

AS DETERMINAÇÕES DE CLASSE NA FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA ENTRE 1930 E 1960

Guiomar de Oliveira Passos¹

resumo

Este artigo analisa como a estrutura e a conjuntura da sociedade brasileira produziram a nossa universidade subordinando-a aos interesses da classe dominante, privilegiando a formação profissional e conferindo posição subalterna à formação cultural. Também analisa como estas estruturas se reproduziram produzindo docentes (em especial o professor catedrático, pela posição dominante que ocupava no interior da universidade), dotados de atitudes geradoras de práticas que prioritariamente eram voltadas mais para o ensino do que para a pesquisa, de acordo com estas estruturas e, portanto, reprodutoras da ordem social que deu origem a própria universidade.

abstract

The article analysis how the structure and conjuncture of Brazilian society established our university, submitting it to the interests of dominant class, favouring the professional qualification and granting a secondary position in relation to the cultural formation. It also analysis how the structures reproduced themselves qualifying teachers (especially, he cathedratric professor, by his dominant position within the university), endowed with practice generating attitudes which were mainly directed to the teaching rather than to the research, and, therefore, are reproducers of the social harmony which brought about the own Brazilian university.

Este texto sintetiza a análise da universidade brasileira empreendida na dissertação de mestrado "Universidade Brasileira e atitude de classe: a prática docente entre 1930 e 1960", defendida na UFPI, em novembro de 1997. Nesta análise, compreendemos a universidade brasileira como produto das condições estruturais e conjunturais vigentes na nossa sociedade quando de sua constituição, materialização, desenvolvimento e consolidação e, também, como produto da prática de seus docentes desvelando a contribuição do poder simbólico para a constituição e reprodução da dominação entre nós.

Realizamos este estudo entre 1930 e 1960 porque neste período verificam-se a instituição e a consolidação do regime universitário como forma preferencial de organização e administração do ensino superior no Brasil. A universidade é instituída no Brasil através do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.851 de 11 de Abril de 1931) e consolida-se em 1960

1 - Mestre em Educação e Professora do Departamento de Serviço Social da UFPI

quando abriga maior número de cursos, docentes e matrículas do que os estabelecimentos de ensino superior isolados, secular modelo de organização do ensino superior no Brasil.

Esta consolidação, registre-se, principia com a flexibilização das regras para a constituição de universidades estimulada pelo Decreto-lei nº. 8.457 de 26 de Dezembro de 1946 e firma-se com as vantagens propiciadas pela Lei nº. 1.523 de Dezembro de 1951 que possibilitava aos estabelecimentos de ensino superior, criados através da iniciativa de governos estaduais, municipais ou através da iniciativa de grupos particulares que se tornassem universidades federais.

Para o estudo deste objeto adotamos como modo de conhecimento a perspectiva teórica formulada por Pierre Bourdieu, denominada "praxiológica", posto que articula dialeticamente o ator social e a estrutura social tendo

"como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista² constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las" (Bourdieu, 1994, p. 47).

Por conseguinte, esta perspectiva teórica permite compreender como a estrutura e a conjuntura da sociedade brasileira produziram a nossa universidade e como estas se reproduziam produzindo agentes dotados de atitudes geradoras de práticas ajustadas às estruturas reprodutoras da ordem social que a produziu.

O "conhecimento praxiológico", como o designa seu fundador (Bourdieu, 1994, p. 47), forneceu instrumentos que nos possibilitaram analisar a prática dos docentes universitários como parte constituinte e formadora da universidade brasileira e, portanto, a alcançar nosso objetivo de compreender a contribuição dos docentes à constituição, materialização, desenvolvimento e consolidação desta universidade entre 1930 e 1960.

Para esta perspectiva teórica a relação agente social e sociedade é mediada pelo habitus definido como

2 - Bourdieu (1994, p. 46) designa como modo de conhecimento objetivista o estruturalismo, o marxismo, o culturalismo, posto que constróem relações objetivas que estruturam as práticas e suas representações.

“sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (Bourdieu, 1994, p. 61).

Estas disposições ou *habitus* são produtos das condições materiais de existência, características de uma condição de classe que, por sua vez, é definida pela posição do agente no espaço social. Posição que se define: primeiro pelo volume global do capital que possui das diferentes espécies de capital econômico, cultural, social e simbólico e, em seguida, pelo peso relativo das diferentes espécies de capital no conjunto de suas posses. A cada uma destas posições corresponde uma classe de *habitus*.

O *habitus* produz práticas que, para serem explicadas, necessitam que coloquemos em “relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura³” (Bourdieu, 1994, p. 65).

Esta perspectiva teórica levou-nos a privilegiar a relação dialética entre a estrutura da universidade brasileira e os seus docentes como dois produtos complementares de uma mesma realidade em que a universidade, enquanto estrutura, só se torna ação e atuante se for assumida pelos seus docentes imbuídos que são, em face das propriedades de que dispõem e da posição que ocupam em seu interior, das condições necessárias para colocá-la em funcionamento.

Para realizar este estudo, valemo-nos de fontes: bibliográficas, documentais, artigos produzidos por docentes e estudiosos no período, entrevistas e depoimentos de professores da época, publicados em revistas especializadas, os documentos (leis, decretos e relatórios), estatísticas e publicações de instituições oficiais de educação e cultura como o Ministério da Educação e Cultura - MEC - e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente - CAPES - além, dos Censos e Anuários Estatísticos da

3 - Grifos do autor

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - FIBGE.

A estas fontes, acrescentamos o romance e a crônica de Lima Barreto como fragmentos do ideário social que permeava a sociedade brasileira quando da constituição da nossa universidade.

Em que pesem as limitações destas fontes, notadamente das estatísticas oficiais, este estudo possibilita compreender que a instituição do regime universitário brasileiro em 1931 através do Decreto nº 19.851 de 11 de Abril de 1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras) materializava o ideal acaentado desde o século XVI pelos mais diversos segmentos de nossa sociedade (Jesuítas, Inconfidentes Mineiros, políticos e intelectuais da Colônia, do Império e da República) incorporando as tradições e transformações inscritas nos 800 anos de existência desta instituição na sociedade ocidental.

Nossa universidade instituiu-se privilegiando a formação profissional que, desde os fins do século XIX, tornara-se a finalidade por excelência destas instituições anteriormente voltadas para a formação cultural.

A supremacia da formação profissional consignada no Estatuto das Universidades Brasileiras exprimia que, para efetivar-se a universidade brasileira precisava adequar-se a tradição do ensino superior eminentemente profissionalizante ministrado nos estabelecimentos isolados instituídos pelo colonizador português há 123 anos marcando, de forma indelével o perfil de nossas universidades durante o período em estudo como sinais genéticos que inscrevem para sempre no herdeiro os traços de sua origem.

Tal marca encontra uma de suas expressões na constituição de universidade sempre a partir de escolas existentes justapostas sob uma administração centralizada que cuida para que suas autonomias sejam preservadas e, como estabelecia o Art. 9º do Estatuto, suas personalidades jurídicas não sofram prejuízos. Assim foram constituídas, por exemplo as Universidades: do Rio de Janeiro, de São Paulo, as duas UDF (Universidade do Distrito Federal).

Exprime também esta adequação à tradição dos institutos isolados a subordinação da formação cultural a que se destinavam as Faculdades de Educação Ciências e Letras ou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - "para que", dizia o Ministro Francisco Campos na Exposição de Motivos que precede os Decretos 19.851 e 19.852, "não se reduzissem, tendo em vista as imperiosas necessidades do momento a um adorno ou decoração pretensiosa em casa de pobre...".

É ainda evidência desta adequação a permanência das Faculdades em seus prédios de origem mesmo após a construção dos Campus Universitários; a manutenção dos registros estatísticos pelo Ministério da

Educação e Cultura através do seu Serviço de Estatística exclusivamente por cursos até 1954.

Assim, a materialização da universidade brasileira a partir de 1931 resguardava, nas suas próprias estruturas, as estruturas que vinha transplantar.

Esta condição de efetivação a que teve de adequar-se a universidade brasileira encontra consignada na compleição de uma modalidade de ensino inacessível à grande maioria da população posto que não dispunham dos trunfos escolares exigidos para tal e, preparatória dos membros da classe dirigente conforme as demandas do Estado e os reclamos da elite a que estava agregado.

Neste contexto, os estudos superiores *desinteressados* encontram solo inapropriado como o demonstra o surgimento tardio das Faculdades de Filosofia - a primeira, católica, quase 100 anos após o surgimento dos cursos superiores (1908) e de iniciativa dos poderes públicos só em 1934 pelo Estado de São Paulo - posto que os diplomas conferidos pelos cursos profissionalizantes transmutavam as necessidades da classe dirigente em necessidades de todos concedendo ao seu possuidor distinção - diferença reconhecida, legítima e aprovada pela estrutura social - e direitos através das leis de regulamentação das profissões.

O diploma de nível superior conferindo aos seus possuidores todas as espécies de ganhos (distinção, privilégios, direitos) constituía-se uma mercadoria valiosa, seja pelos bens de toda natureza que advinha de sua posse, seja pela sua raridade no espaço dos títulos escolares (em 1940 apenas 0,85% da população alfabetizada possuía diploma de nível superior; em 1950 este número sobe para 0,89% e em 1960 para 0,97).

Uma passagem de "Triste fim de Policarpo Quaresma" dá-nos a dimensão do valor desta mercadoria⁴ :

"O marido tinha resistido muito em acompanhá-la até ali. Não lhe parecia bem aquela intimidade com um sujeito sem título, sem posição brilhante e sem fortuna.(...) mas, em definitivo, quando dona Adelaide o recebeu cheia de um imenso respeito, de uma particular consideração, ele ficou desarmado e todas as suas pequenas vaidades foram tocadas e satisfeitas.

