção de 20 arquitetos e engenheiros, cinco graduados em Direito, cinco em Administração, cinco em Economia, cinco em Ciências Sociais e cinco em Letras (UnB, 1962). Se propunha que, além da formação em nível de pós-graduação, esses estudantes também atuassem como instrutores para os cursos de graduação. E, para isso, receberiam “ajuda financeira, além de residência na Universidade.”

### **O ritmo da criação**

Todo o processo de implantação da Universidade de Brasília se desenvolveu de maneira muito acelerada, principalmente se comparada aos padrões atuais de criação das novas universidades federais na última década. Em 15 de dezembro de 1961 foi sancionada a lei que autoriza o Conselho de Ministros a criar a Universidade. Em 15 de janeiro de 1962, por meio do Decreto Nº 500, o Conselho de Ministros institui a Fundação Universidade de Brasília e aprova seu estatuto. De 25 a 27 de fevereiro de 1962 é realizado o primeiro processo seletivo para estudantes, ao qual se apresentaram 830 candidatos, dos quais foram selecionados 413 estudantes que foram matriculados. Em 9 de abril, as primeiras aulas são ministradas no Ministério da Saúde, na Esplanada dos Ministérios. Naqueles dias a reitoria da UnB funcionava no Ministério da Educação. Em menos de 90 dias da aprovação da Lei que a instituiu, a Universidade conseguiu criar as condições indispensáveis para dar início a suas atividades (UnB, 1962). Em 21 de abril de 1962, pouco mais de quatro meses após a instituição da Universidade, o campus é inaugurado com cerimônia realizada no ainda inconcluso auditório Dois Candangos, hoje parte da Faculdade de Educação, que foi aprontado para a cerimônia apenas há 20 minutos de seu





início. Uma foto clássica (Figura 4) desta cerimônia mostra as autoridades no auditório Dois Candangos com arcos de tecido no teto para ocultar o estado inacabado do prédio.



**Figura 4. Cerimônia de inauguração do campus da UnB em 21 de abril de 1962 (CEDOC/UnB).**

No Plano Orientador da UnB se estabeleceu um plano de obras para o período de 1962 a 1970 que previa a construção das instalações físicas para os Institutos Centrais, além de bibliotecas, salas de aulas, laboratórios e espaços para a administração. Para uma primeira etapa de obras se previa a construção da Praça Maior, do Diretório Central dos Estudantes, do Estádio universitário e, em regime de urgência, de habitações para professores e estudantes.

Note-se que, diferente de todas as universidades existentes hoje no Brasil, a Universidade de Brasília foi criada para ser uma universidade residencial.





## **O Golpe de 1964 e a Universidade Interrompida**

A menos de dois anos do início das suas atividades e ainda longe de consolidar seu Plano Orientador, o golpe de estado de 31 de março de 1964 caiu como uma pedra interrompendo o sonho de realização e o trabalho árduo de implementação da UnB. O golpe de 1964 atingiu duramente a Universidade de Brasília. Darcy Ribeiro, à época Ministro da Educação, saiu exilado do Brasil. Em 9 de abril de 1964 o campus da Universidade é invadido por forças policiais. Em 13 de abril de 1964 Anísio Teixeira, então reitor da Universidade, foi exonerado do cargo pelo regime militar, que nomeia em seu lugar Zeferino Vaz. Embora com um currículo acadêmico respeitável, não foram seus títulos que o habilitaram para a reitoria da Universidade, “mas o fato de ter participado diretamente da preparação do golpe de estado de 1964, com alguns de seus amigos que passaram a ocupar cargos importantes.” (SALMERON, 2007, p. 179). Em junho de 1965 o novo reitor demite dezesseis docentes. Em agosto de 1965 Zeferino Vaz renuncia e assume a reitoria Laerte Ramos de Carvalho; os estudantes entram em greve e o campus é ocupado pela polícia por uma semana. Em outubro de 1965, 223 professores pedem demissão da universidade em solidariedade aos dezesseis que foram demitidos. Naquela época esse esvaziamento representou a perda de 79% do corpo docente da Universidade. O projeto original da Universidade de Brasília passa a se descaracterizar a passos cada vez mais largos. Roberto A. Salmeron (2007), um dos 223 docentes demissionários de 1965, relata em detalhes o doloroso processo de interrupção da Universidade de Brasília.





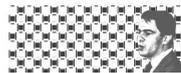
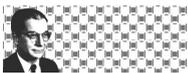
## As influências do Plano Orientador da UnB no Sistema Universitário do Brasil

O projeto da Universidade de Brasília foi um divisor de águas na história das instituições universitárias no Brasil (FÁVERO, 2006). Todo o envolvimento com os intelectuais e educadores para discussão do projeto nos anos que antecederam a sua implementação forjaram seus conceitos e tornaram o projeto da nova universidade muito respeitado academicamente.

A primeira universidade que teve seu projeto influenciado pela UnB foi certamente a UNICAMP como será discutido a seguir, mas a estrutura e conceitos oriundos da Universidade de Brasília repercutiram ao longo dos anos, inclusive no exterior. No período que esteve exilado no Uruguai, Darcy Ribeiro publicou o livro *La Universidad Necesaria* em 1967 e *La Universidad Latinoamericana* em 1968, e fez contribuições significativas ao programa de reestruturação da *Universidad de la República (UDELAR)*. Darcy Ribeiro (2009) relata que “passou muitos anos (1964-1975) remendando universidades no Uruguai, na Venezuela, no Peru e até na Argélia.”

A passagem de 15 meses de Zeferino Vaz como reitor da Universidade de Brasília teve, para ele, uma feliz evolução: “passou da posição inicial de interventor, como ele mesmo se definiu, para a de adepto das ideias da Universidade de Brasília em toda a sua extensão. Compreendeu o alcance da nova estrutura, interessou-se pelos trabalhos e pelo futuro, apoiou os coordenadores e demais professores em suas iniciativas.” (SALMERON, 2007, p. 187). Daí estavam prontas as bases para a implementação da Universidade Estadual de Campinas em 1966, da qual Zeferino foi o primeiro reitor. Suas relações pessoais estreitas com importantes personagens do poder instituído na época certamente favoreceram a construção daquela universidade.





## **As Novas Universidades Federais**

A partir do ano de 2005 o Brasil passa a viver um novo movimento de expansão e interiorização das universidades federais. Entre 2005 e 2010 foram criadas 14 novas universidades federais, sendo 10 no movimento de interiorização:

1. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);
2. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);
3. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM);
4. Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA);
5. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL);
6. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM);
7. Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR);
8. Universidade Federal do ABC (UFABC);
9. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA);
10. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Outras quatro universidades foram criadas no que foi chamado pelo Ministério da Educação (MEC), de processo de integração regional e internacionalização:





1. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS);
2. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA);
3. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA);
4. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Dessas universidades, duas se destacam pelas inovações propostas e implementadas em seus projetos: a UFABC e a UFOPA.

O projeto da Universidade Federal do ABC teve início em 2004 quando o então Secretário de Educação Superior do MEC, Nelson Maculan Filho, convida o Professor Luiz Bevilacqua, da UFRJ, para desenvolver um projeto inovador para uma universidade para o Século XXI que seria sediada em São Paulo. Uma comissão foi instituída com 40 renomados docentes, que foram convidados para realizar o projeto da nova universidade. O projeto pedagógico desenvolvido foi debatido no meio acadêmico e implementado a partir de 2006, quando a UFABC iniciou suas atividades, com a oferta de 1.500 vagas em um curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia de três anos, que daria acesso, após sua conclusão, a mais 1 ou 2 anos de formação para conclusão de outros cursos de graduação como Física, Química, Ciência da Computação e várias especialidades de Engenharia. Dessa maneira, a formação na graduação na Universidade é realizada em ciclos.

O Projeto Pedagógico da UFABC se propunha a realizar a formação para o futuro e foi fundada nas seguintes premissas:





- revisão da estrutura de conteúdos;
- ênfase na formação básica;
- liberdade de trajetórias;
- eliminar barreiras à interdisciplinaridade.

A proposta da UFABC aponta para as seguintes diretrizes:

- eliminar departamentos;
- reorganizar o recorte do conhecimento científico;
- instituir disciplinas com conteúdos abertos sob a coordenação da pró-reitoria de graduação;
- maior liberdade na composição do currículo;
- alternativas na admissão à Universidade.

A organização acadêmica da Universidade é baseada em três Centros Interdisciplinares:

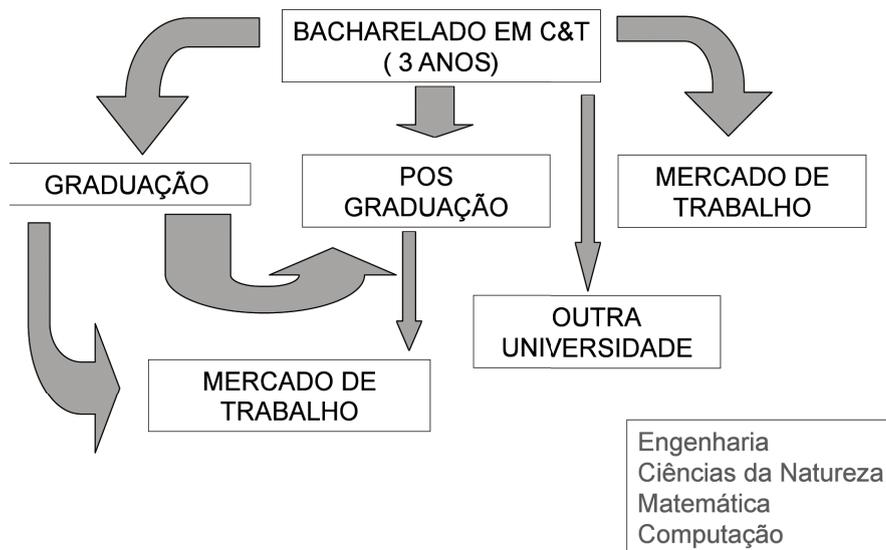
- Centro de Ciências da Natureza e Humanidades: A descoberta;
- Centro de Matemática, Computação e Cognição: A crítica;
- Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas: A invenção.

Além das unidades acadêmicas, a UFABC previu em seu projeto Unidades Complementares, à semelhança dos Órgãos Complementares do Plano Orientador da UnB, para atendimento da comunidade universitária e da sociedade.





As trajetórias formativas possíveis para os estudantes da UFABC são apresentadas no diagrama apresentado na Figura 5.



**Figura 5. Trajetórias formativas previstas na UFABC.**

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi criada em 2009 a partir do desmembramento do campus de Santarém da Universidade Federal do Pará.

O projeto acadêmico da UFOPA tem como diretrizes a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a formação em ciclos, constituídos em um sistema integrado de educação continuada. A organização acadêmica da UFOPA é baseada em institutos temáticos e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), destinados a produzir ensino, pesquisa e extensão com foco nos problemas da Amazônia. Os institutos temáticos são organizados em programas e são responsáveis pela oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.





A estrutura acadêmica da UFOPA é constituída de centros e institutos temáticos e de órgãos complementares, integrando as seguintes unidades acadêmicas:

- Centro de Formação Interdisciplinar (CFI);
- Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF);
- Instituto de Ciências da Educação (ICED);
- Instituto de Ciências da Sociedade (ICS);
- Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA);
- Instituto de Engenharia e Geociências (IEG).

O projeto acadêmico da UFOPA foi primeiramente descrito no documento intitulado “Projeto de Implantação”, elaborado pela comissão de implantação da UFOPA. A estrutura acadêmica da UFOPA, com seus programas correspondentes, pode ser compreendida pela Figura 6.

