

GÊNESE DAS CONCEPÇÕES E DOS MODELOS INSTITUCIONAIS DE UNIVERSALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

**GENESIS OF CONCEPTIONS AND INSTITUTIONAL MODELS OF
UNIVERSALITY AND THEIR RELATIONSHIPS WITH UNIVERSITY TEACHING
IN BRAZIL**

Ciências Humanas • 27/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787806304](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787806304)

Damião Bezerra Oliveira¹

Maria Eusamar Dias Fernandes²

RESUMO

Este artigo se propôs a compreender a gênese e a institucionalização de concepções e modelos de universidade no Brasil, em sua relação com o ideário de docência universitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada em fontes bibliográficas, que realiza uma análise histórico-conceitual do objeto de pesquisa mencionado. Mostra-se o movimento instituído-instituente que define a docência pela compreensão consagrada da ideia de universidade, definida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda que se devam reconhecer desequilíbrios nesse tripé, que se refletem na maior valorização da pesquisa na constituição da identidade do docente universitário. Ao mesmo tempo, a sociedade exige cada vez mais resultados aplicáveis da atividade docente universitária, posicionando o docente cada vez mais distante do ideário que privilegiava a atividade de pesquisa desinteressada e o ensino formativo e erudito.

Palavras-chave: Ideário de universidade; docência universitária; instituído; instituente.

ABSTRACT

This article seeks to understand the genesis and institutionalization of conceptions and models of the university in Brazil, in their relationship with the prevailing conception of university teaching. It is a qualitative study based on bibliographical sources that undertakes a historical-conceptual analysis of the aforementioned object of research. It examines the instituted-instituting movement that defines teaching through the established understanding of the idea of the university, grounded in the inseparability of teaching, research, and extension, while recognizing the imbalances within this triad, which are reflected in the greater value attributed to research in the constitution of the identity of university faculty. At

the same time, society increasingly demands applicable outcomes from university teaching activities, positioning faculty ever further from the ideal that privileged disinterested research and formative, scholarly teaching.

Keywords: Ideal of the university; university teaching; instituted; instituting.

1. INTRODUÇÃO

Apresenta-se, neste artigo, um estudo bibliográfico e histórico-conceitual com a finalidade de compreender de que modo se constituiu, no Brasil, a universidade e o seu ideário de docência universitária, tendo como eixo essencial da discussão a ideia, hoje consagrada, da indissociabilidade entre ensino superior e pesquisa na atuação do docente-pesquisador. Por exigência da temática, serão feitos alguns esclarecimentos a respeito da própria constituição da universidade no Brasil, uma vez que, para se apreender o significado da docência universitária, faz-se necessário compreender também o sentido mesmo que se atribui a tal instituição, da qual o professor é um dos personagens principais (Romano, 1998; Zabalza, 2004).

Adota-se uma compreensão da temporalidade da instituição universitária com referência em três categorias epocais imbricadas: medievo, modernidade e pós-modernidade. Não se trata, no entanto, de pensar tais categorias como constituindo um percurso linear de progressão, pois, na perspectiva do ideário, é possível reconhecer, por exemplo, relevância interpretativa à imagem ainda vigente e bem instituída da sua origem medieval, na qual se encontraria um sentido fundante que sustentaria, por sua vez, seu núcleo identitário (Maia, 1986; Paim, 1982; Thayer, 2002).

Apesar do vigor dessa ideia de um momento de fundação, não se pode negar que houve também uma crise da cosmovisão medieval com a emergência e a consolidação da modernidade. Nesse processo histórico, a solidez e o consenso em torno do que seja a instituição universitária – identificada, curiosamente, pelos positivistas, ao próprio medievo – vão sofrendo fraturas e questionamentos. Em consequência, emergem certas desconstruções e deslocamentos conceituais, como vemos em Thayer (2002), que visam a atender às novas exigências do tempo, do modo de produção e da formação social, em um contexto geral de laicização pragmática da existência, inerente aos tempos modernos (Leão, 1988).

O desenvolvimento da ciência moderna, com os seus valores contrapostos à cultura teológico-aristotélica, ajuda a completar um quadro que forçará uma revisão do que se entende e do que se objetiva com o ensino universitário e com as demais atividades possíveis de serem desenvolvidas no interior da universidade (Bacon, 1999a, 1999b).

A essa nova forma de entender a universidade, por ser tão radical, chega-se a denominar de momento de refundação. Teria sido tão significativa a mudança de rumo, ou mesmo a ruptura, que seria necessário falar de uma nova origem. É como se, entre a universidade medieval e a moderna, não houvesse qualquer continuidade significativa possível, apesar da insistência dos argumentos que, contrariamente aos da descontinuidade, sustentam haver persistência e vitalidade secular da instituição universitária, fazendo dela uma espécie de dever-ser representativo de um ideal que se projeta para além do tempo histórico e das suas idiossincrasias.