Dona Adelaide, mulher velha, do tempo em que o Império armava essa nobreza escolar, possuía em si uma particular reverência, um culto

4 - Sobre os bacharéis na sociedade brasileira do século XIX e início do século XX ver dentre outros Holanda (1969) e Freire (1968).

pelo doutorado; e não lhe foi, pois, difícil demonstrá-lo quando se viu diante do doutor Armando Borges, de cujas notas e prêmios ela tinha exata notícia. Quaresma mesmo recebeu-o com as maiores marcas de admiração e o doutor, gozando aquele seu sobre-humano prestígio, ia conversando pausadamente, sentenciosamente, dogmaticamente; e, à proporção que conversava, talvez para que o efeito não se dissipasse, virava com a mão direita o grande anelão 'simbólico', o talismã, que cobria a falange do dedo indicador esquerdo, ao jeito de marquise" (Barreto, 1993, p. 93).

A universidade brasileira ao apropriar-se dos cursos superiores adaptando-se a eles para poder efetivar-se fez-se, como estes cursos, fornecedora de diplomas a uma minoria e, como tal, legitimadora da ordem social que a produziu.

A universidade, a secular instituição depositária de tradições e transformações que se materializava na sociedade brasileira na terceira década do século XX, é apropriada por esta sociedade que a conforma às suas necessidades e dota-a das aptidões necessárias para agir conforme estas necessidades. Assim, é uma instituição cujo objetivo específico é o ensino dos conhecimentos necessários à formação de profissionais, conforme as demandas do Estado que a instituiu.

A institucionalização do regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior seis meses após a emergência de uma nova coalizão dominante que introduziu, ao lado das reformas educacionais e culturais, importantes inovações econômicas, sociais e políticas na sociedade brasileira revela a prioridade que a classe dirigente através da nova coalizão alçada à cena política conferia a este grau de ensino.

Para os integrantes da nova coalizão dominante cabia à universidade preparar a "elite da elite", nas palavras do Ministro Capanema (apud Schwartzman et al., 1984, p. 206) "o corpo técnico, o bloco formado por especialistas e, todos os ramos da atividade humana, com capacidade para assumir, em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil". Assim, instaurava-se uma concordância entre aquilo para o que se sente feita - a formação profissional - e aquilo que dela se espera - a formação profissional - , ou, nas palavras de Bourdieu (1989, p. 87) "entre o que a história fez deles e o que ela lhes pede para fazer".

Os antigos membros da coalizão dominante, por sua vez, trataram de introduzir no cenário novos bens culturais que, mais raros do que os títulos de bacharel, facultassem-lhes recuperar a antiga posição. Júlio de Mesquita filho (apud Cunha, 1986, p. 268) assim expressa este anseio: "vencidos pelas armas,

sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos”.

Desta forma a pesquisa passava a integrar os interesses da elite dirigente, ainda que de seus membros destituídos da coalizão dominante, e, por conseguinte da universidade, como enuncia o Estatuto das Universidades Brasileiras em seu Art. 1º - “o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior” - e, principalmente, inscrevem os fundadores da USP: “São fins da Universidade: promover, pela pesquisa, o progresso da ciência” (letra a do Art. 1º do Decreto 6.283 de 25 de Janeiro de 1934 - fundação da USP - apud Fávero, 1980, p. 179).

Neste sentido, a renovação no ensino superior insere-se no conjunto dos movimentos renovadores surgidos na literatura, nas artes plásticas e na arquitetura e, como tal, coincide “com a formulação de um projeto reformista do poder oligárquico” referido por Miceli (1979, p. 189 - 190).

Sendo interesse dos membros destituídos da coalizão dominante, ou seja da fração dominada da classe dirigente naquele momento, a formação cultural, de que a pesquisa científica é expressão, é, como um gene recessivo, subordinada na constituição da universidade.

Temos assim, que o momento particular da sociedade brasileira, em que se concretiza a idéia de universidade entre nós, acolhe as características inscritas na sua constituição:

- a posição dominante da formação profissional, expressa no ensino dos conhecimentos necessários à formação de profissionais conforme as demandas do Estado e da classe dominante;
- a posição subalterna da formação cultural expressa na introdução da pesquisa científica conforme os interesses da fração destituída da coalizão dominante.

Isto também propicia o desenvolvimento das potencialidades daí decorrentes com a regulamentação das profissões, por um lado e, instaurando, por outro lado, no mercado de títulos escolares novas posições determinadas por critérios de excelência acadêmica e científica.

A universidade que se materializa no Brasil nos anos 30 transmite os conhecimentos requeridos pela classe dominante num contexto em que poucos podem desses conhecimentos se apropriar por não disporem dos instrumentos necessários à sua apropriação. Os que deles se apropriam adquirem propriedades valiosas tanto pelos ganhos de toda natureza decorrentes de sua posse quanto pela incumbência que recebem, quase sagrada e que também se sentem imbuídos

de conduzir os destinos da nação. Dito de outra forma: é uma instituição produzida pela sociedade brasileira que reproduz esta sociedade.

Desde 1931 quando se tornou a forma preferencial de organização e administração do ensino superior no Brasil até 1968, ocasião em que são introduzidas profundas mudanças, a estrutura da universidade brasileira esteve sob a regulamentação do Decreto 19.851, (Estatuto das Universidades Brasileiras), ocasionalmente modificado em alguns de seus aspectos, mas fundamentalmente mantido na maioria deles.

Durante o período em estudo o número de universidades passa de 6 (seis) até 1940 para 15 entre 1941 e 1950, dentre elas três universidades católicas - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1946) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1948) e, dobra entre 1951 e 1960, perfazendo, ao longo do período em estudo 30 universidades, 6 (seis) das quais criadas neste último ano e, por conseguinte, não incluídas nas estatísticas relativas à aquele ano.

Este crescimento é possibilitado principalmente pela alteração em 1946 da exigência constante do inciso I do Art. 5º do Estatuto de que para que fossem constituídas as universidades deveriam congregar "pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras". O dispositivo legal de 1946 - Decreto lei nº 8.457 de 26 de Dezembro - passa a exigir apenas dois institutos dentre os de Filosofia, Direito, Medicina e Engenharia (Cunha, 1983, p. 95).

Estas universidades, situadas majoritariamente (74%) no centro-sul do Brasil, foram criadas por iniciativa da União (37%), dos Estados (27%); dos Municípios (3%) e de particulares, 33%. Destas universidades, 20% do total e 75% das que foram criadas por iniciativa de governos estaduais, passaram posteriormente para o domínio da União, através da Lei nº 1.523 de Dezembro de 1951, chamada "federalização".

Este processo, segundo depoimento de Afonso Arinos de Melo Franco (1958, p. 112 (p. 51)), professor catedrático e deputado, visava, principalmente, "dar melhores empregos garantidos e padrões federais de vencimentos a professores não raro despreparados para as tarefas. Cunha (1983, p. 91), historiador da universidade brasileira, emite opinião similar o que, sugere, a estreita subordinação de nossa universidade aos interesses e necessidades, até mesmo as mais elementares (salário, estabilidade...) dos seus tradicionais usuários, nossa elite dirigente, bem como os mecanismos que esta utilizava para reduzir a hierarquia existente entre as universidades de conseqüências imediatas sobre o valor dos títulos escolares.

Artigo da CAPES (1957, p. 1-2), à época, Campanha Nacional Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no jornal "O Estado de São Paulo" em 10 de março de 1957, diz: "depois de oficializadas, reconhecidas ou equiparadas valem também, 'legalmente', as promoções, os certificados e diplomas, ainda que a instrução nelas ministrada efetivamente nada valha".

Ainda que compreendendo as diferenças que os processos de 'federalização', 'equiparação' e 'oficialização' buscavam escamotear, tomaremos a universidade brasileira pela homogeneidade que estes processos efetivamente asseguravam concretizando o ideal de universidade padrão, perseguido por Gustavo Capanemá, quando da criação da Universidade do Brasil e pelos tempos afora pela classe dirigente⁵.

As "federalizações" tratavam-se de um processo que buscava por um lado assegurar aos integrantes da coalizão dominante as posições mais vantajosas no mercado de postos públicos e, por outro, ampliar o mercado de títulos escolares a fim de que os novos atores alçados à cena política pudessem ter acesso aos trunfos escolares exigidos pela realidade urbana.

A estrutura universitária definida pelo Estatuto a que estavam submetidas todas as universidades (IV do Art. 5º), compunha-se de Institutos de ensino superior cuja organização didática tinha por objetivo "ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de *estimular*⁶ o espírito da investigação original, indispensável ao progresso da ciência" (Art. 32 do Estatuto), ou seja, ministrar o ensino profissional que confere os títulos requeridos pelo mercado, agora ampliado com a urbanização e industrialização, ocupa posição dominante no interior da universidade brasileira enquanto a pesquisa ocupa posição dominada.

Consignava-se assim nesta organização administrativa e didática a condição que a universidade brasileira teve de adequar-se para poder materializar-se: conservar as estruturas que ela vinha transplantar.

As instâncias deliberativas, Reitor e Conselho Universitário (Art. 14) para administrar as universidades e, Diretor, Conselho Técnico-administrativo e Congregação (Art. 26) para a administração dos institutos traduzem esta adequação a que a universidade teve que se submeter para poder efetivar-se.

Em todas essas instâncias aparece, como elemento constante, o professor catedrático. A ele, podemos dizer, cabia a administração da

5 - Schwartzman (1983) faz interessante discussão sobre a conservação deste ideal iniciado em 1937.

6 - Grifo nosso.

universidade e dos institutos. Os demais constituintes do corpo docente das universidades - auxiliares de ensino, docentes livres e professores contratados - também a ele estavam vinculados por laços de cooperação ou mesmo por laços de subordinação (Art. 36, 68 e 71).

Ao professor catedrático competia ainda ministrar os cursos normais, aqueles em que era executado "o programa oficial da disciplina" (letra a do Art. 35) sendo "responsável pela eficiência do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas que concorram para o progresso das ciências e para o desenvolvimento da nação" (Art. 61). Para fazer pesquisa, o professor catedrático poderia, mediante deliberação da Congregação, atendendo proposta do Conselho Técnico-administrativo, ser dispensado por um ano, prorrogável, de suas "obrigações do magistério" (Art. 63).

As atribuições conferidas ao professor catedráticos tanto nas instâncias deliberativas quanto na organização administrativa e didática fazem-no a própria expressão da universidade brasileira, posto que há completa similitude entre os objetivos da organização didática estabelecida no Art. 32 e as atribuições do professor catedrático previstas pelo Art. 61.