De forma análoga à proposta no Plano Orientador da UnB de 1962, a formação da UFOPA é organizada em ciclos. O primeiro ciclo corresponde a uma *formação graduada geral* e conta com nove Bacharelados Interdisciplinares (BI) de três anos de duração, que levam a um diploma de graduação. Esse ciclo compreende ainda a Formação Interdisciplinar II, voltada à formação comum de cada instituto, além de mais quatro semestres de estudos para conclusão dos bacharelados interdisciplinares de cada instituto.







## **O REUNI e a Tentativa de Reestruturação das Universidades Federais**

No final do ano de 2006, na transição entre o primeiro e o segundo mandato do Presidente Lula, teve início a concepção do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi lançado em 27 de abril de 2007 por meio do Decreto 6.096. O programa visava criar condições para a ampliação do acesso e a permanência na educação superior. O programa foi implementado de 2008 a 2012 e pretendia, como meta global, a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18%, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. As principais diretrizes do REUNI são listadas a seguir:

1. redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
3. revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;





4. diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
5. ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e;
6. articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Nos trabalhos e nas discussões que precederam o estabelecimento dessas diretrizes, o Plano Orientador da UnB de 1962 e seus criadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, sempre eram evocados. De fato, o projeto inicial da UnB atenderia com grande aderência a todas as diretrizes do REUNI.

Para implementação do Programa o MEC elaborou um documento nominado Diretrizes Gerais do REUNI (MEC, 2007), publicado em agosto de 2007, e estabeleceu o cronograma para realização do Programa. Ele previa que as universidades enviassem propostas até o mês de novembro daquele ano. Se aprovadas, a execução iniciaria já no primeiro semestre de 2008.

### **A reação ao REUNI: Os interesses político-partidários**

O ano de 2007 foi muito movimentado nas universidades federais. Houve um sem-número de debates e a polêmica em torno do REUNI foi enorme. Houve um amplo programa de invasão de universidades públicas, articulado nacionalmente (MOVE-BR, 2007). Inclusive, no caso da invasão da reitoria da UnB que culminou na renúncia do reitor eleito, nesse dia chegaram vários carros de estudantes (ou ativistas), vindos diretamente de ocupação de outras universidades. Ver, por exemplo, o caso da invasão da reitoria da UFAL (PSTU, 2007), da UFBA (OCUPACAOUFBA, 2007),





USP, UFSC, UFES, UFPR, UFRGS, UFRRJ, UFC, UFRO, até a PUC-SP se envolveu na ocupação da reitoria, mesmo sem participar do REUNI. Um *blog* da época listava como objetivo ocupar todas as federais e declarava já ter conseguido ocupar 26 delas.

## Os Bacharelados Interdisciplinares no Brasil

Além da expansão e interiorização do sistema de universidades federais, outro importante saldo do REUNI foi o surgimento dos Bacharelados Interdisciplinares e da formação em ciclos na graduação. No contexto do REUNI, cinco universidades federais criaram cursos com arquitetura acadêmica em ciclos e baseados em uma formação inicial alicerçada em uma formação inicial interdisciplinar em uma área do conhecimento. O primeiro ciclo tem a duração aproximada de três anos e, a partir da conclusão desta etapa, os estudantes complementam sua formação por mais um ou dois anos em uma área profissional ou acadêmica específica.

Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento. Essa categoria de cursos foi “inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960” conforme afirmado nos seus referenciais orientadores (BRASIL, 2010).

Os Bacharelados Interdisciplinares têm as seguintes características formativas:

1. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;





2. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
3. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
4. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
5. permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
6. prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
7. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
8. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
9. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
10. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
11. valorização do trabalho em equipe (BRASIL, 2010).





Os Bacharelados Interdisciplinares foram aprovados pelo MEC por meio da Resolução 266/2011 da Câmara de Educação Superior do CNE, que aprovou os seus Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais proposto pela SESu/MEC (MEC, 2010).

Até 2010 foram concebidos e implantados cursos de Bacharelados Interdisciplinares em 14 Universidades Federais (UFA-BC, UFRB, UFBA, UFRN, UFERSA, UFSC, UFVJM, UNIFAL, UFJE, UFOPA, UFSJ, UNIPAMPA, UFRJ, UNIFESP). Este movimento representou uma oferta de aproximadamente 9.000 vagas nas universidades públicas federais, que correspondem em torno de 4% do total das vagas ofertadas nas universidades federais naquele ano. Um fato interessante de ser observado é o de que apenas cinco universidades federais implementaram cursos de Bacharelados Interdisciplinares em seus programas REUNI. Os outros foram iniciativas que ocorreram após o início do Programa.

Cabe ressaltar que o governo federal anunciou, em agosto de 2011, uma nova onda de expansão das universidades federais que prevê criação de quatro novas universidades e 46 novos campus de universidades existentes. Neste contexto, há um movimento de planejamento de algumas dessas instituições que prevê a criação de novos programas de formação de graduação em dois ciclos baseados em Bacharelados Interdisciplinares. Exemplos disso são as duas novas universidades que a Bahia deve receber (Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOBA e Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA) que já planejam os cursos de graduação baseados em Bacharelados Interdisciplinares. Outrossim, universidades como UFRGS, UFSM e UNILAB têm planejamento na mesma linha.





## **A UnB hoje e o seu Plano Orientador de 1962**

A primeira, e mais traumática, interrupção dos vários aspectos inovadores do Plano Orientador da UnB é, sem dúvida, em razão do golpe de 1964 e suas consequências na universidade, com o exílio de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Este processo é relatado no livro “A Universidade Interrompida”, do Professor Roberto Salmeron (2007).

Há, entretanto, um outro aspecto instigante no desmonte do projeto original que merece uma reflexão mais aprofundada, para subsidiar a implantação de propostas de reestruturação de universidades existentes, ou de novas universidades que se apoiem nos princípios do Plano Orientador da UnB, tão relevantes em 1962 quanto em 2012.

Como acima relatado, mesmo com a demissão de quase 80% dos professores da UnB em 1964, muitos aspectos da organização acadêmica subsistiram, como o curso básico, a admissão para grandes áreas, os institutos centrais. Várias destas propostas foram levadas pelo reitor interventor naquela época como base para a criação da UNICAMP. Entretanto, na UnB, a maior parte das características que a diferenciava das demais universidades do país à época, foram desaparecendo com o tempo.

Porém, algumas das mudanças foram motivadas pela solução de problemas específicos, como o excesso de candidatos ao curso de medicina. A maior parte dessas mudanças foi resultado da absorção paulatina das diferenças com as demais universidades, resultado do ingresso de professores oriundos de outras instituições, que traziam consigo a perspectiva das práticas tradicionais, que foram minando, sem haver um confronto direto, os aspectos inovadores da UnB.

Assim foram desaparecendo os estudos dirigidos, a aprovação por módulos, adequando o avanço nos estudos ao ritmo da aprendizagem de cada estudante, o ciclo básico, dentre outros.



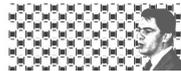


Além desta absorção das características inovadoras no conservadorismo do corpo docente, também houve uma significativa contribuição da legislação que, por exemplo na prática, retirou o caráter de fundação da UnB, sujeitando-a ao mesmo regime administrativo de qualquer autarquia pública, ou que impõe a contagem de horas que o aluno deve permanecer sentado numa cadeira na sala de aula para conceder certificações.

É interessante observar essa mesma resistência às mudanças no caso da participação da UnB no REUNI. A elaboração do projeto a ser submetido ao MEC obedeceu a um processo que levou dois anos de elaboração, incluindo a apresentação, no início de 2006, das ideias básicas que se apresentavam tanto no Plano Orientador da UnB, quanto nas propostas da Escola Nova de Anísio Teixeira. Depois de várias reuniões com diretores de unidades acadêmicas, professores da UnB e de outras universidades, este primeiro estágio de reflexão se abriu à comunidade num seminário que teve uma receptividade difícil de prever. Efetivamente, entre os dias 29 a 31 de março de 2007, o seminário sobre o que foi então denominado *2º Seminário Nacional Universidade Nova: Anísio Teixeira e a Universidade do Século XXI*, lotou o tradicional auditório dos Dois Candangos, assim como os anfiteatros 8 e 9, no Instituto Central de Ciências, palco de assembleias e corais, envolvendo um público total de mais de mil pessoas.

Mesmo com esses números significativos, houve uma clara percepção da necessidade de envolver mais ativamente setores muito relevantes da universidade, não apenas para discutir as propostas até então elaboradas, mas também para receber subsídios, sugestões, críticas, complementações para um projeto que até o momento era só germinal. Nesta terceira etapa foram feitas visitas a diversos departamentos, institutos e faculdades, sempre enviando previamente os rascunhos das propostas existentes até o momento, e registrando em atas as sugestões e críticas. Foram realizadas algo em torno de 70 destas visitas a colegiados, sendo algumas unidades acadêmicas visitadas duas ou até três vezes.





A experiência destas visitas foi muito rica, já que permite traçar alguns perfis característicos do corpo docente. Uma significativa maioria não está informada do funcionamento da universidade, além de seu departamento ou da disciplina que ministra. Na parcela restante, podem ser identificados três grupos, cujo tamanho relativo varia com as unidades: (1) um grupo que se alinha politicamente, em geral contra a administração atual da universidade e, portanto, é contra qualquer proposta com ela identificada; (2) um grupo ativista na área de ensino de sua especialidade, disposto a se envolver ativamente na proposta, seja para apoiá-la, criticá-la ou para acrescentar sugestões e; (3) um grupo que reage fortemente contra qualquer mudança no *status quo*, que até tem noção das propostas, mas as combate ferrenhamente, apenas por serem diferentes das práticas predominantes.

Feitas todas estas consultas, o projeto concreto foi se afinando para incluir as propostas das unidades acadêmicas que se manifestaram interessadas na participação do programa de reestruturação ou de expansão, já que muitas estavam dispostas a expandir o acesso, reconhecendo a demanda social, mas não a reestruturar práticas pedagógicas ou conteúdos curriculares.

A proposta desenvolvida pela comunidade ao longo de todo esse demorado processo de debates e construções dialógicas, apontava para algumas soluções que remetem diretamente ao Plano Orientador da UnB de 1962. A fim de evitar choques acadêmicos com as estruturas predominantes, se propôs inicialmente manter os cursos existentes com sua arquitetura acadêmica consolidada e iniciar o processo de reestruturação pelo cursos novos propostos pelas unidades acadêmicas, já adequados ao contexto do REUNI. Nesse período inicial, os cursos da Universidade teriam duas arquiteturas diferentes: os cursos existentes com o processo de formação verticalizado e mais linear; e os novos cursos que seriam organizados em dois ciclos. Na proposta, esses dois modelos dialogariam para convergirem, no futuro, para um modelo de formação única, como será apresentado na sequência.





A proposta para arquitetura curricular para os novos cursos a serem ofertados pelo REUNI, no modelo de formação em dois ciclos, tiveram a seguinte organização:

- o ciclo de formação geral e básica dentro de uma grande área do conhecimento (seis semestres) correspondendo a um bacharelado;
- que poderia ser estendido, por mais dois ou quatro semestres, para se completar, em um segundo ciclo da graduação, uma formação especializada ou profissional e;
- a pós-graduação (quatro a doze semestres).