Deve-se reconhecer que a possibilidade de se falar de uma grande alteração epistemológica na compreensão de universidade, na passagem do período medieval para o moderno, teria sido minimizada pela reificação institucional sustentadora da hegemonia ideológica desse ideal de universidade por um longo período de tempo. Daí por que, mesmo que questionada, a força da ideia originária de universidade ainda mantém a sua vigência nos discursos dos pensadores, políticos e legisladores na atualidade (Schwartzman, 2002).

Muito embora a universidade moderna tenha se instituído fortemente, Thayer (2002) avança no questionamento da ideia iluminista e moderna dessa institucionalização, enfatizando a necessidade de uma crítica não moderna aos parâmetros epistemológicos, políticos e axiológicos que vêm sustentando a imagem de universidade que seria parte da grande narrativa da modernidade.

Nem medieval nem moderna: já se fala hoje de uma concepção pós-moderna da instituição universitária. Assim, exige-se que ela seja repensada, mais uma vez, em função da emergência de novos paradigmas científicos, tecnológicos e ético-políticos que repercutem seriamente nos modos de existência sociocultural dos sujeitos.

Com efeito, a docência universitária e a sua compreensão estão ligadas a esse ideal construído, reconstruído e desconstruído de universidade. O Brasil, como país colonizado pela Europa e no qual a instituição universitária surge tardiamente, não deixa de manter relação com esse quadro que estabelece o horizonte de sentido ao

debate acerca da universidade e da docência que nela se constitui historicamente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa buscou relacionar a gênese do ensino superior e, posteriormente, da universidade com um tipo de docência que se institui no Brasil. As concepções e os valores que orientam os objetivos formativos da universidade no Brasil se inspiram não apenas no ideário moderno, mas também no ideário originário, que se sedimentam e se instituem em consonância com o processo de colonização e colonialidade, mesmo quando as condições objetivas e materiais negavam frontalmente a possibilidade de funcionamento da universidade idealizada.

Essa distância entre o ideal de universidade e as condições concretas de instalação de tal instituição se reflete no debate acerca da origem da universidade no Brasil, de modo que, quanto mais se vê aproximação, por mínima que seja, entre ideário e realidade, mais se tende a admitir a origem de tal universidade: não teria sido em Manaus, no início do século XX, mas se teria dado em São Paulo, nos anos 1930, com a fundação da USP. Entretanto, não há como decidir, sem debate, qual seria a origem.

Na apresentação do referencial teórico-metodológico, buscou-se apoio em uma filosofia da universidade em cuja base está o pensamento de Kant (1973), que soube apreender o espírito da universidade moderna nascente, situando-a no projeto de modernidade, nas suas contradições entre teoria e prática, pesquisa desinteressada e investigação voltada à produção e às necessidades

pragmáticas e interessadas, que mais tarde consagrariam a extensão universitária como um dos sustentáculos dessa instituição.

Mobilizou-se também, como referencial, o debate acerca dos limites do ideal moderno de universidade e do seu ideal iluminista, tão bem apresentado por Kant (1973, 1980, 2022). Neste ponto, traz-se a contribuição de Thayer (2002), que, em seu interessante ensaio, indica os limites do ideário moderno de universidade e aponta possibilidades de pensá-la a partir de sua exterioridade, o que não representa a negação e a inversão dos valores instituídos.

A fim de estabelecer o diálogo entre o ideário de universidade e as posições críticas, procurou-se apoio no conceito de instituição e no jogo entre o institucionalizado e o instituinte como um campo de forças que movimenta a vida universitária, de acordo com as fontes da pesquisa, que são, em grande parte, bibliográficas e, em menor número, documentais. Assim, mobilizam-se, metodológica e interpretativamente, dois conceitos que podem ser considerados correlatos, a saber, “institucionalizado” ou “institucional” e “instituinte”, tomando-se como base de elucidação as reflexões profundas de Cornelius Castoriadis (1982) sobre o conceito de instituição social e os estudos de Thomas S. Kuhn (1978; 1989), que tratam dos termos paradigma (depois matriz disciplinar), consenso e comunidade científica.

Pelo que antes se expôs, pode-se ver que a pesquisa realizada adotou uma abordagem qualitativa das fontes bibliográficas e documentais, operando com procedimentos analítico-reflexivos habituais em investigações filosóficas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa predominantemente bibliográfica e histórico-conceitual, cuja finalidade foi compreender de que modo se constituiu, no

Brasil, a universidade e o seu ideário de docência universitária. Por se tratar de um aspecto bem instituído, compreendeu-se que se encontra no núcleo essencial do ideário de universidade o quase axioma de que nela precisa haver indissociabilidade entre ensino superior e pesquisa.