Nestes termos, eles são os produtores do produto específico que a universidade produz, ensino profissional, fundamentalmente, e pesquisa, ocasionalmente, ocupando a posição dominante no interior da universidade, ou seja, a posição mais alta na estrutura universitária.

O catedrático, o professor que ocupa a cátedra, constituía parte do ensino superior brasileiro desde 1827 com a criação dos cursos jurídicos onde, seguindo os moldes da universidade de Coimbra eram "contemplados com todas as honras e prerrogativas" (Venancio Filho 1982, p. 36).

O instituto da cátedra, mantido pelas Constituições posteriores ao Estatuto - inamovível até a Constituição de 1934; livre e vitalícia até a Constituição de 1946 - cristalizou-se na estrutura do ensino superior brasileiro durante todo o período em estudo⁷. Os departamentos instituídos pelo decreto-lei nº 8.393 de 17 de Dezembro de 1945 apenas congregaram professores sob a chefia de um professor catedrático de que é exemplo a Faculdade de Economia e Administração da USP onde, segundo Canabrava (1984, p. 44) desde o início "as cadeiras estavam agrupadas em Departamentos, embora na prática predominasse a estrutura de cátedra, segundo a qual os Assistentes e Auxiliares de Ensino ocupavam funções de confiança do catedrático e podiam ser

7 - Tolle (1964) traz a discussão no interior do Conselho Federal de Educação sobre a obrigatoriedade da cátedra: para alguns conselheiros o instituto é obrigatório para todas as

demitidos *ad notum*".

Talvez, carecemos de maiores informações para afirmar, grande parte desta secular permanência decorra da homologia entre seus ocupantes e os detentores de cargos eletivos e/ou ocupantes de funções no Estado desde o império. Nabuco (apud Venancio Filho, 1982, p 273) dizia: "as faculdades de Direito eram ante-salas da Câmara" tanto por sinalizar o destino de muitos estudantes quanto por evidenciar a correspondência entre docência universitária e carreira política.

Nos tempos de que nos ocupamos, são inúmeros os exemplos: Afonso Arinos, quando aprecia os processos de 'federalização' refere-se à sua "dupla condição de deputado e de catedrático de duas Universidades oficiais, a do Brasil e a do Distrito Federal". No estudo de Miceli sobre os intelectuais (1979) também encontramos políticos que são professores ou professores que são políticos: Cândido Mota Filho, Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, Jorge Matheos de Lima, Demóstenes dos Santos Madureira de Pinho, Thiers Martins Moreira, San Thiago Dantas, Francisco da Silva Campos, Agamenon Sérgio de Godoy Magalhães, José Carlos de Macedo Soares, dentre outros.

O acesso à cátedra vitalícia, segundo o Estatuto e as Constituições que lhe sucederam, mantinha a tradição iniciada nos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império: concurso público de provas, e inovava, instituindo o concurso de títulos (Art. 50) salvo os casos de "professor insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor" (Art. 56).

Nem sempre observou-se esta sistemática de seleção. Correspondências, depoimentos e entrevistas de catedráticos no período bem como os processos de federalização, indicam que a tradição da exigência era acompanhada da tradição do preceito legal.

Segundo entrevistas e depoimentos de professores de então a realização de concursos seja pela sistemática estabelecida no Estatuto, seja pelas manobras e injustiças que esta ensejava pouco ou nada diferia de uma livre escolha. Nas palavras do Professor Rocha e Silva (1955, p. 232) do Instituto Biológico de São Paulo em entrevista ao Jornal Diário de São Paulo nos dias 17 e 18 de Janeiro de 1956, "a situação atualmente existente em nossas faculdades, o resultado de uma livre escolha talvez não fosse muito diferente do obtido por meio de concurso de provas e títulos, entrando na maioria dos casos as pessoas previamente escolhidas pelas congregações".

Temos assim que o acesso à cátedra, principal posto da hierarquia universitária, dependia do capital de relações sociais de seus postulantes dentro e/ou fora da universidade transvestidas, pelo Estatuto, de trunfos

escolares e culturais. Quando da instituição deste diploma legal, este era um dos aspectos que, conforme a Exposição de Motivos, o Ministro propunha-se a transplantar reconhecendo os "vícios" da sistemática anterior à sua vigência e adotando medidas como a formação da comissão examinadora com 5 membros e instituindo a prova de títulos (apud Fávero, 1980, p. 135). Vale dizer que, também no processo de escolha de seu principal elemento, a universidade conservava a estrutura que vinha transplantar.

Desta forma, podemos afirmar com Castro (1980, p. 314) que a cátedra tinha um "cunho feudal" posto que o caminho para ocupá-la era quase sempre:

"filiar-se à cadeira, ainda como estudante de graduação, em um tipo de monitoria voluntária (sem remuneração) a que não se chegava, normalmente, por nenhum sistema formal de seleção; continuar a prestação de serviços, depois de diplomado, ainda sem qualquer vínculo empregatício e sem retribuição financeira, até que, por indicação do catedrático, obtivesse a primeira nomeação (normalmente a de auxiliar de ensino), como recompensa aos esforços já realizados. Do profissional voluntário se esperava dedicação, capacidade de autodidatismo (auxiliada pelos mais diversos mecanismos de instrução informal, postos em execução pelo titular da cadeira) e uma situação econômica suficientemente sólida que lhe permitisse a sobrevivência na instituição de ensino; ler, estudar, pesquisar, freqüentar congressos e reuniões científicas, publicar. Se possível, uma viagem ao exterior para complementar sua formação..."

Pedro Nava, aluno, entre 1921 a 1927, e professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, em suas memórias (apud Paixão, 1995, p. 205) assim descreve o percurso à cátedra:

"[Fui] voluntário do internato porque os efetivos eram escolhidos entre alunos mais ou menos ligados ao establishment. Entre eles, um ou outro já destinado cedo à assistência efetiva, à sucessão nas cátedras. Esse ou aquele voluntário conseguia, às vezes, transpor o muro - por real valor, por muita habilidade, ou por aliança. Aliás, esse quadro é o de todas as faculdades de medicina e está na definição de quase todas as grandes carreiras médicas. É sancionado no 'Juramento de Hipócrates', quando se promete ensinar os segredos da Arte só aos próprios filhos, aos dos mestres,

aos vinculados por um compromisso - a nenhum outro”.

Isto explica, em grande parte, a presença de linhagens de famílias de professores na universidade brasileira como por exemplo Cândido Mota Filho professor da Faculdade de Direito de São Paulo como o pai Cândido Nanzianzeno Nogueira da Motta (Miceli, 1979, p.28); Carlos Chagas Filho como o pai professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Mariani, 1982, p. 199-200); Ezequiel Dias, cunhado de Oswaldo Cruz (Paixão, 1995, p. 208); Carlos Pinheiro Chagas, “primo do famoso cientista” (Paixão, 1995, p. 216); José Pellegrino, filho de Braz Pellegrino (Paixão, 1995, p. 222) dentre outros.

Desta forma a minoria possuidora dos valiosos trunfos escolares fornecidos pela universidade monopolizava o acesso ao principal posto na hierarquia docente conservando a universidade sob o estrito controle da classe dominante e atendendo suas necessidades de reprodução material e política.

Destarte, a universidade brasileira funcionava como um mercado regulado por instâncias de legitimidade externas que definiam seus produtos, seus produtores e suas formas de operar, vale dizer, a elite dirigente que instituiu e materializou a universidade brasileira nos anos 30 definia a formação profissional como a mercadoria a ser produzida para um mercado de postos, em que os títulos escolares de nível superior conferiam ao seu possuidor ganhos que o tornava membro desta elite dirigente e que dependia da constituição de produtores inclinados a levar em conta as regras definidas exclusivamente por esta classe dirigente e cada vez mais propensos a tornar os seus produtos ajustados às suas necessidades de reprodução.

Como instância do campo político, as normas de produção e os critérios de avaliação dos produtos da universidade brasileira dependiam do reconhecimento concedido pela classe dominante através, por exemplo, da convocação para os postos de cúpula nos quais muitos se celebrizaram, mesmo sem o correspondente destaque como produtores de conhecimento ainda que os tenha. Disto temos inúmeros exemplos: Gustavo Capanema, Francisco Campos, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros.

Esta correspondência entre critérios de regulação interna e instâncias de legitimação externas ainda pode ser aferida na comparação feita por (Miceli, 1989, p. 81 - 82) entre a institucionalização das Ciências Sociais em São Paulo e no Rio de Janeiro. Segundo este autor enquanto em São Paulo,

“o acesso às posições de comando e liderança esteve invariavelmente condicionado à produção e defesa do

doutoramento, ao concurso para livre-docência e à conquista da cátedra, preenchendo-se esses lugares de preferência com licenciados nativos que firmaram sua reputação pela excelência de sua produção intelectual, pela herança presuntiva das posições em aberto com o retorno dos estrangeiros, ou então, por uma combinação variável de ambos fatores. No Rio de Janeiro, nos dois empreendimentos universitários citados (Universidade do Distrito Federal e Faculdade Nacional de Filosofia) verifica-se uma corrida política em torno das posições disponíveis, logo convertidas em alvos de clientelismo, e rapidamente preenchidas pelos docentes estrangeiros 'acima de qualquer suspeita' doutrinária, por jovens provincianos recém chegados ao Rio na cola de algum protetor ou mandachuva político e por docentes transferidos de cátedras do ensino jurídico ou médico, alguns desses últimos tendo dado provas de serem intelectuais de primeira linha (Vitor Nunes Leal, por exemplo)".

As experiências de recrutamento a que tivemos acesso indicam a supremacia do 'padrão carioca' na Universidade brasileira do período, mesmo no contexto paulistano, o que configura a subordinação da universidade às necessidades da elite dominante, vale dizer, onde a fração da classe dominante, destituída da coalizão, necessitava dos novos trunfos escolares conferidos pela produção do conhecimento, para recuperar e/ou manter sua posição dominante, foi possível a instituição de critérios internos à universidade, para aferir o valor do produto e dos produtores da universidade; onde a coalizão dominante necessitava da manutenção dos antigos trunfos escolares, para manter e/ou assegurar a posição dominante, os critérios para aferir o valor do produto e dos produtores da universidade seguiram rigorosamente suas determinações. Esta foi a regra, posto que era a regra da coalizão dominante.