O ciclo de formação geral e básica dentro de uma grande área foi proposto como Bacharelados em Grandes Áreas e seria disponibilizado a partir das disciplinas e unidades curriculares já ofertadas pelas unidades acadêmicas da Universidade para os cursos existentes; é claro que essa oferta deveria ser ampliada. As grandes áreas propostas pela universidade foram:

- Ciências da Vida;
- Ciências Humanas e Sociais;
- Ciências Exatas e Tecnologias;
- Letras e Artes.

As Unidades Acadêmicas propuseram, no contexto do REUNI, mais de 30 cursos novos. Estes cursos teriam suas formações iniciadas em um Bacharelado de primeiro ciclo numa grande área e, em seguida, as formações específicas de cada curso seriam desenvolvidas nas Faculdades, Institutos ou Departamentos afins.





Para os estudantes ingressantes à universidade o acesso a cada um dos novos cursos propostos nessa arquitetura acadêmica seria realizado pelos Bacharelados de Primeiro Ciclo.

Foi proposto um diálogo entre os cursos existentes na estrutura anterior e a nova arquitetura de formação na graduação em dois ciclos. Neste sentido, cada estudante teria duas opções de formação em sua área de atuação: uma no bacharelado geral da área e outra em um curso específico, também na grande área. Essas opções eram ordenadas como primária e secundária. A opção primária corresponderia, inicialmente, ao curso em que o estudante foi aprovado no processo seletivo de acesso à Universidade e poderia mudar ao longo da sua formação. A secundária seria uma opção de formação específica dentro da grande área de ingresso. Por exemplo: um estudante que entrasse para a UnB no curso de Ciência da Computação teria como opção primária o curso de ingresso nessa área, sendo a secundária o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnologias. Para cada grande área, haveria uma bolsa de vagas para os vários cursos e, na medida em que os estudantes solicitassem e houvesse disponibilidade, as trocas de opção poderiam ser realizadas. Nesse contexto, os estudantes poderiam cursar disciplinas que fizessem parte dos currículos dos cursos de suas duas opções, a primária e a secundária. Do ponto de vista da gestão acadêmica da universidade essas opções, primária e secundária, serviriam para planejar a oferta de disciplinas nas áreas pretendidas pelos estudantes.

O aspecto descrito anteriormente coloca em evidência outro problema que também foi abordado no projeto aprovado pela UnB, em 2007, para o REUNI: a gestão acadêmica da formação geral e básica. Uma vez que o planejamento acadêmico deveria atender, de maneira global, aos estudantes de cursos de várias unidades acadêmicas, se planejou também a criação de um sistema de cogestão acadêmica da administração superior da Universidade envolvendo as várias unidades acadêmicas para a oferta das disciplinas de serviço e necessárias para os vários cursos. Isso remete-





ria, em perspectiva, à criação de uma nova unidade acadêmica para lidar com a formação geral e básica dos diversos cursos de graduação da UnB. Essa nova unidade acadêmica poderia ser também responsável por várias ações necessárias para resolver diversos problemas que os estudantes encontram nos seus primeiros tempos na universidade. Alguns dos problemas que essa nova unidade acadêmica poderia atacar são:

- Afiliação dos novos estudantes à vida universitária incluindo aí o conhecimento da universidade e dos seus códigos e a realização de atividades culturais, artísticas e esportivas;
- Apoio pedagógico aos estudantes ingressantes para que possam superar suas deficiências formativas;
- Orientação sobre metodologias de estudo e de interação social e acadêmica;
- Serviços de orientação profissional e tutoria aos novos estudantes;
- Utilização intensiva de tecnologias de apoio à aprendizagem a fim de oferecer aos professores novas ferramentas para melhoria do ensino, e aos estudantes os meios e ferramentas para a construção do aprendizado.

Note-se que as funções básicas pensadas, e o conjunto de requisitos para os quais o projeto da Universidade de Brasília foi projetado para satisfazer em seu Plano Orientador de 1962, são plenamente convergentes com a proposta aprovada pela UnB, em 2007, para o REUNI. Essas funções e requisitos encontram-se listadas no subcapítulo “a concepção de universidade” deste artigo.





O processo de análise e julgamento das propostas das universidades federais para o REUNI em 2007 foi realizado por um comitê de avaliação *ad hoc* nomeado pelo MEC. Este comitê era constituído por mais de 70 membros dos quadros mais qualificados de todas as universidades federais. Deve-se destacar que o projeto submetido em 2007 pela Universidade de Brasília foi o primeiro a ser inteiramente aprovado. Não houve ressalvas a este projeto e, posteriormente, ficou conhecido entre os membros do comitê de avaliação como a melhor proposta apresentada, servindo de referência para solicitar ajustes e adequações em projetos de outras universidades.

O fato do projeto ter uma unidade global, e sua articulação com a estrutura existente na Universidade e com o Plano Orientador de 1962, recuperava a identidade especial com que foi fundada a UnB.

Nesse projeto foram previstos todos os professores, servidores e os recursos financeiros necessários para sua implantação, e foram aprovados pela UnB e pelo Ministério da Educação. Em março de 2008, em cerimônia específica organizada pelo então Presidente da República, o Acordo de Planos e Metas correspondente ao projeto REUNI da UnB de 2007 foi assinado pelo reitor e os ministros do MEC e do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG) da época.

Mesmo com todo o longo processo de propostas conceituais, consultas à comunidade, construção de soluções e articulação de perspectivas mais tradicionais com as mais renovadoras, a aprovação do projeto levou a confrontos muito fortes, o que põe em evidência a dificuldade de introduzir mudanças culturais, principalmente em universidades já consolidadas. No caso da UnB houve ainda a complicação do confronto político que resultou na interrupção do mandato do reitor, o que levou ao grupo que assumiu o poder a uma reconsideração do projeto que tinha sido aprovado pelo Conselho Universitário da UnB em 19 de outubro de 2007. Para este novo projeto de reestruturação, encaminhado pelo novo grupo





político que assumiu a Reitoria, foram feitas duas consultas, na forma de seminários com uma participação muito escassa (não mais de 40 pessoas em cada evento), e o projeto final, ressubmetido em julho de 2008, foi bastante mais conservador do que aquele elaborado pela comunidade. Além disso, se comparado à proposta anterior, neste novo projeto não se obteve nenhum novo recurso, seja financeiro ou de vagas novas para docentes ou técnicos. O que se acrescentou foi mais do mesmo que já havia, mais conservadorismo.

O que se quer destacar nesta seção é a dificuldade de mudar uma cultura, mesmo que a efetividade das mudanças seja amplamente validada por sua aplicação em outras universidades, ou em outros países. Este aspecto deverá ser considerado por qualquer proposta de universidade existente ou nova.

## **Considerações finais**

Nem todos os conceitos propostos no Plano Orientador de 1962 são adequados à universidade dos dias atuais. Por exemplo, a estrutura departamental introduzida originalmente na UnB foi altamente inovadora há cinquenta anos atrás. Naquela época os departamentos substituíram, com sucesso, a estrutura de cátedras vitalícias existentes nas universidades brasileiras. No entanto, numa época em que as universidades se tornam cada vez mais interdisciplinares, as estruturas departamentais se mostram obsoletas e estão sendo substituídas por outras formas de organização acadêmica.

Mesmo com a interrupção da implantação do seu Plano Orientador de 1962, a Universidade de Brasília ainda preserva algum sabor daquelas ideias arrojadas, mas sem dúvida já foi muito mais moderna e arrojada do que é nos dias atuais. A Universidade de Brasília do Plano Orientador de 1962 não existe mais. A UnB dos dias atuais é, reconhecidamente, uma das melhores universidades do país, mas não difere conceitualmente das outras no seu nível.





Em 2007, no contexto do REUNI, houve um movimento de revisitar alguns dos conceitos estruturantes do projeto original para a reestruturação acadêmica da Universidade de Brasília. No entanto, novamente fatores não acadêmicos provocaram a interrupção da implementação da proposta que havia sido aprovada pelo Conselho Universitário da UnB, pelo Ministério da Educação e que já contava com recursos assegurados para sua implementação no período de 2008 a 2012. O projeto REUNI original da UnB não pôde ser implementado na própria universidade, mas a proposta repercutiu, e muitos dos conceitos e estruturas acadêmicas que o caracterizaram, foram absorvidos nas propostas de reestruturação de várias universidades federais. Um exemplo direto são os bacharelados interdisciplinares que nasceram dos debates entre UnB, UFBA e UFABC, e a partir destas propostas se refletiram em muitas universidades brasileiras. Hoje, os BIs (na UnB chamados de BGAs) se propagaram por mais de 14 universidade federais. Os núcleos de apoio à docência e de tecnologias de apoio à aprendizagem e os centros de aprendizado de línguas são outros exemplos desta fecundação.

Por outro lado, a proposta de universidade contida no Plano Orientador da UnB de 1962 continua ainda sendo uma referência conceitual e inspira o projeto de novas universidades. Além disso, se considerarmos a ampliação do acesso à educação superior pública ocorrida nos últimos anos e as consequentes novas necessidades de reestruturação das universidades federais necessárias para formar, com qualidade, seus estudantes, as propostas inovadoras do Plano Orientador se apresentam como soluções muito avançadas e diretas para vários dos problemas estruturais das universidades no País, por serem bem distantes da feição conservadora de nossas universidades são, também, difíceis de se porem em prática. Tão perto, tão longe.

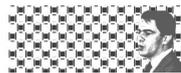




## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 3.998. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. 15 de dezembro de 1961.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Gerais do Programa de Reestruturação das Universidades Federais**, Ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais**, Nov. 2010. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro\\_2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro_2010%20brasil.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2012.
- FORA REUNI! PLEBISCITO JÁ. **Fora Reuni! Plebiscito Já**, 2007. Disponível em: <<http://forareuni.wordpress.com/2007/11>>. Acesso em: 14 out. 2012.
- FRENTE DE LUTA CONTRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA E MOVIMENTO TERRA, TRABALHO E LIBERDADE (MTL). **Manifesto da ocupação da reitoria da Universidade Federal de Alagoas: Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado**, [S.d.]. Disponível em: <[http://www.pstu.org.br/juventude\\_materia.asp?id=6741&ida=0](http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=6741&ida=0)>. Acesso em: 14 out. 2012.
- MENDONÇA, A. W. P. . **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- MENDONÇA, A. W. P. . Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. **Revista de comunicação, cultura e política**. ALCEU, v. 4, n. 7, p. 150-163, jul. 2003.





- MENEGUEL, M. S. **Cérebros, Cérebros, Cérebros: o modelo de Universidade da Unicamp**, 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas/unicamp.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DA REITORIA DA UFBA - MORU. **Movimento de Ocupação da Reitoria da UFBA - MORU**, [S.d.]. Disponível em: <<http://ocupacaoufba.blogspot.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2012
- OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. Universidade de Brasília (UnB): Da Universidade Idealizada à “Universidade Modernizada”. In: **MOROSINI, Marília Costa (org.). A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 2011. p. 113-133.
- PORTAL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL. **MOVE-BR: MovE Brasil**, 2007. Disponível em: <<http://movebr.wikidot.com>>. Acesso em: 14 out. 2012.
- RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 83, p. 161-230, jul. 1961.
- RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, D. **UnB: invenção e descaminho**. [S.l.] Editora Ave-nir, 1978.
- RIBEIRO, D. **Dr. Anísio**. Carta: falas, reflexões, memórias. Brasília, nº 14, 1995.
- ROCHA, J. A. DE L. Referências à Revolução na Obra de Anísio Teixeira. **Revista de Pedagogia, Universidade de Brasília**, v. 2, n. 4, [S.d.].
- SALMERON, R. A. **A Universidade Interrompida: Brasília 1964-1965**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- TEIXEIRA, A. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 37, n. 85, p. 181-188, mar. 1962.





- TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Brasília**, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul. 1968.
- TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 1988.
- TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil – Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2005.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2007.
- TEIXEIRA, A.; RIBEIRO, D. The University of Brasília. **The Educational Forum: Wisconsin**, v. 26, n. 3, p. 309-319, mar. 1962.
- TEIXEIRA, J. A. **O educador Anísio Teixeira: de John Dewey a Darcy Ribeiro**. I Congresso Latino de Filosofia da Educação. In: O EDUCADOR ANÍSIO TEIXEIRA: DE JOHN DEWEY A DARCY RIBEIRO. Rio de Janeiro: ABE, 10 jul. 2000.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). **Linha do Tempo: Sítio da Internet**, [S.d.]. Disponível em: <[http://www.unb.br/unb/historia/linha\\_do\\_tempo/60/index.php](http://www.unb.br/unb/historia/linha_do_tempo/60/index.php)>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) - CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Editora Universidade de Brasília, 1962.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). Projeto Pedagógico da UFABC, [S.d.]. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/institucional/projetopedagogico.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.



## VIII - Rankings, Vikings, Masters & Colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização<sup>39</sup>

Naomar de Almeida-Filho

Antes de entrar no tema desta conferência, tão relevante e atual, devo fazer um agradecimento sincero ao Instituto de Estudos Avançados da USP pelo convite. Sou grato especialmente ao Prof. Euclides Castilho, da Faculdade de Medicina da USP, por sua carinhosa apresentação e também porque sei que dele partiu a ideia deste evento.

Previamente a qualquer palavra, argumento ou questão, cabe um pedido de licença para, no que couber, tomar esta prestigiosa instituição que me acolhe como ilustração dos variados problemas que serão objeto desta discussão. Neste ponto, além da licença devida, peço antecipadamente desculpas se eventualmente elevar em demasia o tom crítico das minhas observações, tal como, aliás, se espera de qualquer abordagem séria e rigorosa, dentro da definição plena da responsabilidade acadêmica. Não obstante, abrir-se à crítica construtiva e fundamentada constitui demonstração da capacidade de autorreflexão e reconhecimento da oportunidade, e até mesmo necessidade de transformação; em ambos os casos, signos de maturidade institucional. Conectada

<sup>39</sup> Conferência ministrada no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, em 25 de abril de 2011. Agradeço a Euclides Castilho, Professor Titular da Faculdade de Medicina da USP, pela ideia do tema e a André Mattedi Dias, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Filosofia da Ciência da UFBA, pela indicação e compartilhamento de material bibliográfico pertinente. Denise Coutinho, do Instituto de Psicologia da UFBA, e Diego Almeida revisaram conteúdo e escrita, muito contribuindo para a qualidade da redação final do texto.



a esta constatação e, ainda, sobrejustificando a abordagem que proponho aos ilustres anfitriões, tenho conhecimento da recente decisão estratégica tomada pela USP de fortemente investir na internacionalização, visando tornar-se, no prazo mais curto possível, uma instituição universitária de classe mundial. Nesse contexto, rogo aos ilustres interlocutores que tomem os comentários, críticas e proposições que compõem esta palestra como uma contribuição, preliminar e provisória, a tão meritório processo de autoanálise e revisão de princípios, metas e projeto institucional corajosamente lançado por aquela que é indubitavelmente a mais importante universidade brasileira.

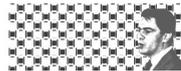
O tema que propus para esta conferência compreende os dilemas que desafiam a universidade brasileira no contexto atual. Estamos vivendo uma conjuntura marcada por intensa mobilização inter e transnacional das instituições de conhecimento em geral, e das universidades em particular, no veio de macroprocessos que têm sido denominados de globalização ou, como preferem os franceses, mundialização.

Proponho desdobrar a discussão do tema proposto em quatro partes articuladas:

Em primeiro lugar, pretendo demarcar, com maior precisão, os dilemas da universidade brasileira, avaliando sua pertinência e respectivas propriedades. Em segundo lugar, vou reler e recontar a história da instituição universitária, visando identificar indícios, resíduos e registros de raízes dos dilemas assinalados, além de aspectos relevantes dos processos de reforma que definiram os modelos curriculares e institucionais das universidades atuais. Em paralelo, tratarei justamente de delinear, mesmo que de modo breve e esquemático, a situação atual da educação superior no mundo e no Brasil, destacando os modelos de arquitetura curricular que polarizam o cenário universitário da contemporaneidade.

Por último, farei alguns comentários sobre o lugar da inovação na construção de futuros possíveis para nossas instituições





de conhecimento e formação de nível superior. Nesse aspecto, sem entrar em detalhes, vou indicar que novos modelos de estrutura curricular, representativos das principais tendências históricas de evolução da Universidade, ainda de modo limitado ou experimental, já se encontram entre nós.

## Dilemas

Como chamada do título desta conferência, propus uma série de termos representativos ou alegóricos dos principais desafios para a universidade brasileira, a saber: *rankings*, *vikings*, *masters*, *colleges*.

Começemos pelo tema dos *rankings*, visto que se trata de uma questão que tem provocado sensibilidades e que periodicamente desperta grande interesse da opinião pública. A impressão que a cobertura da mídia transmite é de pequenas comções nacionais a cada classificação internacional divulgada, quando, ao se constatar ausência de universidades brasileiras nas primeiras posições, o orgulho nacional parece gravemente ferido, como se houvéssemos perdido mais uma copa do mundo ou, para ficar mais contemporâneo ainda, tivéssemos sido rebaixados nas agências internacionais de risco financeiro. Nesse caso, qual é realmente a questão? É que, para o primeiro time de universidades brasileiras, liderado pela USP, o dilema se encontra em decidir se participamos ou se desprezamos a onda dos *rankings* acadêmicos internacionais.

Listas de classificação das melhores universidades e instituições de educação superior não são novidade, muito menos invenção recente. Foram criadas nos EUA, na década de 1930, com uma finalidade precípua, de grande utilidade pública: orientar a escolha dos jovens que pretendiam entrar no *college*, já que o então recém-criado SAT (*Scholastic Aptitude Test*) podia ser usado para admissão num grande leque de opções de instituições de educação superior, simultaneamente.





Há *rankings* quase oficiais de grande credibilidade, como o *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*, porém os mais populares são aqueles divulgados por semanários, por exemplo o *U.S. News & World Report National University Rankings*. Tais listas de classificação, de uso predominantemente doméstico, combinam critérios acadêmicos com condições estruturais de ensino e qualidade de vida, tais como *housing* e *campus life*, o que inclui instalações esportivas e eventos sociais. Destacam empregabilidade, prestígio e sucesso profissional dos egressos. Nenhuma instituição estrangeira (exceto universidades canadenses de língua inglesa) participa desses *rankings*, pelo motivo óbvio de que se destinam a informar as decisões da juventude estadunidense que se prepara para ingressar no primeiro ciclo de educação superior. A partir de critérios distintos, existem também listas de classificação equivalentes para o nível dos *graduate studies*, que chamamos de pós-graduação, nesse caso específico por campo disciplinar ou área profissional.

Recentemente, *rankings* internacionais têm-se tornado notórios e diversificados na medida em que avança o processo de globalização da educação superior, abrindo-se um mercado extremamente competitivo, sobretudo a partir da entrada da China como principal propulsora do desenvolvimento econômico mundial. Não é trivial que o mais famoso desses *rankings*, o ARWU (*Academic Ranking of World Universities*), seja aplicado justamente pela Universidade de Shanghai Jiao Tong.

Nessa modalidade de *ranking*, os critérios são bastante diversificados, valorizando em geral aspectos de produção científica e tecnológica, além do sucesso profissional pós-universidade. E são cada vez mais numerosos: o já citado ARWU, o *Times Higher Education Ranking*, o *Webometrics* da Espanha, e tantos outros. O mais curioso, em minha opinião, é o da *École des Mines da Universidade ParisTech*, que usa a *Forbes* para ranquear o seu panteão de universidades, com base





na contribuição destas para a formação dos executivos das 500 maiores empresas do mundo.<sup>40</sup>

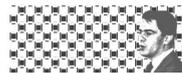
Na prática, o efeito da moda dos *rankings* tem sido reagrupamento e reprogramação das instituições de conhecimento, especialmente na Europa Ocidental. Durante todo o século XX ocorreu uma pulverização e dispersão das universidades do continente europeu: na França e na Itália, houve uma divisão das universidades em subuniversidades designadas por números e nomes (*Université de Lyon 1 Claude Bernard, Lyon 2 La Lumière, Lyon 3 Jean Moulin, Université de Paris I a XXX, Roma 1 La Sapienza, Roma 2 Tor Vergata, Roma 3 Tre*); na Alemanha, houve uma separação entre redes de institutos de pesquisa e universidades de ensino. Nesses países, recentemente, programas de adensamento institucional têm sido promovidos visando compor novos arranjos institucionais: na Alemanha, a *Deutsche Forschungsgemeinschaft* [Fundação Alemã de Pesquisa], com a Iniciativa Excelência, investe em *clusters* de pesquisa e inovação; na França, foi lançado o programa PRES (*Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur*), que promoveu o enxugamento de mais de 40 organismos em 15 *clusters* e redes.<sup>41</sup>

Na medida em que se trata essencialmente de uma classificação competitiva, baseada em medidas de desempenho em eixos e critérios comparados, as instituições universitárias de maior prestígio tendem a reforçar o instrumento que ratifica sua posição original de domínio. Dessa forma, fomentam a participação de departamentos, escolas e institutos em processos

<sup>40</sup> Este deve ser o único ranking em que nossa mediana UFBA encontra-se à frente das grandes universidades patricias, pelo mero fato de ter graduado o Presidente da Petrobrás, José Sérgio Gabrielli, membro do nosso quadro docente, o que muito nos orgulha.

<sup>41</sup> Quando ainda era Reitor da UFBA, visitei na Alemanha do Sul o *Karlsruhe Institute of Technology* (resultante da fusão da Universidade de Karlsruhe, do Centro Helmholtz de Pesquisa, do Instituto Max Planck e do Parque Tecnológico de Baden-Wuerttemberg). Conheci também, na França, o que se autodefine agora sob o nome de Universidade de Lyon, de fato o reagrupamento de 18 instituições de conhecimento, cujo sítio institucional abre com a seguinte apresentação: *l'Université de Lyon est un regroupement de 18 universités, grandes écoles et instituts de Lyon et Saint-Étienne, sous la forme d'un Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)*. (Conf. <<http://www.universite-lyon.fr/>>. Acesso em 22/04/2011).





avaliativos que poderão vir a melhorar seu posicionamento nos diferentes *rankings*. Além disso, há outro elemento de oportunidade que as universidades de calibre internacional (ou de classe mundial, como preferem alguns) extraem da moda dos *rankings*, que não devemos subestimar. Implica, guardadas as cautelas necessárias, um dispositivo gerador de distinção institucional em relação a modelos não-universitários e privados da educação universitária. Isso nos conduz ao segundo dilema/desafio: como superar a ofensiva dos *vikings* do ensino superior?

Qualquer metáfora bem aplicada, tal como os bons chistes e os trocadilhos criativos, dispensa explicação. Mas, como na universidade toda explicação será cobrada, passo a explicar a alegoria dos *vikings* por precisão de registro, clareza do argumento e respeito aos valores intelectuais dos meus caros interlocutores.