Note-se que a compreensão de docência universitária deriva dessa compreensão, de modo que o professor se identifica com o pesquisador cada vez mais especializado, o que contrasta com o perfil do intelectual erudito, com ampla formação cultural, que marcou a docência na origem do ensino superior brasileiro.

Além dos elementos teórico-metodológicos, cabe indicar os passos seguidos no desenvolvimento: 1) Inicialmente, foi realizado o levantamento de material bibliográfico e documental. Em seguida, fez-se a primeira seleção, na qual a problemática da pesquisa serviu de filtro. Contudo, a delimitação do corpo analítico só pôde realizar-se por meio de uma leitura superficial dessas fontes. 2) Passou-se, então, à leitura aprofundada, a qual foi seguida de fichamentos e comentários, posteriormente classificados de acordo com o planejamento das seções. Considerou-se, também, a pertinência conceitual quando se tratava de documentos que mostravam a força institucionalizada da relação ensino-pesquisa na universidade. 3) Os diversos tipos de registros que resultaram do trabalho com essas fontes foram elaborados em conformidade com as orientações metodológicas de Folscheid e Wunenburger (1997), Severino (2020) e Muniz (1990), no que respeita à leitura, à explicação, ao comentário de textos e à elaboração de artigo científico.

3. FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS BRASILEIROS E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Como se sabe, por ter havido um início tardio do funcionamento de universidades no Brasil, o lugar de formação em nível superior dos brasileiros foi, até a Independência, os célebres bacharelados das universidades europeias, especialmente as portuguesas, destacadamente a de Coimbra. Carvalho (1996) mostra, com excelente fundamentação documental, que essa educação predominantemente jurídica foi uma marca da elite política e burocrática imperial brasileira. De acordo com Teixeira (1998), entre 1550 e 1808, os brasileiros formados na Universidade de Coimbra foram 2.500. Já no período de 1772 a 1872, registrou-se, nessa mesma universidade, a matrícula de 1.242 estudantes brasileiros.

Carvalho (1996) informa-nos ainda que os jesuítas foram personagens centrais da Universidade de Coimbra de 1537 a 1759, voltando a recuperar terreno após 1777, com a queda de Pombal. A introdução do *Ratio* nessa Universidade deu-se já em 1559, representando, portanto, para a docência na universidade jesuítica, o impedimento do livre pensamento e da liberdade de investigação que será reivindicada pelo mundo moderno, movido que esteve pelo ardor crítico e iconoclasta de uma dúvida hiperbólica com relação à tradição greco-romana e medieval (Descartes, 1984; Bacon, 1999).

A experiência brasileira de educação superior³, a partir das primeiras décadas do século XIX, com cursos para formação de militares, médicos, advogados e engenheiros, fez-se, em parte, em consonância com o modelo medieval-jesuítico de universidade, nos moldes bacharelescos de Coimbra, ou visando a objetivos profissionais imediatos, segundo as feições pós-Reforma Pombalina de 1772, que atingiu os *métodos e conteúdos* do ensino universitário.

Nos dois casos, não se dá o encontro entre *ensino superior, universitário* e a pesquisa no sentido moderno e iluminista do termo⁴. No Brasil, em Portugal e no resto da Europa, os cientistas ficaram, por muito tempo, fora dos muros das universidades e foram apoiados por *instituições de pesquisa*, notadamente as academias de ciências⁵. Os alemães, no primeiro decênio do século XIX, propuseram para si e para o mundo um novo modelo de universidade, no qual a *pesquisa científica desinteressada* ocuparia posição nuclear.

Diante desse cenário exposto, é possível deduzir qual foi o perfil do ensino superior no Brasil no século XIX e do universitário nas primeiras décadas do século XX. O quadro docente dessas instituições, especialmente das universidades, constituiu-se, em grande parte, em consonância com tal cultura acadêmica de juristas, médicos e engenheiros, ou pela *importação* de docentes, como se deu na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Brasil, por exemplo, que trouxeram diversos professores franceses e italianos.

Carvalho (1996) afirma que o modelo de ensino superior brasileiro do século XIX, na área jurídica, é o da Universidade de Coimbra, de onde vieram egressos que compuseram o corpo docente das instituições emergentes no país em matérias como direito canônico, direito civil, ciências físicas e naturais, matemática, filosofia e engenharia. Como tais matérias não se destinavam a formar professores, mas antes visavam a preparar advogados, juristas e religiosos do alto clero que abasteciam os cargos políticos e burocráticos, ou ainda militares, médicos e engenheiros, com o intuito de responder às necessidades do Estado, então é legítimo dizer que a docência é uma atividade

residual de bacharéis, técnicos e profissionais de nível superior e visa fundamentalmente à atividade de ensino.