Mesmo no caso paulista, a regulação através de novos critérios deu-se principalmente nas novas carreiras - Ciências Sociais, Letras, Filosofia e Ciências - as antigas como Direito e Medicina ou mesmo as novas como Economia e Administração de caráter marcadamente profissionalizante continuavam reguladas pelos critérios externos. Na Faculdade de Economia e Administração da USP, por exemplo, tomando por base o estudo de Canabrava (1984, p. 45), a demanda por formação profissional de professores e alunos que se contrapunham à formação cultural ensinada decorria das exigências do mercado, à época fundamentalmente privado, posto que este exigia profissionais treinados em atividades práticas e "formação teórica decorrente do contato

com a realidade”.

Na realidade da sociedade brasileira em estudo, a universidade subordina-se ao campo político que define a constituição de seus produtores, seu objeto de legitimação e as regras de funcionamento ou seja mantinha-se preparatória da classe dirigente, ainda que esta tenha sido ampliada pelos novos atores que entraram em cena nos anos 30.

A expansão e consolidação da universidade brasileira durante o período em estudo examinada através dos dados estatísticos obtidos nas “Sinopses Estatísticas” do Ministério de Educação e Cultura e dos Anuários Estatísticos da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam que:

- crescimento desta modalidade de ensino seguiu um padrão em que o número de docentes cresce mais do que o de matrículas e de cursos;
- que este padrão de crescimento é verificado principalmente nas universidades públicas (federais ou estaduais);
- a relação matrícula/curso; matrícula/docente tinha tendência declinante;
- a matrícula tem o menor crescimento dentre os três fatores analisados;
- o crescimento se verifica principalmente nos cursos de Filosofia e Economia;
- a hierarquia entre os cursos no interior da universidade onde os detentores de maior volume de capital econômico tornam-se também possuidores do capital cultural mais valorizado no mercado de títulos (cursos de Direito e Medicina, principalmente);
- ao final do período a universidade tornou-se a forma preferida de organização do ensino superior no Brasil tendo, na média do período, 494 cursos dos 920; 10.746 docentes dos 16.667 e 50.484 das 80.107 matrículas iniciais;
- que o aumento verificado no número de universidades deve-se, essencialmente, à iniciativa particular;

Assim, podemos verificar a intrincada rede de relações que se gesta no interior da universidade brasileira em que a consagração da formação profissional necessária à reprodução material e política da classe dominante moldava seu padrão de crescimento e favorecia-se com o contínuo crescimento do número de docentes, facultando o acesso a um posto valorizado tanto pela remuneração quanto pelas vantagens e privilégios que encerrava e, com a contenção das matrículas, assegurando-lhe a valorização dos títulos

universitários de que era proprietária.

O crescimento do número de docentes maior do que o número de matrículas e, quase sempre, até mais do que o número de cursos bem como a relação de 5 a 6 alunos por professor, constante e durante todo o período analisado, sugere que, no ensino superior em geral e na universidade em particular, prevalece a lógica do Estado patrimonial que se volta fundamentalmente para atender aos interesses das classes dirigentes notadamente dos membros da coalizão dominante. Tanto é que, o crescimento das matrículas, devido em grande parte ao setor privado, é maior neste setor do que de cursos e de docentes enquanto no setor público cresce mais o número de docentes.

Este aspecto, se por um lado revela a subordinação da universidade ao campo político, por outro revela um padrão de crescimento que oferece pistas fecundas para o conhecimento da evolução do ensino superior no Brasil, principalmente tendo como referência o início do processo de urbanização e da expansão do Estado que demandavam, de forma crescente, o diploma de nível superior.

Estes dados ainda permitem compreender como no interior da universidade a predominância da formação profissional sobre a formação cultural regulava a distribuição do capital cultural consignado nos diplomas, estabelecendo uma hierarquia entre seus cursos, em que os detentores de maior volume de capital econômico e social tornavam-se também possuidores do capital cultural mais valorizado no mercado de títulos reproduzindo a ordem social que a produziu.

Decerto, o vertiginoso crescimento dos cursos de Filosofia e Economia, verificado entre 1938 e 1954, possibilitava que os novos atores da cena urbana obtivessem acesso à universidade sem contudo modificar a distribuição do capital cultural posto que em geral tinham acesso aos cursos relegados pelos filhos das famílias tradicionais (Filosofia, Ciências Sociais, Economia).

Espero com estes dados contribuir para dimensionar as complexas relações que se estabelecem no interior da universidade e desta com o espaço social em que está incluída sem incorrer no viés de atribuir aos dados estatísticos a primazia de traduzir a realidade e tampouco deixando-nos guiar pelo discurso evolucionista - ufanista ou derrotista - que têm acompanhado as análises sobre o desenvolvimento da universidade no Brasil. No período compreendido entre 1930 e 1960 a universidade tornou-se a forma preferida de organização do ensino superior passando a constituir objeto de interesse não só do Estado mas também de grupos privados que começam a tomar a iniciativa

de sua criação haja vista as demandas dos grupos surgidos da nova realidade política, social e econômica em curso na sociedade brasileira.

Assim, a universidade que teve de adequar-se aos estabelecimentos isolados para poder efetivar-se, consolida-se consagrando a formação profissional necessária à classe dominante, notadamente da coalizão, favorecendo sua reprodução material e política e conservando, através da contenção das matrículas, os diplomas de nível superior valorizados, posto que raros e acessíveis a poucos.

Neste seu processo de consolidação, o contínuo crescimento do número de docentes favorece aos portadores dos títulos superiores, concedendo-lhes oportunidade de acesso a um posto valorizado no mercado tanto pela remuneração quanto pelas vantagens que encerrava, como vitaliciedade, poder acumular com outro cargo, privilégio a que estavam afeitos poucos cargos, e, no caso do catedrático com poder de indicação e destituição de seus auxiliares.

Os ocupantes deste posto, conforme os dados disponíveis para o ano de 1955⁸ para todo o ensino superior, eram do sexo masculino (88%) - 11.219 dos 12.768 docentes do ensino superior - vinculavam-se à União Federal (44%) - 5.556 - às unidades da federação 12% - 1.536 - aos Municípios 1% - 186 - e à iniciativa particular 43% - 5.490.

Isto por um lado reproduz a condição dos portadores de diploma de nível superior que, conforme dados do Censo de 1950, dos 158.070 portadores de diploma deste grau de ensino 144.233 - 91% - eram homens (indicando o pequeno impacto da Reforma 1879, denominada Leôncio de Carvalho, que permitia o ingresso de mulheres no ensino superior)⁹, por outro, indica que mais da metade dos docentes, eram funcionários públicos - quase a metade afetos à legislação federal relativa ao pessoal docente - e, portanto, "sujeitos a sistemas homogêneos de pagamento e estabilidade" (Schwartzman, 1979, p. 286).

Essa estrutura torna-se ação e atuante na prática de seus docentes, especialmente do professor catedrático, cujo cargo ainda que compreendesse a posição dominante no interior da universidade, tendo sob sua alçada a tarefa de produzir e gerir o produto para o que a universidade havia se constituído e para a qual ela era requerida, não supunha a organização de uma carreira docente.

8 - As demais Sinopses Estatísticas não apresentam este dado de composição do corpo docente.

9 - Azevedo & Fortuna (1989, p. 1086) informam que "as três primeiras mulheres estudantes de Medicina no Brasil eram gaúchas e foram admitidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1884".

Os cargos de professor catedrático, auxiliar de ensino e docente livre eram graus estanques que, ao lado do reduzido número de cátedras - dependiam de dispositivos legais para serem criadas - e do caráter vitalício, desestimulava as vocações. Uma cátedra poderia ficar ocupada por até 30 anos dependendo da idade e longevidade do seu titular.

Sem carreira docente que garantisse progressão funcional e reconhecimento dos méritos daqueles que se dedicavam à docência, os professores universitários em particular e os do ensino superior, em geral, estavam submetidos aos Estatutos de cada estabelecimento de ensino e, no caso dos que pertenciam às universidades federais, regidos também, "subsidiariamente", pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União (Art. 273 do Decreto - lei nº 1.713 de 28 de Outubro de 1939 - Primeiro Estatuto - e, Art. 253 da Lei nº 1.711 de 28 de Outubro de 1952 - Segundo Estatuto)¹⁰.

Nestas condições a docência tornava-se alvo dos casuísmos tanto dos ocupantes da posição dominante, os catedráticos, quanto dos poderes públicos que, segundo Castro (1980, p. 314) periodicamente promulgava decretos "asseguradores de direitos aos indivíduos portadores de um certo número de anos de serviço".

Desta forma, critérios externos ou, pelo menos não acadêmicos, regulavam a vida acadêmica brasileira de então, se é que podemos utilizar esta expressão para designar o ambiente universitário do período, pois como diz Miceli (1987, p. 12),

"a rigor só existiu uma vida acadêmica na acepção das experiências européias e norte-americanas na Universidade de São Paulo, entendendo-se por isso uma atividade profissional permanente de docentes e pesquisadores em condições de fazer da universidade o centro de sua vida pessoal (afetiva e profissional), o lugar de suas realizações, o espaço prioritário de sociabilidade, o horizonte último de suas expectativas de melhoria social, a instância decisiva de reconhecimento do mérito científico e intelectual"

A ausência de vida acadêmica pode ser explicada, em parte, pela ausência da adoção do tempo integral na maioria das escolas posto que, a vigência do tempo parcial possibilitava ao professor acumular a docência com

10 - O primeiro Estatuto do Magistério Superior, Lei nº 4.881 - A, é de 6 de Dezembro de 1965.

suas atividades profissionais que, na expressão de Miceli (1987, p. 10) tornava-se “um bico prestigioso entre inúmeras outras atividades, atribuições e negócios pessoais”. O tempo integral restringia-se à Escola de Minas de Ouro Preto¹¹ - fundada em 1875 sob moldes franceses - a algumas Faculdades de Medicina como a de São Paulo, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Brasil, por exigência da Fundação Rockefeller e, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

A acumulação de cargos proibida pela Constituição Federal de 1937 em seu Artigo 159 expõe a precariedade desta situação tanto no que se refere à carreira quanto ao salário. Segundo Miceli (1979, p. 142) com base no “Anuário Estatístico do Brasil” datado de 1941, os professores universitários estavam entre os 23% dos funcionários públicos que recebiam salário na faixa de 1.500 a 3.400 cruzeiros mensais enquanto os demais, a massa de funcionários, percebia de 200 a 900 cruzeiros mensais. Esta faixa salarial colocava os professores universitários, segundo o mesmo autor, na “referência L” de uma escala composta de 23 padrões, ou seja, no ponto central da escala.