Durante grande parte da Idade Média, os *vikings* eram o terror das populações costeiras europeias, do Báltico ao Mediterrâneo. Predadores cruéis, diferentemente de outros povos ditos bárbaros, não lutavam para conquistar territórios ou em nome de sua religião, mas guerreavam com o objetivo de saquear, fazer escravos e destruir o que não pudessem carregar nos seus rápidos, elegantes e esguios barcos à vela redonda. Faziam, com maestria e ferocidade, guerras sem nações. Alguns podem considerar ser esta uma metáfora por demais cruel e talvez injusta como referência às multinacionais do ensino privado em nível superior. Aceito que certamente alguns sujeitos e iniciativas individuais portadoras de altos valores universitários fazem parte eventual e circunstancialmente de empreendimentos corporativos no campo da educação superior. Não obstante, no plano geral, a metáfora se justifica ao considerarmos que se trata de capital de investimento sem bandeira ou nação. Em princípio, esse capital não tem compromisso com valores acadêmicos ou humanísticos, exibindo o objetivo declarado de disputar espaço num mercado bem ou mal já ocupado por empreendedores nacionais.





Como os vikings, as multinacionais do ensino superior são rápidas, ágeis e ferozes, só se interessam pelo botim-de-guerra da graduação profissional e da especialização, já que, pelo menos no caso do Brasil, é difícil extrair lucratividade das atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação. Ao concluir fusões e aquisições, disfarçadas como parcerias para burlar nosso incipiente sistema de regulação e controle institucional do setor privado de ensino, o primeiro movimento é sempre reduzir custos e otimizar qualidade. Na prática, isso significa demitir doutores ou padronizar hora/aula ignorando titulação, desativar programas de alto custo operacional, massificar matrículas em cursos de maior retorno financeiro.

Pois bem, há pouco li com grande interesse uma análise abrangente desse cenário, num livro intitulado *The Great Brain Race*, escrito por Ben Wildavsky, publicado em outubro de 2010. Essa obra traz uma avaliação atualizada desse contexto a partir de profusas fontes e ricos depoimentos. Porém, faço essa referência para comentar que o Brasil nela aparece apenas como um promissor mercado bilionário. Nenhuma universidade pública brasileira, nem mesmo a USP, é sequer citada. As duas únicas referências ao Brasil tratam da aquisição de instituições de ensino superior, no Nordeste brasileiro, incluindo a Bahia, por duas dessas empresas *vikings*. Essa ausência decorre de duas questões. Por um lado, nenhuma universidade brasileira, nem mesmo a nossa prestigiosa USP é, de fato, um *player* no contexto internacional da educação superior (por razões que detalharei mais adiante). Por outro lado, a crescente presença do Brasil no cenário das relações internacionais, sobretudo nas esferas política e econômica, nos torna visíveis somente como um potencial mercado consumidor, aberto e já dominado pelo setor privado, para o agressivo capital internacional desse setor.

No caso dos *vikings*, onde estaria o dilema? No meu argumento, aqui exposto à crítica e à reflexão, enfrentamos uma frente empresarial, alienada de valores históricos e culturais,





que busca consolidar um ramo de negócios investindo na abertura de espaços de ensino terciário sem presença e atuação da Universidade. O fato é que, nesse aspecto, a universidade brasileira encontra-se vulnerável pois, como se verá adiante, passou demasiado tempo fortalecendo sua vertente vocacional ou profissionalizante, confirmando-se meramente como instituição de ensino, negligenciando e até perdendo sua missão histórica de educação (no sentido mais amplo do conceito) ou de formação na cultura. E o dilema encontra-se na decisiva escolha que definirá o futuro dessa milenar instituição, patrimônio da humanidade, em nosso país: treinar ou formar, ensinar ou educar, *techné* ou *bildung* (se quisermos usar termos correntes no jargão da Filosofia da Educação).

O dilema seguinte em nossa lista pode ser formulado de uma maneira que parecerá estranha: *master* ou mestrado? Faço isso de propósito, pois quero acentuar que tais termos, de modo algum, guardam relação de equivalência que justificaria uma tradução simples. Efetivamente, longe estão de designar um mesmo tipo de curso superior ou graus universitários similares.

O termo *Master* não se referia originalmente a um grau universitário; era sim um designativo profissional plebeu (*master/maister/mister*). Servia como título próprio do mais alto grau na hierarquia das guildas medievais, nomeando um artesão maduro e experiente o suficiente para aceitar aprendizes para a passagem da sua arte ou ensino do seu mister (notem aqui a flagrante metonímia). Algo como mestre de obras, mestre de ofício, mestre-de-armas – em linguagem náutica: mestre-arraes, contramestre – mestre-escola, talvez até mestre-sala. O fenômeno do deslizamento semântico é, neste caso, fascinante, visto que, no português atual, parece absolutamente natural a plena equivalência de significado entre mestre e professor. Como se o próprio termo mestre-escola não denotasse, de modo eloquente, a distância entre ambos os significantes, pois se obriga ao uso da expressão conjunta para indicar o professor.





Somente quando a Universidade assume a missão profana de formar profissionais é que o título *Master* torna-se uma alternativa de hierarquia menor ao grau de *Docter* ou *Doctor*, reservado na origem aos concluintes das faculdades superiores (Teologia, Direito, Medicina). No caso da faculdade inferior, a Faculdade de Filosofia, onde eram ensinadas as nascentes ciências sob a rubrica de Filosofia Natural, somente a partir do século XVIII foram concedidos graus doutorais. Seguindo essa tradição, nos países do Hemisfério Norte, não importa a área, os doutorados acadêmicos ainda hoje conduzem ao grau de *Philosophiae Doctor*, com a sigla *Ph.D* (nos Estados Unidos) ou *D.Phil* (Inglaterra), em algum campo de ciência.

Na Alemanha, meca da formação universitária nos séculos XVIII e XIX, *Magister* era um grau concedido pela faculdade inferior, prévio ao doutoramento. Na França, o termo *Maîtrise* sobreviveu até a segunda metade do século XX como designação do trabalho de conclusão de cursos de graduação (*mémoire de maîtrise*). Nos EUA e no Reino Unido (e por extensão, em todos os países da *Commonwealth*), o termo *Master* passou a designar títulos de cursos profissionais de menor duração e, alternativamente, nas áreas científicas, cursos preparatórios para os doutorados.

Já o Mestrado foi inventado no Brasil, em 1965. Concebido no famoso Parecer Sucupira, foi instituído mediante a Resolução 977/65 do CFE, pré-requisito normativo para a Reforma Universitária de 1968, conforme os termos previstos no Acordo MEC-USAID. Antes dessa data, não havia mestrados ou títulos equivalentes em nossas universidades. De repente, por decreto (nesse caso, um parecer técnico aprovado num conselho deliberativo), passamos a dispor de um título universitário pós-profissional legalmente habilitador à docência universitária. O texto de Newton Sucupira é, num sentido irônico, radicalmente inovador, pois, além de definir o Mestrado como grau e curso de



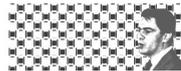


formação do docente para o ensino superior, distinto do Doutorado como formação do pesquisador, criou o conceito de “pós-graduação *lato-senso*”. Curiosamente, uma das modalidades previstas no *lato-senso*, a Especialização, teria sim alguma correspondência com o título de *Master* no modelo consolidado em outros contextos de educação superior, como será visto adiante.

Tratei dessa questão num pequeno artigo publicado na *Folha de São Paulo* (em 25/11/2008). Reitero seus termos. Apenas gostaria de aproveitar esta oportunidade para aprofundar a análise do que considero o maior problema, propondo denominá-lo Efeito Sucupira. Em áreas, instituições e programas de maior rigor acadêmico e científico, cursos e trabalhos de conclusão dos mestrados nacionais assumiram o formato de mini-doutorados. Selecionei um exemplo do meu campo acadêmico. Um dos textos fundantes da Saúde Coletiva brasileira, intitulado Medicina e História: raízes sociais do trabalho médico, de autoria de um excepcional pensador e pesquisador do quadro docente do Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP, o saudoso Ricardo Bruno Mendes Gonçalves, foi uma dissertação de mestrado. Defendida em 1979, é um trabalho de tão alta qualidade acadêmica que, publicado pela prestigiosa Editora Siglo XXI, alcançou grande repercussão internacional. Tem o mesmo efeito legal da minha despreziosa, leve e objetiva dissertação de 45 páginas, apresentada em 1977 para obtenção do grau de Mestre em Saúde Comunitária pela UFBA.

O Efeito Sucupira desencadeou outros processos problemáticos, alguns até perversos, para a universidade brasileira. Um deles, gostaria de destacar em parênteses. Trata-se da “fuga para cima”, que consiste na ambiguidade quanto à definição de graus e títulos, na fase de consolidação de um modelo nacional de universidade. Tal ambiguidade fomentou processos, catalisados por estruturas clientelistas internas e externas, de “desvalorização programada” dos graus universitários no país. O modelo





sucupirano, por imposição normativa e por omissão institucional de universidades sem tradição própria, termina por criar no Brasil uma estrutura *sui-generis* de títulos e graus: mini-doutores (ou Mestres), doutores, pós-doutores e super-doutores (livre-docentes). Em consequência disso, no quesito corpo docente, hoje nós temos universidades de mestres, universidades de doutores e universidades de livres-docentes.

Esta última categoria, que se pretende hierarquicamente superior às outras, corresponde ao padrão USP de qualidade, rapidamente estendido, em vários campos do conhecimento, a outras universidades brasileiras. Isso resulta da enorme influência que a prestigiosa instituição, que neste momento me acolhe, exerce sobre todo o sistema nacional de educação superior, tanto por ter-se tornado paradigma da formação e pesquisa de reconhecida qualidade quanto por ter sido, por décadas, a principal formadora de quadros docentes para outras instituições nacionais de educação superior.

A Livre-Docência foi inventada pela USP como um cargo administrativo. Entre outras atribuições acadêmicas, tinha como responsabilidade substituir o Professor-Catedrático em afastamentos e impedimentos. Isso consta dos artigos 40 e 42 do Decreto Estadual 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que instituiu a Universidade de São Paulo. Não sei detalhes sobre o processo local de transmutação de um cargo ou função institucional num grau acadêmico, pode ser que algum historiador da educação paulista já o tenha feito. Mas não resisto à tentação de perguntar (sem querer ofender, é claro): por que manter e promover como láurea acadêmica uma posição que, criada na reforma universitária alemã de 1810, jamais foi considerada grau universitário em nenhum país do mundo, nem mesmo na normatização do ensino superior do Império Austro-Húngaro de 1860? De fato, o título de Docente Livre – em alemão, *privatdozent* (ou PD) – era concedido aos aprovados num exame de habilitação que servia tão somente para credenciar profissionais que se candidatavam a



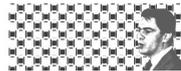


ensinar na universidade como professores voluntários, sem soldo e sem responsabilidades.

Na universidade austro-germânica, durante todo o século passado, antes da Reforma de Bolonha, o PD se posicionava como postulante independente à espera de vacância dos cargos de Catedrático. Os que esperavam por muito tempo, sem lograr sucesso, eram desdenhosamente chamados de *ewige privatdozent* (eterno livre-docente) que, segundo afirmam historiadores que preferem o anonimato, iniciaram o temido MSC, Movimento dos Sem-Cátedra, com ramificações internacionais sempre denunciadas, mas nunca comprovadas. O mais ilustre PD e patrono do MSC (relutante, é bem verdade, porque ele nunca autorizou o uso do seu nome nos encontros, ocupações de cátedras e congressos internacionais do combativo movimento) foi Sigmund Freud, o fundador da Psicanálise, rejeitado e ridicularizado pelo catedrático Theodor Meynert, eminente neurologista, que desconfiava do potencial subversivo das ideias proto-psicanalíticas. Freud obteve grande sucesso no seu exame de PD e usou essa posição, com brilho e competência, mas não sem controvérsias, para consolidar sua credibilidade como médico na Viena da *Belle-Époque*.