Para Schwartzman (1992, p. 15) “uma cátedra universitária era sinônimo de prestígio e reconhecimento, mas dificilmente de salários, condições efetivas e mesmo de interesse genuíno pelo trabalho científico”. Isto também é o que diz Saes (1985, p. 180):

“grande parte dos intelectuais integrados à instituição universitária não dependia, fundamentalmente, para subsistir e se reproduzir, dos salários universitários e sim, de outras fontes de renda. Para estes intelectuais, a integração à universidade significava mais uma honraria, capaz de confirmar socialmente sua condição de intelectual, do que um meio de ganhar a vida. De resto, a política salarial das instituições de ensino superior mantinha uma relação de causalidade recíproca com este diletantismo universitário: de um lado, a abundância de intelectuais-diletantes ao lado da oferta permitia, e mesmo estimulava, a adoção de uma política salarial fundada na manutenção de baixos níveis salariais. A preferência nítida é pelos regimes contratuais de não-dedicação exclusiva à docência e à pesquisa (no caso do ensino superior público), no pagamento por horas-aula (no caso do ensino superior privado); de outro, essa

11 - Esta foi a primeira instituição de ensino a adotar o regime de tempo integral para seus

política salarial determinava a manutenção do perfil da oferta e afugentava aqueles que aspiravam à verdadeira profissionalização da atividade universitária”.

Aparentemente contraditórias estas informações encerram a realidade salarial dos professores universitários durante o período: aqueles que tinham vínculo com a esfera federal de governo, a maioria, tinha salários médios que poderiam ser complementados com gratificações quando desempenhavam funções¹² ou pelo exercício de outra atividade, já que, quase sempre podiam acumular ou mesmo associar a docência de tempo parcial com o exercício de uma profissão liberal. A atividade docente, para esta maioria, era apenas uma de suas atividades, talvez, como disse Miceli, “bico prestigioso”. Para outros, que desempenhavam a docência de tempo integral, acreditamos que a minoria, em face do exíguo número de Faculdades que adotavam tal expediente, os salários eram reduzidos e impelia-os para outras atividades ainda que de natureza científica que, não só complementavam seus vencimentos, como também favoreciam a prática da docência com métodos experimentais e acesso aos laboratórios inexistentes na universidade.

Talvez seja esta situação em que a maioria não tenha na universidade sua fonte principal de vida que explique a ausência de associação de docentes universitários ou mesmo do ensino superior durante todo o período em estudo quando surgiram associação de estudantes - a União Nacional dos Estudantes em 1937¹³ - e de cientistas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1948) dentre outras.

Em 1962, quando é criada a Associação Nacional dos Professores do Ensino Superior - ANPES - no discurso de posse o seu Presidente assim se expressou:

“O professor, em geral, já realizado, vive sua própria vida, ignorando, às vezes, até quem seja o colega, dentro da mesma universidade, senão dentro da mesma escola, trilhando, assim, uma rotina, que acaba por lhe tirar o estímulo e a torná-lo até negligente

12 - Para Miceli (1979, p. 143), os que dispunham de trunfos escolares, poderiam receber gratificações, acumular cargos e funções, fazer viagens de estudo e especialização no exterior, participar de comissões.

13 - Esta data consta no decreto-lei nº 4.105 de 11 de fevereiro de 1942 de “reconhecimento da União Nacional dos Estudantes” (MEC - Departamento de Assistência ao Educando, 1980, s. p.); segundo Cunha (1983, p. 17) esta criação ocorreu em 1938.

no cumprimento dos deveres, quando não transforma o cargo em simples sinecura" (Vasconcelos, 1962, s.p.).

Para Saes (1985, p. 181) esta era uma fase "marcada pela desprofissionalização" onde faltava o "fator básico de aglutinação - o interesse profissional, corporativo - que determina a constituição de organizações de ação reivindicatória (sindicatos, associações profissionais)".

Os professores universitários provinham dos estabelecimentos isolados de ensino onde adquiriram os conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão, preparavam-se para serem médicos, advogados, engenheiros. A habilitação para a docência dava-se quase que exclusivamente através do autodidatismo ou, como diz Schwartzman (1992, p. 15), "de forma fortuita".

As oportunidades de preparação ensejadas com a adoção do doutorado para os professores do curso de Direito, com a vinda de professores estrangeiros e, a partir de 1951 com a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a concessão de bolsas para estudos no país e no exterior bem como com a ampliação dos cursos de pós-graduação, revelam-se ainda iniciativas circunscritas a um reduzido número de docentes e, majoritariamente (78% destes cursos), aos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Por conseguinte, a universidade brasileira mantinha a distribuição desigual do capital cultural, mantendo os novos títulos escolares restritos a uma pequena minoria dos portadores de diploma do ensino superior e dos professores universitários, ensejando que a formação profissional para a qual foi constituída fosse mantida, através dos seus professores, reprodutores que eram da formação recebida.

Os professores, preparados com deficiência mesmo para o exercício de uma profissão liberal e através do autodidatismo para a prática da docência, quase sempre ocupada em tempo parcial deviam, conforme determinação do Estatuto das Universidades Brasileiras, exercer a docência, permanentemente, através do ensino ministrado nos cursos - normais, equiparados, de aperfeiçoamento, livre e de extensão - e, ocasionalmente, mediante autorização prévia, através da pesquisa.

Nesta estrutura tanto o ensino quanto a pesquisa estavam condicionados pela cátedra que, sendo materializada essencialmente pelo ensino, impunha ao catedrático que se voltasse prioritariamente para a organização do trabalho didático e remetia a pesquisa à esfera do seu interesse. Ao professor catedrático cabia, conforme consignado na estrutura da universidade do período, concretizar, a seu modo, a razão de ser da universidade

brasileira.

Os catedráticos, conforme depoimentos e entrevistas concedidas a estudiosos do assunto (Fávero, Paixão) por ex-catedráticos do período, conformavam a cátedra impregnando-a com suas atitudes, percepções e ações formando escolas e seguidores mas também opositores.

O ensino por eles ministrado caracteriza-se, conforme depoimentos e outros registros de antigos catedráticos, de estudantes que se tornaram catedráticos e de estudiosos da realidade universitária do período pela aula magistral e pela ausência de cursos práticos. Nas Faculdades de Medicina, por exemplo, mesmo na Universidade do Brasil, criada para ser o padrão nacional, não possuíam os hospitais imprescindíveis para o ensino médico tornando as aulas práticas limitadas à meras demonstrações e/ou dependentes do catedrático que, facultava o acesso à aqueles que gozavam de sua proximidade.

Assim, mesmo nas escolas tradicionais, o ensino ministrado preservava a tradição das escolas isoladas que a universidade resguardou quando de sua efetivação - aulas eminentemente literárias e verbalistas. Editorial da revista *Ciência e Cultura da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC, 1952, p. 1-3) intitulado "Ensino das Ciências na Universidade", refere-se "aos métodos geralmente anacrônicos de ensino (...) que dominam as nossas escolas superiores". Novos métodos de ensino foram introduzidos pelos professores estrangeiros e/ou pelos professores brasileiros assistentes ou não destes professores estrangeiros.

Assim, o regime didático que o Estatuto das Universidades Brasileiras buscava transformar, ao invés de suplantá-lo, conservou os métodos e recursos dos estabelecimentos isolados, mantendo-se até o final do período em estudo com as características dantes vigentes.

Neste universo, de ensino eminentemente teórico, de poucos recursos didáticos, em que mesmo naquelas cadeiras onde o treinamento profissional supunha o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas era precário ou inexistente, e as poucas tentativas de inovação, como a propiciada pelos professores estrangeiros ou mesmo de brasileiros, inspirados pelas novas idéias trazidas dos cursos no estrangeiro ou com estrangeiros no Brasil, despertavam a oposição, a pesquisa, como atividade até então estranha às escolas isoladas de ensino superior, era, na feliz expressão de Durham (1986, p. 2008), "uma possibilidade e não uma necessidade".

O desenvolvimento da pesquisa dependia, como o ensino, da iniciativa do catedrático mas, diferentemente deste, dela não dependia a concretização da cátedra. Sem o ensino a cátedra não existia e o professor

catedrático era o responsável pela sua eficiência, mas a cátedra existia sem a pesquisa.

A condição subalterna em que foi inscrita a pesquisa na estrutura de nossa universidade, manifestava-se nas tabelas de valores para julgamento de títulos - "peso quatro à atividade de pesquisa e peso cinco à atividade didática" (Chagas Filho, 1952, p. 83) - na docência em tempo parcial na maioria das universidades brasileiras; na condição de atividade não obrigatória do professor catedrático; na concepção corrente de que o professor universitário não devia pesquisar...

A este respeito assim refere-se Chagas Filho (1952, p. 83) "...a pesquisa é aceita em nossas Universidades, particularmente nos Institutos científicos mais antigos e de maior tradição, como uma atividade subsidiária, mais ornamental que fundamental".

O professor que desejasse desenvolver pesquisa recorria quase sempre aos institutos especializados para tal fim onde proporcionavam a seus alunos experiências de investigação e contribuía para a implantação da mentalidade científica dentro da universidade. Diz Schwartzman (1979, p. 217):

"a ciência era feita basicamente fora da Universidade, nos institutos, museus e serviços do governo federal ou estadual, ou ainda em laboratórios particulares, dos quais o mais famoso foi o de Álvaro e Miguel Osório de Almeida - considerados os fundadores da fisiologia brasileira - que funcionava no porão da residência familiar"

A universidade era na expressão de Evandro Chagas citada por Mariani (1982, p. 200) "cemitério de vocações científicas", identificada que era com as antigas escolas profissionais e, por isso, vista com desconfiança pelos cientistas. Para esta autora a atitude de Chagas Filho de candidatar-se à cadeira de física biológica, da qual era livre-docente na Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil em 1937 - onde também era assistente da cadeira de Patologia desde 1932 - e abandonar o vínculo com o Instituto Oswaldo Cruz foi

"uma empreitada bastante arriscada implicava em ganhos ou perdas totais. Vencendo, receberia os louros de pioneiro, como o pai e o irmão (criador do Serviço Especial de Grandes Endemias do Instituto Oswaldo Cruz - Sege). Perdendo, seria mais um dos tão desprezados catedráticos-fósseis da Faculdade de Medicina".

Desta forma, o estudante que aspirasse a uma carreira científica encontrava na universidade solo inapropriado e dependia, quase sempre, de aproximações pessoais com o pesquisador, como descreve Schwartzman (1979, p. 218):

"Aproximar-se de uma grande figura da ciência e com ela estabelecer um relacionamento pessoal, tornando-se útil dentro do seu trabalho e sob sua orientação, era a única forma segura de ingresso na atividade científica. Assim não é surpreendente a frequência de linhagens familiares de cientistas, principalmente na biologia, que já estava desenvolvida há mais tempo: os filhos e parentes próximos já partiam com a vantagem inicial propiciada pela proximidade e familiaridade com a atividade científica, adquirida através da observação e conversas domésticas, e não era difícil que mesmo por padrões acadêmicos, levassem vantagens num confronto com os não iniciados".

Estas condições estruturais somadas à precariedade e, até mesmo inexistência de equipamentos e laboratórios, e aos recursos escassos, exprimem a posição subalterna em que foi inscrita a pesquisa na constituição de nossa universidade que se traduz na concepção do governo, através do Ministério da Educação e Saúde, da comunidade científica e dos integrantes da universidade de que a formação profissional a que estava destinada não demandava pesquisa científica.

A simultaneidade da pesquisa e do ensino no exercício da docência restringia-se à experiências isoladas. O que predominava era a divisão das funções: pesquisa nas instituições especialmente destinadas para este fim e ensino nas Faculdades

Assim, a pesquisa e o ensino dependiam do catedrático, contudo aquela dependia mais do que este. Os professores europeus aliados a algumas "grandes figuras" chamadas de "propiciadores" ou "articuladores" de ciência vão introduzir, além de novos métodos de ensino, novos hábitos - expor trabalhos em revistas estrangeiras e viajar para o exterior, por exemplo - e, principalmente, a prática da pesquisa enquanto atividade integrante da docência, como comprovam os exemplos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, do Instituto de Biofísica do Rio de Janeiro, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais expostos no decorrer deste

trabalho.

A primeira, através de figuras como André Dreyfus, Teodoro Ramos e Rocha Lima adquiriu importância tornando-se, nas palavras de Schwartzman (1979, p. 280), um ambiente acadêmico “capaz de criar uma ciência de nível alto e com potencialidades de aplicação - no esforço de guerra, na formação de químicos industriais, na pesquisa genética relevante para a agricultura etc.”.

O Instituto teve em Carlos Chagas Filho seu idealizador e sua própria expressão que contou, conforme suas palavras (Chagas Filho, 1953, p. 81)¹⁴ “com a solidariedade amiga de brasileiros ilustres na administração pública, e particularmente com auxílios constantes de amigos meus e de meu irmão, que facilitaram, de todos os modos, a minha tarefa”, para lograr os resultados obtidos e, “principalmente”, como destaca Mariani (1982, p. 202), “quebrar o mito da inviabilidade da prática científica na universidade e abrir caminho para o surgimento de novas instituições de pesquisa...”.

Em Minas Gerais, conforme Paixão (1995), Baeta Viana, Braz Pellegrino e Francisco Magalhães, não realizaram pesquisas mas possibilitaram, através de suas práticas pedagógicas, a formação dos pesquisadores: Amílcar Viana Martins, Romeu Cançado e Wilson Teixeira Beraldo, discípulos que concretizaram os ideais dos mestres.

São episódios isolados e, se por um lado indicam que entre nós encontramos legítimos herdeiros dos ideais de Abelardo, o goliardo que como primeiro *professor*¹⁵ (Le Goff, 1995, p.39) travou duras batalhas com as idéias vigentes e provocou o nascimento de novas idéias, por outro sugerem que, também como ele, encontramos em nosso meio de então mestres como um dos seus adversários, Anselmo¹⁶ :

“Pela verbosidade, era notável; pela inteligência, desprezível; pela razão, vazio. Sua chama esfumaçava a casa, ao invés de clareá-la. De longe, sua árvore densamente copada atraía os olhares, mas, quando examinada mais de perto e com maior cuidado, percebia-se que não tinha fruto algum.”

14 - As colaborações recebidas por Chagas Filho são expostas detalhadamente por Mariani (1982, p. 201-202)

15 - Grifo do autor

16 - Santo Anselmo (1033-1109) segundo Vignaux (1994, p. 68) “conquistou um lugar na história da filosofia como inventor da prova da existência de Deus a que Kant chamou ontológica”. Sobre esta contribuição deste filósofo bem como à escolástica ver Vignaux (1994, p. 68-79).

De qualquer sorte, as atitudes dos 'Abelardos' indicam tanto a autonomia relativa dos sujeitos que, pelos investimentos anteriores, são dados a interessar-se pelo seu desenvolvimento e dotados das aptidões necessárias para colocar a universidade em funcionamento quanto a dependência da prática das estruturas geradoras, ou seja, dos habitus de classe.

Na universidade brasileira, como demonstram os dados já apresentados, o contingente de docentes cresceu durante todo o período analisado mais do que a matrícula, favorecendo a existência de seis alunos por professor, o que, diante das informações e depoimentos apresentados sobre a escassez de pesquisa e do ensino eminentemente verbalista das aulas magistrais, é muito pouco, irrisório podemos dizer, contudo, como 'Anselmos' não davam frutos, os 'Abelardos' perdiam-se na imensa aridez de nossas universidades.

Com efeito, os docentes universitários brasileiros, do período compreendido entre 1930 e 1960, parte da minoria da sociedade brasileira detentora dos valiosos títulos escolares do ensino superior, formados em escolas profissionalizantes em que predominava o ensino literário e verbalista, mantenedor da tradição humanista iniciada pelos Jesuítas, recrutados através de um processo em que estas habilidades verbais e literárias eram privilegiadas e, autodidatas na preparação para o exercício da docência, desenvolvida quase sempre em regime de tempo parcial, sem incentivos, compreendida como honraria ou "bico prestigioso", ou seja, marcadamente "desprofissional"¹⁷ e, portanto, não geradora da vida acadêmica peculiar da instituição universitária, reproduziam no seu labor as estruturas que os produziram.

A efetivação da universidade brasileira, consignando o ensino como principal trabalho docente e a pesquisa como atividade secundária, excepcional, voltados um e outro para a veiculação dos conhecimentos e requerimentos demandados pela classe dirigente, integrante ou não, da coalizão dominante a quem estava subordinada, devendo, por conseguinte, favorecer sua reprodução material e política e conservar valorizados os títulos escolares a que se destinava produzir e privativos desta classe, engendrava as condições necessárias ao desenvolvimento deste labor docente. Vale dizer, o exercício da docência ajustava-se às condições de efetivação e materialização da universidade brasileira durante o período.

Este ajustamento ensejava a destinação da maior parte dos recursos

17 - Esta expressão é de Saes (1985, p. 181).

públicos do setor para a remuneração de pessoal posto que a docência magistral demandava tão somente recursos para pagamento de pessoal sendo mínimas e, porque não dizer, inexistentes, as necessidades de recursos para materiais e experiências.

Por seu turno, a dependência quase que apenas de professor, especialmente do catedrático, para que a universidade brasileira concretizasse a sua razão de ser, permitia a contínua ampliação do número de postos e a conseqüente absorção dos integrantes da classe dirigente nestes postos que, em face dos privilégios que encerrava, tornavam-se valiosos e prestigiosos.

Através destes postos, o Estado patrimonial cooptava esta classe dirigente que, na expressão de Schwartzman (1982, p. 144), “de constituinte se transforma em clientes”. No Estado a classe dirigente encontrava as condições materiais e institucionais para sua reprodução física e política, e legitimava as diferenças sociais que os títulos escolares, postos e cargos públicos asseguravam.

Desta forma, o exercício da docência, como produto da relação dialética entre as condições estruturais e conjunturais que consignaram a constituição da universidade brasileira e as atitudes, interesses e percepção dos professores, assegurava a conservação da estrutura do ensino superior profissionalizante que a instituição da universidade no Brasil vinha transplantar garantindo a manutenção da ordem social que o produziu.

O exercício desta docência é produto das atitudes dos professores que, como disposições - “*maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e, em particular, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*”¹⁸ (Bourdieu, 1994, p. 61) são produtos das condições materiais de existência, características da classe a que pertencem os professores.

O termo classe está sendo usado no sentido de “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que; colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, *atitudes*¹⁹ e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (Bourdieu, 1989, p. 136).

Os professores universitários possuíam:

18 - Grifos do autor.

19 - Grifo nosso.

20 - Conforme levantamento da Divisão do Ensino Secundário do MEC (apud Schwartzman et al., 1984, p. 190), em 1939, dos 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares.

· condições econômicas favorecidas, haja vista os requerimentos para a obtenção do título universitário - ensino secundário (o que preparava para a universidade) e, mesmo o médio (posteriormente facultando o acesso ao ensino universitário) eram majoritariamente privados²⁰ e concentrados na região sul e sudeste²¹ e o ensino superior, mesmo os estabelecimentos públicos eram pagos²² ;

· condições sociais propiciadoras ao acesso à docência em face dos critérios reguladores para tal.

· condições culturais, além da posse essencial, o título universitário, acesso a formas autodidatas de preparação para o exercício da docência - viagens aos exterior, monitoria sem remuneração, dentre outras.

· prestígio tanto pela condição de portadores de títulos universitários, sobremaneira valorizados em face da sua escassez no mercado e dos ganhos de toda natureza, políticas, econômicas, sociais e culturais que conferia, quanto pelos privilégios e garantias que o posto encerrava, como a faculdade de 'acumulação' e, talvez, por encerrar a condição de trabalho intelectual, como tal prestigiado.