Dirijo-me agora ao último dos dilemas assinalados: o desafio do *college*. Visando formular essa questão de maneira tecnicamente mais precisa, penso que a universidade brasileira, para se posicionar de modo soberano e eficiente no contexto da internacionalização, deverá enfrentar o seguinte dilema: manter na graduação uma estrutura curricular de formação direta, fixa e linear, com viés essencialmente profissionalizante, ou implantar uma nova arquitetura curricular, modular, progressiva e flexível, o chamado regime de ciclos? Para entendimento mais claro deste dilema, numa perspectiva crítica, articulada às outras importantes questões acima referidas, proponho uma rápida revisão (dez séculos em dez minutos) da história da Universidade, no mundo e no Brasil.





## Milênio de História

A linhagem intelectual grega da Academia de Platão e do Liceu de Aristóteles foi interrompida com a destruição da Biblioteca de Alexandria. Felizmente, a sofisticada e sutil cultura islâmica preservara a obra de Platão, Aristóteles e Hipócrates com Avicena, na Escola Médica de Raj, no Califado Oriental, e com Averróis, na Escola de Leis de Sevilha, no Califado de Córdoba. Os livros de Hipócrates e o Canon da Medicina (*Qanun fi 't-ti-bb*) de Avicena são adotados como textos básicos para a pioneira *Scuola Medica de Salerno*, fundada em 1077, no Sul da Itália, que contava com professores árabes e judeus. Mas é nos mosteiros medievais que a obra de Aristóteles, conservada e compilada pelos filósofos árabes, é estudada e, numa versão ajustada à doutrina cristã, ensinada no movimento intelectual que foi celebrizado como Escolástica.

Na Figura 1, vê-se um mapa-de-tempo que pode nos ajudar a melhor compreender a trajetória histórica da educação universitária no mundo ocidental.

Entre os séculos XI e XIV surgem as primeiras instituições que receberiam o nome de Universidade; no Norte da Itália (Bolonha, 1088) e na Inglaterra (Oxford, 1096), na França (Paris, 1200), depois Espanha (Salamanca, 1218), Portugal (Coimbra, 1290) e Alemanha (Heidelberg, 1386). Atuando em rede, compartilhando docentes itinerantes, acolhendo estudantes em mobilidade, apesar de todos os limites da época medieval pré-Renascença, as universidades rapidamente se difundiram por todo o continente europeu, chanceladas, autorizadas e reguladas pelo Poder Papal. Ensinavam Estudos Gerais (*Studia generali*), que incluíam o *trivium* (Lógica, Gramática, Retórica) e o *quadrivium* (Geometria, Aritmética, Astronomia, Música), e concediam um único grau: *Doctor* em Teologia ou Cânones. Já no século XV, com a absorção de escolas médicas e a organização de faculdades de Direito (inicialmente Direito Canônico), consolida-se a estrutura mista da



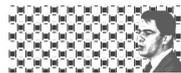


universidade renascentista, organizada em colégios e faculdades, distinguindo as Faculdades Superiores (Teologia, Direito e Medicina) da Faculdade Inferior (Filosofia).

No século XVI, as universidades alemãs muito contribuem para a Reforma Protestante. As universidades inglesas (tanto a pioneira Oxford quanto sua dissidência, Cambridge) se engajam no Cisma Anglicano. Doutra parte, é da reunião de docentes e alunos da Universidade de Paris que surge a Companhia de Jesus, sob a liderança de Inácio de Loyola, estudante de Teologia no *Collège de Notre-Dame*. O movimento jesuíta se difunde extensamente, ocupando as universidades que permaneceram sob controle do Vaticano e, junto ao Santo Ofício (que operava a intrincada e temida rede de tribunais eclesiásticos conhecida como a Santa Inquisição), deslancha a Contrarreforma. O julgamento e a execução de Giordano Bruno, frade dominicano, filósofo e professor itinerante de várias universidades, em 1600, marcam o fim do modelo de universidade medieval. Não obstante, em Espanha, Portugal e suas colônias além-mar, o domínio da Inquisição e a hegemonia da Companhia de Jesus no panorama universitário permanecem por mais de dois séculos.

Em distintas vertentes, a universidade enfrenta longa e profunda crise que dura dois séculos. Com o declínio do Poder Papal, alguns soberanos emergentes das cruentas guerras religiosas do século XVI assumiram o controle político das instituições de conhecimento, instrumentalizando-as para a formação de gestores do Estado-nação e dos domínios coloniais, sacerdotes para as novas confissões religiosas, além de intelectuais, quadros profissionais e, igualmente, a nova burocracia de origem aristocrática ou cooptada da burguesia nascente. Na Europa meridional, sobretudo nos países mediterrâneos, o domínio da Igreja Católica Romana reforça o conservadorismo e a tradição. Na Europa central e do Norte, sobretudo nos países reformados, os soberanos restringem as liberdades institucionais que, na Idade Média, garantiam o respeito geral do espaço territorial e político





das universidades. Em ambos os casos, a vanguarda do pensamento filosófico e científico se desenvolve fora (e, muitas vezes, sob oposição) das universidades, em academias, sociedades científicas, museus, bibliotecas e laboratórios particulares.

Nesse contexto intelectual repressivo, simultâneo ao que alguns historiadores chamam de primeira globalização, com as grandes navegações e à expansão do comércio internacional, implantam-se escolas de artes mecânicas, inicialmente desprezadas pelas instituições universitárias. A famosa Escola de Sagres é precursora de várias escolas de navegação marítima, posteriormente instaladas em Londres (*The Thames School*), Gênova e Antuérpia, que ensinavam cartografia, geografia e astronomia. Escolas militares e instituições de formação no que se denominava “artes e ofícios” iniciam o ensino de engenharia, metalurgia, mineração e outras atividades estratégicas para a emergência e difusão de um novo modo de produção. Nas instituições universitárias, reformas localizadas (como a Reforma Pombal na Universidade de Coimbra, em 1772) introduzem o ensino de áreas profissionais modernas como Economia, Estatística e Comércio, além de campos científicos emergentes como Física, Química e História Natural, que progressivamente começam a se destacar da Faculdade Inferior.

A crise dessa universidade pós-renascentista, que acho pertinente chamar de universidade vocacional, encontra duas soluções antagônicas, quase no mesmo momento histórico. Na Europa mediterrânea, particularmente na França, com a revolução burguesa e seus desdobramentos, a Universidade é identificada com o *Ancien Régime* e perde todos os seus privilégios. De fato, no primeiro momento revolucionário, antes do *Thermidor*, todas as universidades francesas foram extintas e seu patrimônio transferido para o povo. Após diversos pleitos e movimentos de corporações profissionais, foram gradualmente restauradas em posição secundária às faculdades, academias militares e escolas de educação superior, vinculadas ao Estado, denominadas de grandes *écoles*. Falarei mais sobre essa vertente adiante.





Na Inglaterra e na Alemanha, por outro lado, a crise da universidade é superada pela ampliação do seu papel político de centro de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos para as ciências e suas tecnologias. O libelo do eminente filósofo Immanuel Kant, dirigido ao soberano Frederico Guilherme II, redefinindo o conceito de autonomia universitária e reivindicando igualdade para as faculdades inferiores, num maravilhoso pequeno livro intitulado *O Conflito das Faculdades*, inaugura essa vertente e abre caminho para consolidar a posição iluminista como demarcação de uma nova fase, com a universidade científica, consagrada na Reforma Humboldt de 1810.

Um contraste frontal entre duas soluções iluministas de fato antagônicas (uma neoaristocrática e outra burguesa, mas ambas elitistas) para a crise da universidade vocacional pode ser ilustrada por figuras históricas que personificam reformas da educação superior, realizadas quase simultaneamente: Wilhelm Von Humboldt e Pierre Georges Cabanis. Sobre o primeiro, largamente reconhecido e exaustivamente estudado como criador da universidade de pesquisa, gostaria de remeter os interessados à consulta bibliográfica pertinente<sup>42</sup>. Por outro lado, o papel de Cabanis como líder reformador da educação superior, sob bases científicas e diretrizes tecnológicas oriundas do pensamento cartesiano, é menos conhecido. Sobre sua importância histórica, basta dizer que o modelo educacional por ele concebido, proposto e implantado na era napoleônica (inicialmente com a ajuda de Antoine de Fourcroy) sobrevive em muitos países, inclusive no Brasil. Nesse aspecto, antecipando o que ocorrerá um século depois na Reforma Flexner, Cabanis tem como foco a edu-

<sup>42</sup> A obra mais abrangente é RÜEGG, W. (Ed.). **A History of the University in Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, cujo volume III, intitulado *Universities In The Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, contém um detalhado capítulo sobre a Reforma Humboldt escrito pelo próprio Walter Rüegg. O texto introdutório do Relatório Humboldt foi publicado em português (HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G, HUMBOLDT, W. **Um Mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, p. 79-100).





cação médica, porém termina por estabelecer as bases gerais da reforma de todo o sistema de educação superior e profissional da França nos séculos XIX e XX.

Farei uma análise mais detalhada da Reforma Cabanis posteriormente, numa segunda conferência, especificamente sobre modelos de educação superior em saúde, a convite da Faculdade de Medicina da USP. Neste momento, importa reter que é justamente nessa fase histórica (CIRCA, 1800) que se introduz a arquitetura curricular linear e circunscrita de formação de carreiras profissionais mediante o ensino superior especializado, juntamente com o regime institucional que se caracteriza por faculdades isoladas e relativamente independentes das universidades. Além da criação de “universidades nominais”, a Reforma Cabanis introduz o conceito oficial de “licenciatura” (*License*) como diploma universitário licenciador ou legalmente habilitador ao exercício profissional, num momento em que a sociedade francesa buscava consolidar o controle governamental sobre as práticas sociais das categorias profissionais burguesas.

Marx, em *O 18 Brumário*, usa a expressão *idées napoléoniennes* para designar o legado de Napoleão Bonaparte que, além de ter sido um gênio militar e líder político ágil e eficiente, como reformador social consolida nas instituições da sociedade e do Estado o poder político da burguesia no início do século XIX. A reordenação do sistema francês de ensino foi uma dessas ideias, posta em prática em estreita articulação com o Estado laico regulador, com a sociedade pós-aristocrática e com o novo modo de produção. Nessa conjuntura, serve de exemplo para outros povos submetidos à poderosa influência ideológica e cultural da França, principalmente na Europa meridional e nos países recém-saídos da condição de colônia, como o Brasil do século XIX. Nessa perspectiva, podemos considerar que a universidade vocacional do iluminismo sobrevive por mais dois séculos graças à transição política do Estado absolutista para o Estado burguês.





E o que acontece no lado Norte da rede universitária europeia? Como se podia esperar, inicialmente, a Reforma Humboldt enfrenta obstáculos formidáveis entre as próprias universidades germânicas. Não obstante, na segunda metade do século XIX já se pode identificar o modelo de formação universitária ancorado na pesquisa científica como hegemônico no Império Austro-Húngaro, Países Baixos, Suíça e países escandinavos. Além disso, esse modelo é adotado nas velhas universidades do Reino Unido – Cambridge mais que Oxford; Edinburg antes de Dublin – e, de modo incipiente, na América do Norte.