Como membros da classe dominante, os professores partilhavam a noção de trabalho prevalecente no seio da sociedade brasileira: "como condição humana de inferioridade, e não como atividade econômica, como um dos componentes da produção" (Pordeus Jr., 1993, p. 100), destituído de poder social, econômico e político e, conseqüentemente, abominado pelas classes médias como atividade e como símbolo e sem valor como fonte de realização da condição burguesa.

Por conseguinte, à docência, os professores conferiam, não a condição de trabalho, elemento da produção, mas, como parte da cultura, ornamento e, como tal "meio de distinção" para aqueles que, podiam desfrutar o ócio da condição de intelectual.

Isto se expressa no exercício da docência magistral, no ensino livresco e verbalista, na pequena ou quase inexistente prática de pesquisa, na relação de seis alunos por professor em praticamente todo o período, nas formas de

21- Conforme este levantamento acima (apud Schwartzman, 1984, p. 1900) "quase um terço das escolas estavam no estado de São Paulo (196), que detinha também quase a metade de todas as escolas públicas do país (43 de um total de 99)".

22 - A Constituição Federal de 1946 instituía como gratuito apenas o ensino primário; a penas a Constituição do Estado de São Paulo de 1947 estende a gratuidade para todos os graus de ensino (Cunha, 1984, p. 47).

acesso à cátedra, no monopólio da docência, especialmente da cátedra, a um pequeno grupo, na preferência pela docência de tempo parcial, na 'desprofissionalização', no autodidatismo, na resistência às inovações, na manutenção dos privilégios através da conservação, sob estrito controle de uma classe, dos mecanismos de acesso e consagração dos integrantes da carreira docente.

Desta forma, através de suas atitudes os professores, especialmente os catedráticos, aos quais cabiam a administração e a concretização dos objetivos da universidade brasileira durante o período, ou, dito de outra forma, os produtores por excelência do produto específico que a universidade brasileira produzia, atualizavam as estruturas e tendiam a reproduzi-las.

Assim, na universidade, durante o período de constituição e consolidação como forma preferencial de organização e administração do ensino superior no Brasil, as atitudes dos docentes, guardadas as devidas distâncias temporais e espaciais, muito se assemelhavam às posturas do humanista do Renascimento descrito por Le Goff (1995, p. 118 - 120): "antiintelectualista"²³, "mais literato que científico", "mais fideista que racionalista", amante da retórica, das belas letras e da forma que prevalece sobre o fundo. Aristocrata, vive no grupo, na Academia fechada, na corte do príncipe onde protege os grandes, o funcionalismo e a riqueza material; esconde que trabalha, vangloria-se do lazer, do ócio. "Os humanistas abandonam uma das tarefas capitais do intelectual: o contato com a massa, o laço entre a ciência e o ensino".

Para Barreto (1995, p. 126) em crônica de 1920 "o professor brasileiro quer ser um homem de luxo e representação, para isso, isto é, para ter os meios de custear isso, deixa às urtigas os seus estudos especiais e empresta o seu prestígio aos *brasseur d'affaires*"²⁴ bem ou mal-intencionados".

Talvez seja esta a mais perene e cara herança deixada pelos Jesuítas que a formação coimbrã cuidou de perpetuar: ensino profissionalizante destituído de caráter prático conforme a noção de trabalho prevalecente na formação da sociedade brasileira.

Por conseguinte, malgrado as expectativas longamente acalentadas e a aparente transformação da realidade educacional e social, ensejada com a

23 - Corrente surgida a partir do século XIV com a decadência da escolástica que cultiva a piedade e renega a ciência (cf. Le Goff, 1995, p.105-106).

24 - "Brasseur d'affaires: pessoa que tem muitas ocupações" explica o autor (Barreto, 1995, p. 126)

instituição do regime universitário como forma "preferencial" de organização e administração do ensino superior, a universidade traduzia a manutenção das estruturas que vinha transplantar, posto que era o que a sociedade brasileira podia fazer com ela e através dela.

A instituição da formação profissional conforme as demandas do Estado e as necessidades da classe dominante que, possuindo os instrumentos requeridos à apropriação e produção do seu produto, monopolizava o acesso à cátedra, seu principal posto, e mantinha as matrículas sob seu estrito controle, inseria a universidade brasileira no processo de reprodução da sociedade que a produziu. Em outras palavras, a constituição e materialização da nossa universidade condicionavam sua consolidação e seu desenvolvimento aos interesses da classe dominante.

Estes interesses expressos na prioridade quase exclusiva da formação profissional, na manutenção do ensino literário e verbalista, no crescimento constante do número de docentes em detrimento dos outros elementos (cursos e matrículas), na contenção das matrículas, nos mecanismos de valorização dos títulos escolares, asseguravam a manutenção e reprodução da posição dominante desta classe.

O elemento central de nossas argumentações constituiu-se em compreender a formação, desenvolvimento e materialização da universidade brasileira como produto das condições estruturais e conjunturais da sociedade brasileira e da prática de seus docentes, produto e produtoras destas condições estruturais e conjunturais.

Sem descartar o peso dos fatores estruturais e conjunturais na formação e desenvolvimento da universidade brasileira, este trabalho encaminhou tais questões para o domínio das propriedades inscritas na condição dos seus docentes como ocupantes da posição dominante no interior da universidade que reproduziam em suas atitudes a ordem social que a produziu.

A nossa ênfase recaiu sobre os componentes de classe que contribuíram de maneira decisiva para a conformação das atitudes dos docentes e a compleição destes interesses de classe na estruturação e consolidação da universidade brasileira.

Assim sendo, as práticas dos docentes estão relacionadas com sua posição presente e passada na estrutura social, transportando através delas as atitudes, percepções e concepções características desta posição. Dizendo

25 - Grifos do autor.

com as palavras de Bourdieu (1994, p. 75) “os indivíduos ‘vestem’ os habitus como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são ao mesmo tempo, marcas da *posição social*...”²⁵. Neste sentido, as determinações de classe vêm responder pela formação e desenvolvimento da universidade brasileira durante o período estudado.

Essa dependência das práticas dos docentes de sua condição e posição social se expressa: na formação profissional sem conteúdo prático; no recrutamento de docentes; na docência magistral; no ensino livresco; na pouca pesquisa; no padrão de crescimento que implicava aumentar mais o número de docentes do que de matrículas.

A posição dos docentes no espaço da sociedade brasileira tornava-os portadores da noção de trabalho prevaiente na sociedade brasileira que conferia à docência a condição de ser um elemento da cultura e, como tal, ornamento, meio de distinção social e de dependência em relação ao campo político.

Nestes termos, a análise do exercício da docência entre 1930 e 1960 permitiu revelar a imbricação entre as determinações de classe que compõem a prática e as condições estruturais e conjunturais que conformam este exercício aos interesses e necessidades desta classe. Sem sombra de dúvida, esta sintonia encerra a dinâmica da constituição e materialização da universidade brasileira, noutras palavras, produz a sua história. À medida que o recrutamento dos professores se dá no restrito espaço da classe dirigente deles só se pode esperar que ajam conforme os interesses e necessidades desta classe.

Sendo assim, a universidade era o que eram seus professores, ainda

que estes não fossem o que queriam, mas o que as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais quisessem que eles fossem e estas, por sua vez, fossem o que eles faziam para que elas pudessem ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Sérgio Adorno de. **Ambivalência do ensino jurídico no Império. Ciências Sociais hoje, 1987.** São Paulo, Vértice; ANPOCS, 1987.
- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. **Fé e empresa comercial: categorias históricas de análises da práxis dos Jesuítas no Brasil - Colônia.** In: **Pesquisa Histórica: retratos da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ, s.d.. Grupo de trabalho de História da Educação da ANPEd.
- ARAGÃO, Raymundo Moniz de. **A instrução pública no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 1985.
- AZEVÊDO, Eliane S., FORTUNA, Cristina Maria M.. **A mulher na medicina: estudo de caso e considerações. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 41, n. 11, p. 1086 - 1090, nov. 1989.**
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações.** São Paulo: Melhoramentos, s.d. (Obras completas, 16).
- _____. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976. Parte terceira da 5ª edição da obra "A cultura brasileira".
- BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma.** São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. **Crônicas escolhidas.** São Paulo: Ática; Folha de São Paulo, 1995.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade.** São Paulo: Convívio: EDUSP, 1986.
- BERALDO, Wilson Teixeira. **Paixão pelo laboratório. Ciência Hoje, São Paulo, v. 12, n. 67, p. 48-67, out. 1990.** Entrevista concedida a Lineu Faria-Maia - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais - e Marise Muniz - Ciência Hoje.
- BRASIL. **Constituição. Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações.** Brasília, Senado Federal, 1986.
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, e dá outras providências. **Legislação Estudantil: coletânea de Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres.** Brasília, DF: Ministério de Educação

- e Cultura - Departamento de Assistência ao Educando, 1980.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CAPES. **Boletim Informativo**, Rio de Janeiro, n. 23, out., 1954.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CAPES. Reforma que se impõe. **Boletim Informativo**, Rio de Janeiro, n. 52, mar., 1957. Artigo transcrito do Jornal "O Estado de São Paulo em 10.03.1957.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CAPES. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Boletim Informativo - Relatório Anual - 1960**. Rio de Janeiro, n. 103/104, maio/jun., 1961.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CIMEC. **Catálogo Geral de Instituições de Ensino Superior - 1978**. Brasília, 1979.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Retrospectiva do ensino no Brasil - 1851/1954 (principais aspectos estatísticos)** Rio de Janeiro, 1956
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1954. Rio de Janeiro, 1954.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1955. Rio de Janeiro, 1955.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1956. Rio de Janeiro, 1956.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1957. Rio de Janeiro, 1957.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1958. Rio de Janeiro, 1958.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1959. Rio de Janeiro, 1959.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1960. Rio de Janeiro, 1960.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. SERVIÇO DE

- ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 1961. Rio de Janeiro, 1961.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Trad. Paulo Montero. São Paulo: Ática, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- _____. Gostos de classes e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Trad. Paulo Montero. São Paulo: Ática, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Trad. Paula Montero. São Paulo: Ática, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas - SP: Papyrus, 1996.
- CANABRAVA, Alice Pifar (Coord. e Org.). **História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo: 1946/1961**. São Paulo, Ed. da Faculdade de Economia e Administração da U.S.P., 1984. Edição Comemorativa dos 35 anos da FEA/U.S.P. e Cinquentenário da U.S.P.
- CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaios de interpretação sociológica**. 7 ed. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, s.d.
- CARVALHO, A. A. Contreiras de. **Estatuto dos Funcionários Públicos - interpretado**. 2 ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., vol 1 e 2, 1957.
- CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior: Legislação e Jurisprudência**. 2 ed.. Rio de Janeiro, MEC/COLTED, 1969.
- CASTRO, Célia Maria Monteiro de. Mestrando. Doutorando. Quem? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 146, jan./abr. 1980.
- CHAGAS FILHO, Carlos. Reflexões sobre a evolução da pesquisa científica no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 4, n. 3/4, julho/out., de 1952.
- CHAGAS FILHO, Carlos. A pesquisa na universidade. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-82, jun. 1953.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Catálogo das Universidades Brasileiras**. Brasília, CRUB, 1995.
- COSTA, Amoroso M. As universidades e a pesquisa científica. In: *Conferência*

- Nacional de Educação, 1, Curitiba. Anais.... Brasília: INEP, 1997.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- CUNHA, Antonio Brito da. Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.7, n.18, p.189 - 207, 1993. Entrevista concedida a Marco Antonio Coelho.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio. Em defesa do ensino público. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 3, n.13, p. 46 - 48, jul./ago. 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DELEGAÇÃO BRASILEIRA À CONFERÊNCIA DE SANTIAGO. Análise do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.86, p. 93 - 95, abr/jun. 1962.
- DUARTE, Paulo. A criação da USP. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 3, n.13, p. 40 - 44, jul./ago. 1984. Trechos de entrevista concedida em 1977 a Tjerk Franken (FINEP) e Ricardo Guedes (UFMG).
- DURHAM, Eunice R. A universidade e as demandas da sociedade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n.17, p. 23 - 30, 2º sem. 1978.
- _____. A universidade brasileira - os impasses da transformação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n.12, p.2004 - 2018, nov. 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- _____. A educação nas Constituições Brasileiras: ontem e hoje. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 7, n. 14, p.13 - 29, 1º sem., 1985.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A (Coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia: o corpo docente, matizes de uma proposta autoritária**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. et. al. Faculdade Nacional de Filosofia: retomada de um projeto universitário? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 2, p.124 - 137, fev. 1989.
- _____. A cátedra na Faculdade nacional de Filosofia. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 12, n. 24, p.77 - 100, 1º sem. 1990.
- _____. Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939 - 1951). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 59-71, ago. 1991.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- _____. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 3 ed. Rio de Janeiro:

- Zahar Editores, 1975 - A.
- _____. Universidade e Desenvolvimento. In: IANNI, Octávio (Org.). Florestan Fernandes/Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. Col. Grandes Cientistas Sociais.
- FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Missão da universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70 p.102 - 115, abr./jun. 1958.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 4 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968. (2º Tomo).
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico - Recenseamento Geral do Brasil (1º de Setembro de 1940): população e habitação*. Rio de Janeiro, 1950, Vol. 2.
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil (1939 - 1940)*. Rio de Janeiro, 1941.
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil (1946)*. Rio de Janeiro, 1947, p. 423.
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil (1947)*. Rio de Janeiro, 1948, p. 405.
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico - 1º de julho de 1950 (VI Recenseamento Geral do Brasil): Seleção dos principais dados*. Rio de Janeiro, 1953.
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil (1954)*. Rio de Janeiro, 1954, p. 392.
- FUNDAÇÃO IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil (1956)*. Rio de Janeiro, 1956.
- FUNDAÇÃO IBGE - DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA DE POPULAÇÃO. *Censo Demográfico de 1960 (VII Recenseamento Geral do Brasil): Série Nacional*. Rio de Janeiro, s.d., vol. 1.
- FUNDAÇÃO IBGE - DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA DE POPULAÇÃO. *Censo Demográfico de 1960 (Resultados Preliminares)*. Rio de Janeiro, s.,d..
- GREY, Jorge de Moraes. Problemas da Faculdade Nacional de Medicina. *Universidade: revista de cultura universitária*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.14 - 15 e 22, jan. 1948.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969.
- HUTCHINSON, Bertran (Org). *Mobilidade e trabalho na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro, MEC - INEP, 1960.
- JANOTTI, Aldo. *Origens da Universidade: a singularidade do caso português*.

- 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1992.
- KUBITSCHECK, Juscelino. Mensagem remetida pelo Senhor Presidente da República por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1959 (Trecho). *Boletim da CAPES*. Rio de Janeiro, n. 79, jun. 1959.
- LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais; IDESP, 1989.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais no Idade Média*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LÔBO, Eulália Maria Lahmeyer. Conflito e continuidade na história brasileira. In: KEITH, Henry & EDWARDS, SF. (Org.). *Conflito e continuidade na sociedade brasileira: ensaios*. Trad. José Lourenço de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LOUREIRO, Maria Amélia Salgado (Coord.). *História das universidades*. São Paulo: Estrela Alfa Editora, s.d.
- LOURENÇO FILHO, M. B.. Crise "da" universidade ou "nas" universidades? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 81 - 93, jul./set. 1961.
- MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos compromissos: uma história da UERJ*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1996.
- MARIANI, Maria Clara. O Instituto de Biofísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.
- MARTINS, Geraldo M. *Credencialismo, corporativismo e avaliação da universidade*. São Paulo: NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - U.S.P. Documento de trabalho 6/90.
- MASSI, Fernanda. Franceses e norte - americanos nas Ciências Sociais brasileiras. In: *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais; IDESP, 1989.
- MENDES, Murilo. A Universidade de São Paulo em 1954. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 87-94, out. 1945.
- MENDES, Erasmo Garcia. Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 189 - 207, 1993. Entrevista concedida a Marco Antonio Coelho.
- MICELI, Sérgio. *A noite da madrinha*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 - 1945)*. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.
- _____. *Os intelectuais brasileiros e o Estado*. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). *Os intelectuais nos processos políticos da América*

- Latina. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985.
- _____. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil 1930-1964. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 5, p. 2, p. 5-26, out. 1987.
- MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil 1930-1964. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais; IDESP, 1989.
- MICELI, Sérgio. *Imagens negociadas: retratos da elite brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- MOREIRA, J. Roberto. O Humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 45-120, out./dez. 1955.
- NESTROVSKY, Arthur. A universidade em Xeque. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16/04/95, caderno Mais!, p. 3.
- NEVES, Tancredo. Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 3 - 7, out./dez. 1961.
- NEVES, Carlos de Souza. *Ensino Superior no Brasil: legislação e jurisprudências federais - 1954 a 1961 - E a Z*. Rio de Janeiro, MEC-INEP, 1969. (vol 6).
- OLIVEIRA, Américo Barbosa de. O ensino, o trabalho, a população e a renda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 70-136, jan/mar. 1954.
- PAIM, Antônio. Por uma Universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 200 - 239, jan./ago. 1995.
- PAVAN, Crodowaldo. Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 189 - 207, 1993. Entrevista concedida a Marco Antonio Coelho.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Dialética do Rural e do Urbano. In: *Luta pelo espaço: textos de sociologia urbana*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Isaura. A universidade em face das expectativas sociais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 610 - 616, ago. 1981.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Isaura. O Brasil dos Cientistas Sociais não-brasileiros. *Ciências Sociais Hoje*, 1990. São Paulo: Vértice - Revista dos Tribunais, 1990.
- PORDEUS JR., Ismael. *A magia do trabalho: macumba cearense e festas de*

- possessão. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 1993.
- RENAULT, Abgar. Apresentação de Raymundo Moniz de Aragão In: **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- ROCHA E SILVA, Maurício. Sobre o método do concurso de provas e títulos para a escolha de professores universitários. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 7, n. 4, p.231- 234, dez. 1955.
- ROMANI, Jacqueline Pitanguí. O Conselho Nacional de Pesquisa e a Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPq, 1982.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. Os intelectuais e suas associações. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985.
- SALGADO, Clóvis. "Ensino Superior". **Boletim da CAPES**. Rio de Janeiro, n. 61, dez. 1957.
- SAMPAIO, Helena. **Evolução ensino superior brasileiro, 1808 - 1990**. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - U.S.P., Documento de trabalho 8/91
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SAWAYA, Paulo. Escolha de Professores. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 37 - 42, mar. 1953.
- _____. A SBPC e as universidades. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 125 - 126, set. 1955.
- _____. Carreira universitária. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 8, n.4, p. 211- 212, dez. 1956.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979.
- SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPq, 1982.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1982 - A.
- _____. Como a Universidade Brasileira está se pensando? In: PEREIRA, Antonio Gomes (Org.). **Para onde vai a Universidade Brasileira?** Fortaleza: Ed. UFCE, 1983.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. A força do novo: por uma sociologia dos conhecimentos modernos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 2, n. 5, p. 47-66, out. 1987.

_____. O contexto institucional e político da avaliação. In: SCHWARTZMAN, Simon & DURHAM, Eunice R.. **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DAS CIÊNCIAS. Ensino das Ciências na Universidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 1 - 3, jan. e abr. 1952.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação: discurso proferido por ocasião da inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p.181 - 188, jan./mar. 1962.

TOLLE, Paulo Ernesto. Exame e redefinição do conceito de cátedra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p.164-188, abr. - jun. 1964.

ULLMANN, Reinhold, BOHNEN, Aloysio. **A universidade: das origens à renascença**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

UNIVERSIDADE: REVISTA DE CULTURA UNIVERSITÁRIA. **Vida Universitária**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 4, jan. 1948.

VASCONCELOS, Luís Cruz de. **Discurso proferido pelo Presidente da Associação Nacional dos Professores do Ensino Superior**. Curitiba, Imprensa da Universidade do Paraná, 1962.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIGNAUX, Paul. **A Filosofia na Idade Média**. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

VILANOVA, Lourival. Alguns aspectos da formação do docente universitários. **Simpósio sobre a problemática universitária: Universidade do Recife**. Anais....Recife, Imprensa Universitária, 1965.