Nos Estados Unidos, uma nova instituição, a Universidade Johns Hopkins é concebida e implantada por Daniel Gilman, adotando e renovando o modelo humboldtiano, com professores americanos em sua maioria formados nas universidades alemãs. Esta é a instituição onde, duas décadas depois de sua fundação, matricula-se um jovem judeu, de origem humilde, que desempenhará um papel crucial na consolidação da Universidade Científica em território americano. Falo naturalmente de Abraham Flexner, autor do famoso relatório comissionado pela *Carnegie Foundation* que se tornou principal catalisador dos processos institucionais que resultaram na arquitetura curricular em ciclos (*college + graduate studies*) característica do modelo norte-americano de universidade.

Essa estrutura curricular tem como primeiro ciclo o *college*, bacharelado de formação geral de quatro anos de duração, pré-requisito para acesso aos cursos de graduação. Em segundo ciclo, a formação profissional normalmente se dá no nível do mestrado mas, em algumas áreas como Medicina, Direito, Farmácia e outras, o grau profissional básico corresponde ao nível de doutorado. Antes de Flexner, cursos conducentes aos graus de *Bachelor of Arts* e *Bachelor of Sciences* já existiam em praticamente todas as instituições norte-americanas de ensino superior, porém a novidade flexneriana compreende uma forte recomendação para que tais cursos constituíssem pré-requisitos e critério de





seleção para os mestrados e doutorados, acadêmicos e profissionais. Assim, em 1926, quando Flexner se aposenta da direção do *General Education Board*, organismo da Fundação Rockefeller que ele próprio havia transformado num poderoso instrumento indutor de reforma daquele sistema universitário, o *college* era adotado como *minimum requirement* em praticamente todas as instituições de ensino superior dos EUA.

Nas décadas seguintes, essa estrutura curricular se difunde na Inglaterra, em países da *Commonwealth* e no Norte da Europa. No restante do continente europeu, durante todo o século XX, distintos modelos curriculares mantêm as respectivas tradições acadêmicas. Nos países mediterrâneos, conservam-se regimes lineares de formação de algum modo vinculados à Reforma Cabanis de 1804.

Em 1999, cumprindo agenda diplomática estabelecida pelo Tratado de Lisboa, decorrente da implantação da Comunidade Econômica Europeia, ministros de educação de 18 países do bloco assinam o protocolo que inicia o Processo de Bolonha. Na prática, isso significa consenso na adoção de um regime compatível de ciclos, estruturalmente equivalente ao modelo norte-americano do *college + graduate studies*, apesar de manter denominações originais de graus acadêmicos e peculiaridades dos sistemas nacionais. Estabelece-se um prazo de dez anos, posteriormente prorrogado em mais cinco anos, para compatibilização e ajuste dos respectivos modelos nacionais, visando à implantação de um espaço universitário comum de educação superior. Hoje, o Processo de Bolonha tem a adesão de quase 50 países e mais de 80% das instituições universitárias europeias.

O panorama mundial da educação superior, tomando como critério os modelos de arquitetura curricular, pode ser visto na Figura 2. Verifica-se, com facilidade, a predominância flagrante do regime de ciclos, em suas duas versões de modelo curricular: norte-americano e europeu unificado, sobre os modelos lineares de formação herdados da Reforma Cabanis.





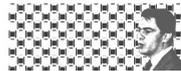
## **No Brasil**

Durante o período colonial, a educação superior no território brasileiro esteve circunscrita aos Estudos Gerais dos colégios dos Jesuítas, primeiro em Salvador e depois em Minas, Rio e São Paulo. Porém, os graduandos precisavam ir a Coimbra para completar os estudos e colar grau de Doutor em Leis ou em Teologia. Com a Reforma Pombal, cessou a hegemonia inaciana sobre a educação nos domínios da Coroa Portuguesa.

Em 1808, novamente em Salvador, o Príncipe Regente D. João autorizou a instalação de uma escola cirúrgica no Hospital Militar, seguida, no mesmo ano, pela abertura de um estabelecimento similar na capital, Rio de Janeiro. Em 1835, com a Missão Sigaud, estabelecem-se no Brasil as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, seguindo à risca as diretrizes da Reforma Cabanis. Com a abertura de faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com escolas de Minas e escolas politécnicas, consolida-se entre nós o modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões. Sucessivas propostas de implantação de universidades foram levadas ao Parlamento Nacional, porém prevaleceu a posição conservadora de valorização das Faculdades, manifestada com entusiasmo nos pareceres de Ruy Barbosa sobre a Lei de Reforma da Educação, em 1882. Podemos dizer que, dessa forma, o Brasil se integra ao Império das Faculdades, que havia conquistado quase todo o sul do continente europeu.

Na primeira República, décadas iniciais do século XX, iniciativas particulares e regionalizadas lograram a abertura de instituições de ensino superior no Amazonas e no Paraná, que adotaram o designativo de Universidade, porém não se consolidaram e foram extintas em pouco tempo. Na década de 1930, apesar da situação política adversa, inicia-se finalmente a implantação de projetos institucionais conformados efetivamente





como universidades: em 1934, a Universidade de São Paulo; em 1935, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal.

Ambos os projetos não escondem propósitos radicalmente inovadores, resultados de duas poderosas influências: por um lado, o movimento dos “Pioneiros da Escola Nova” e, por outro, a vanguarda modernista ligada à Semana de Arte de 1922. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, particularmente Anísio, têm intenção de implantar versões nacionais do modelo progressivo da Universidade de Ciências atualizado pela Reforma Flexner. Anísio Teixeira havia concluído um M.Ed na *Columbia University* em 1929, junto com Isaías Alves<sup>43</sup>. Fernando de Azevedo é um dos signatários, como testemunha, do Decreto de criação da USP e principal ideólogo do movimento para uma educação brasileira modernista que inspirou o seu projeto pedagógico original.

Mas não vou entrar nos detalhes desse momento fascinante e excepcional da história da Universidade no Brasil. No caso da UDF, o regime autoritário da época simplesmente esmagou a iniciativa pela força e, no caso da USP, o *establishment* acadêmico desarticulou o modelo inovador originalmente proposto e reforçou, mais uma vez, o velho regime franco-germânico. No que se refere à USP, podemos identificar uma reativação retardada do Conflito das Faculdades kantiano, só que, nessa volta da História, as faculdades superiores vencem na Universidade.

Gostaria agora de dar uma boa notícia aos que já se convenceram que a ideia dos ciclos de formação faz todo sentido, no que concerne à renovação da Universidade e que pode significar a integração internacional da educação superior brasileira

<sup>43</sup> Isaías Alves de Almeida (1888-1968) foi um importante educador baiano, criador da Faculdade de Filosofia da Bahia, uma das sementes da UFBA. Entre 1909 e 1933, escreveu vários artigos sobre a educação superior e a necessidade de criar universidades no Brasil. Como Anísio Teixeira, graduou-se no *Teacher's College* da *Columbia University*, em 1931, recebendo o título de *Master of Arts in Psychology*. (Conforme ROCHA, A.C. Isaías Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura. *Mosaico*, Rio de Janeiro: CPDOC, nº 3, ano II, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/isa%C3%AD-alves-atrav%C3%A9s-de-seu-arquivo-pessoal-possibilidades-de-leitura>>. Acessado em: 17/04/2011).





no cenário contemporâneo. Eis a boa notícia: o regime de ciclos está sendo, neste momento, implantado no Brasil.

Em 2011, 26 cursos de primeiro ciclo, com quase 8 mil vagas, foram oferecidos em 13 universidades públicas nacionais. Desses, 16 cursos são bacharelados interdisciplinares, uma modalidade nova de graduação que pretende unir o melhor dos modelos hoje predominantes no mundo desenvolvido. Do *college* norte-americano, traz a estrutura curricular aberta, flexível e modular, além da ênfase na formação geral, ou *general education*; do *bachelor* de Bolonha, a duração mais curta (3 anos) e a opção propedêutica para a profissionalização no segundo ciclo.

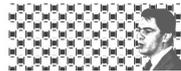
A experiência mais radical é a da Universidade Federal do ABC, onde o regime de ciclos foi adotado como a única opção de entrada na graduação, em 7 cursos de engenharia e 5 licenciaturas em áreas básicas de ciências. O modelo de Bacharelado Interdisciplinar com oferta mais diversificada (Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias, Saúde) e estrutura mais aberta, com 2/3 da trajetória curricular livre ou optativa, é o da nossa UFBA. Outros formatos com maior integração às carreiras profissionais podem ser encontrados na UFRN e na UNESP. O PROFIS da UNICAMP tem um formato semelhante ao *community* ou *junior college* dos EUA, dois anos de curso sequencial com foco na formação geral, destinado a alunos do ensino médio público.

### Comentários para concluir

Gostaria de concluir com alguns comentários que julgo pertinentes ao ousado projeto de internacionalização da USP.

Uma dada instituição de conhecimento, mobilizada pelos dilemas assinalados nesta conferência, sobretudo a defesa contra os *vikings* e o desejo de avançar nos *rankings*, pode imaginar que é possível reinventar-se como uma universidade de pesquisa apenas turbinando a pós-graduação, no padrão sucupirano. Creio que se trata de um equívoco. O paradigma da *research university*, de





inspiração humboldtiana e concretização flexneriana, tem a formação em campos profissionais ou acadêmicos reservada para o segundo ciclo, já no nível de pós-graduação, articulada estreitamente ao nível *undergraduate*, que é onde se faz a seleção dos candidatos mais preparados e motivados à carreira de pesquisador.

Meu segundo comentário se refere à tendência ou tentação da solução isolada, como se uma única instituição ou um pequeno grupo de elite tivesse alguma chance de sucesso ao dispensar o poder sinérgico das redes institucionais de conhecimento. O equívoco da autossuficiência aplicado às instituições pode ser estendido, e igualmente criticado, ao modelo ou sistema como um todo. Acredito, como muitos estudiosos do tema, que o Brasil precisa desenvolver e promover um modelo próprio de arquitetura curricular. Porém, tal modelo, para ganhar a devida credibilidade e ser capaz de exercer um papel preponderante no cenário internacional de educação superior, precisa ter, pelo menos, a mesma eficiência e ser, no que couber, estruturalmente compatível com os regimes curriculares prevalentes no resto do mundo. O nosso modelo próprio nada ganhará por aderir à Teoria da Jabuticaba, isto é, caracterizar-se como exclusivamente brasileiro, mantendo-se como fóssil vivo de um passado longínquo e superado mesmo nos contextos que o geraram.

Meu terceiro comentário refere-se ao domínio que o modelo de universidade como arquipélago de faculdades exerceu em praticamente toda a história da educação superior brasileira. Para termos no nosso país universidades, no sentido pleno do termo, precisamos romper com o fenômeno que Walter Pritchett, prefaciando o Relatório Flexner, chamou de *imperio in imperio*; ao fazê-lo, pretendia denunciar não apenas a insularidade das faculdades, mas também a atitude imperial e arrogante que as impedia de integrar-se à matriz institucional da universidade. Um primeiro passo nessa direção será certamente reconhecer que, parafraseando Bruno Latour, de fato nunca fomos universitários,





a despeito de contarmos, em nossa província acadêmica, com sérias, competentes e produtivas agregações de faculdades, escolas e centros que, do ponto de vista institucional, exibem a designação de Universidade.

Para finalizar, gostaria de citar um importante intelectual e artista baiano, Glauber Rocha, representativo da inquieta e polêmica vanguarda da cultura nacional que marcou a segunda metade do século passado. Na primeira etapa de constituição da Universidade da Bahia, na década de 1950, nosso primeiro Reitor, Edgard Santos, recrutou um grupo de professores visitantes formado por artistas, intelectuais e líderes acadêmicos europeus que fugiam da devastação causada pela Segunda Guerra Mundial; com isso transformou a Bahia, ainda que fugazmente, em meca da cultura universitária nacional e plantou sementes para o extraordinário dinamismo artístico e cultural que, posteriormente, gerou a bossa nova, o cinema novo, o tropicalismo e uma verdadeira revolução nas artes cênicas. Glauber Rocha escreveu que o desafio enfrentado pelo Reitor Edgard Santos teria sido “vencer a província de dentro da própria província”. Penso que este desafio continua atual, presente e posto para todas as nossas instituições de educação superior que têm a pretensão de merecer o estatuto de Universidade.





# DIÁLOGOS ENTRE ANÍSIO E DARCY O PROJETO DA UNB E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

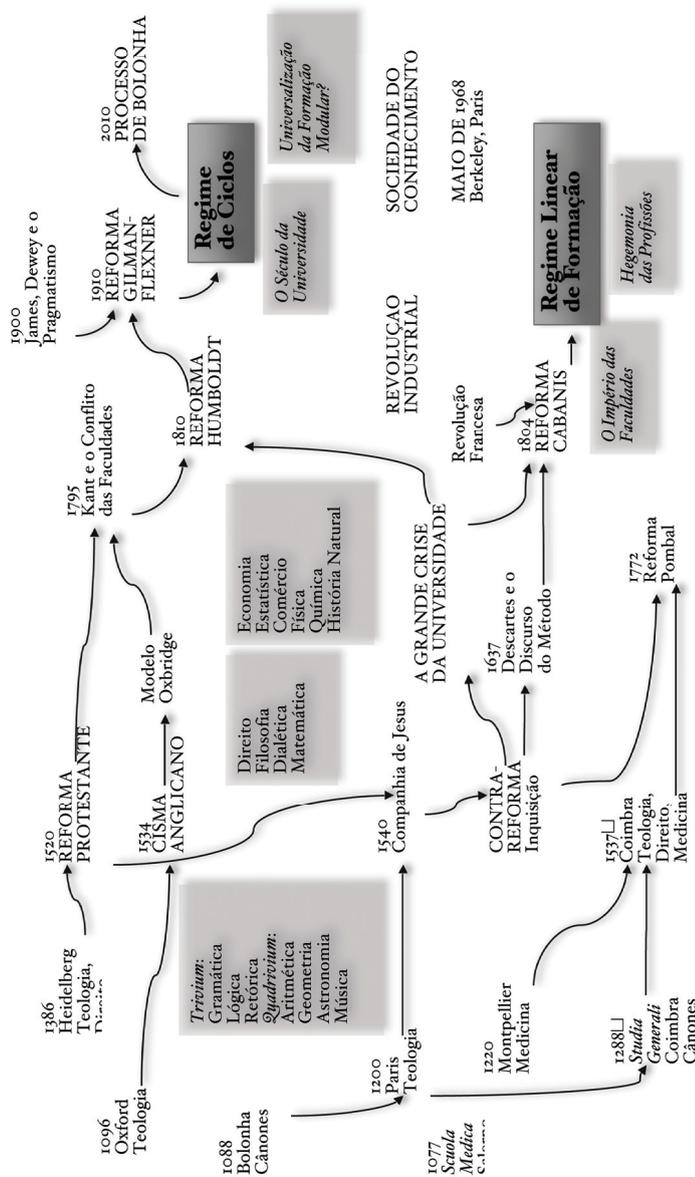
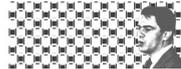


Figura 1. Mapa do Tempo da Educação Superior no Mundo.

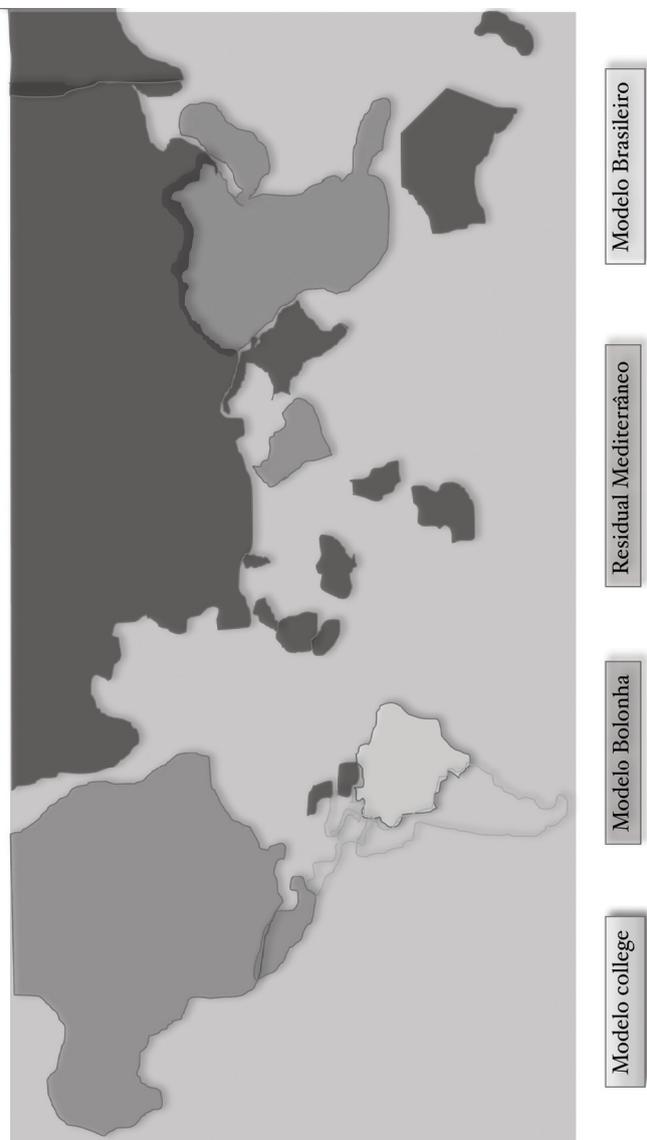
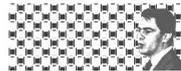


Figura 2. Mapa Mundial dos Modelos Curriculares de Educação Superior.





## **Referências Bibliográficas**

- HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: **CASPER, G, HUMBOLDT, W. Um Mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 79-100.
- ROCHA, A. . **Isaías Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura.** Rio de Janeiro: Mosaico, 2010.
- RÜEGG, W. **A History of the University in Europe.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005. v. III.





## Os autores

### **Adelia Miglievich-Ribeiro**

Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (DCSO-UFES). Bacharel em Ciências Sociais pela UERJ. Mestre em Sociologia pelo IUPERJ e Doutora em Ciências Humanas/Sociologia pelo PPGSA/IFCS/UFRJ. Atualmente é bolsista sênior do Programa Cátedras Ipea-Capes para o Desenvolvimento com o projeto Darcy Ribeiro e a Crítica Pós-Colonial. Suas pesquisas concentram-se em sociologia dos intelectuais, teoria crítica e pós-colonial.

### **Ana Waleska P. C. Mendonça**

Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993). Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967); Mestrado em Educação (Planejamento Educacional) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974). Atualmente é professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, com ênfase nas linhas de História das Ideias e Instituições Educacionais e, mais recentemente, História da Profissão Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Anísio Teixeira, universidade, pós-graduação, profissão docente, com ênfase nos professores do ensino secundário.

### **Célio da Cunha**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968); mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e; doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Professor aposentado da Faculdade de Educação da UnB. Foi analista de ciência e tecnologia





e superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC na gestão de Murilo Hingel. Atualmente é professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília.

### **José Luiz Villar**

Doutorado em História Social e das Ideias pela Universidade de Brasília. Bacharel e Licenciado em história pela Universidade Federal Fluminense, em 1989. Professor de História da Educação Brasileira e Pensamento Educacional Brasileiro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pesquisador Associado junto ao NESPROM/CEAM/UnB.

### **João Augusto de Lima Rocha**

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Bahia (1972); mestrado em Engenharia Civil pela COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976) e; doutorado em Engenharia de Estruturas, pela Universidade de São Paulo – São Carlos (1999). Professor Associado da Universidade Federal da Bahia, atua na área de Engenharia Civil, com ênfase em Estruturas. No campo da educação e cultura, estuda a obra de Anísio Teixeira, tendo organizado, para publicação pela Editora do Senado Federal, na Coleção Biblioteca Básica Brasileira, a obra “Anísio em Movimento”.

### **Leonardo Lazarte**

É licenciado e mestre em Matemática pela Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (1973). É professor no Departamento de Matemática da Universidade de Brasília, desde março de 1982. Seu principal interesse acadêmico está focado nas ciências cognitivas. Na área de Educação, tem mais de vinte anos de experiência no uso de tecnologias de apoio ao ensino e





à aprendizagem. Implantou o *Moodle* na Universidade de Brasília, instituição pioneira no uso desta tecnologia no Brasil. Na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) preside o Comitê Gestor da GigaCandanga, infraestrutura de fibras óticas no Distrito Federal que integra instituições de ensino e pesquisa. É o coordenador, pelo Brasil, da Escola Virtual do projeto Mercosul Digital, cofinanciado pela União Europeia.

### **Murilo Silva de Camargo**

É professor Associado da Universidade de Brasília desde 2002. Foi professor da Universidade Federal de Santa Catarina, de 1986 a 2002. Possui graduação em Matemática pela Universidade de Brasília; mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas pela Universidade Federal de Santa Catarina e; doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina/Laboratoire d'Analyse et d'Architecture des Systèmes du C.N.R.S., França. Realizou pós-doutorado na State University Of New York At Stony Brook, SUNYSB, EUA. De 2005 a 2008 foi pró-reitor (decano) de Ensino de Graduação da UnB.

### **Naomar de Almeida-Filho**

Professor Titular de Epidemiologia no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Pesquisador I-A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor Titular de Epidemiologia no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Médico, Mestre em Saúde Comunitária, Ph.D. em Epidemiologia. Doctor of Science Honoris Causa McGill University, Canadá. Professor Visitante nas seguintes universidades: Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill; Universidade da Califórnia, em Berkeley; Universidade de Montreal e Universidade de Harvard. Primeiro Titular da Cátedra Juan Cesar Garcia, da Universidad de Guadalajara, México; Professor Convidado da





Maestría en Epidemiología da Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Foi Reitor da Universidade Federal da Bahia de 2002 a 2010. Desde então, tem focalizado sua produção acadêmica em estudos sobre a universidade e sua relação com a sociedade.

### **Remi Castioni**

Doutor em educação pela Unicamp. Graduou-se em economia pela Universidade de Caxias do Sul (1991). É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília junto ao Departamento de Planejamento e Administração. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (NEPET). Pesquisador associado junto ao Centro de Pesquisa de Opinião Pública – DATAUnB da Universidade de Brasília.

### **Rogério de Andrade Córdova**

É doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Graduou-se em filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), em 1972. Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas – RJ, em 1982. Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Suas áreas de pesquisa são a gestão das organizações educativas. Trabalha a partir do cotidiano das organizações em suas múltiplas dimensões e, por outro, a sua articulação com as políticas públicas de educação.







Este livro foi impresso em papel offset 90g/m<sup>2</sup>,  
com fonte Dutch 801 SWA e Bernard MT Condensed para os  
títulos .