De modo geral, o predomínio jesuítico na organização educacional e curricular, em Portugal e no Brasil, fornecerá princípios de atuação dos docentes nas instituições educacionais, em consonância com o documento publicado em caráter oficial em 1599: trata-se do célebre *Ratio Studiorum* (Maia, 1986). Nesse documento, que constituirá maneiras de ser professor, prescrevem-se, de modo dogmático, um conjunto de regras orientadoras da totalidade da atividade docente, indo desde os objetivos da ação pedagógica e dos seus procedimentos em geral até as especificidades de como ministrar cada uma das matérias nas várias faculdades. De certa maneira, é possível supor que esses docentes se formaram, mesmo na condição de discentes, no interior de uma sólida cultura de ensino. Assim, a imagem que possuíam da docência não era a de uma atividade espontânea e aleatória, mas antes a de um ofício que se desenvolve cercado de grande rigor e disciplina intelectual, em que o ato pedagógico é planejado e executado com plena intencionalidade, desde a classe de gramática inferior até o curso de teologia.

A educação jesuítica via com cuidado a formação dos alunos; por isso, dava enorme importância aos “formadores de alma”. Por consequência, o *Ratio* impunha um modelo religioso de formação docente em cuja base estava a dimensão moral. Para uma boa formação da alma, destinavam-se dois anos de preparação ou de exercício espiritual, com o intuito do autoconhecimento e do necessário domínio de paixões e impulsos. Concluída essa etapa basilar e concreta de formação de *hábitos morais*, entra em cena a solidificação da formação intelectual, em que são dedicados dois

anos às *letras clássicas* e três à filosofia. A docência superior exigirá essa base inicial, acrescida de quatro anos de teologia e dois anos de aprofundamento nos conteúdos da disciplina que será objeto do magistério. A docência superior exigia, pois, um conjunto de saberes e práticas de ordem moral, intelectual e também pedagógica. O fechamento dessa preparação fazia-se por aquilo que o autor chamou de *prática viva do magistério*, que consistia numa iniciação do neófito ao ensino, com o acompanhamento de um mestre exemplar (Maia, 1986).

Pelo que foi exposto, pode-se dizer que o professor do ensino superior possuía um conhecimento sólido da matéria, apreendido em consonância com o princípio de respeito dogmático à cultura estabelecida pelos grandes nomes do passado, a ser transmitida e imitada; habilidade pedagógica aprendida em toda a sua vivência de formação; e os que se destinavam ao magistério passavam por ampla preparação que incluía estágio docente. Contudo, a base da formação era mesmo teológica e humanista, como se pode deduzir dos objetivos, dos conteúdos e do tempo curriculares. Não é possível asseverar que tal imagem de docência portasse qualquer característica de uma atividade de investigação, orientada por métodos modernos da descoberta científica, visando à criação de novos conhecimentos.

Ainda que não se tenham elementos para fazer afirmações peremptórias, pode-se supor com segurança que esse modelo de docência superior deixou marcas na intelectualidade do país. A propósito da formação da *inteligência brasileira*, Reale (1984) reconhece a falta de uma cultura de especialização no perfil da maioria dos grandes intelectuais brasileiros, entre os quais inclui Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que se

formaram de acordo com a tradição de educação superior humanista: “Juristas, políticos, politicólogos, jornalistas, pensadores, antropólogos, pedagogos, poetas, pintores, escultores etc., tudo foram, a um só tempo, muitos dos personagens mais representativos de nossa cultura” (Reale, 1984, p. 11)⁶.

Essa visão de Reale (1984) revela como central na formação do pensamento brasileiro o que se poderia chamar genericamente de campo de conhecimento das humanidades. Ainda que o raciocínio se aplique, também, ao âmbito das ciências físicas e naturais, em que se tinham eruditos também, embora a necessidade de aplicabilidade do saber exigisse mais fortemente desses uma especialização técnica e profissional e, conseqüentemente, diminuísse-lhes as possibilidades de *criação teórica*, uma vez que a pesquisa de base cobra altos investimentos e investigadores portadores de culturas acadêmicas altamente especializadas teoricamente.

O modo mesmo de o Estado considerar o ensino superior desfavorecia uma docência pautada na produção de conhecimento advindo de pesquisas com reconhecimento institucional⁷. Carvalho (1996) mostra que, desde a criação das primeiras escolas superiores nas primeiras décadas do século XIX até o início dos anos de 1930, o Estado brasileiro manteve um forte poder fiscalizador e normatizador sobre esse nível de ensino, visando, entre outros objetivos, a uniformizar a oferta desses cursos em todo o país e a criar um modelo a ser seguido.

Essa centralização, que não se restringiu aos anos de 1930, evidentemente não facilitou a liberdade acadêmica. No que diz respeito à docência, esse forte controle iniciava-se pela nomeação

do professor, que era prerrogativa do ministro do Império. Deve-se acrescentar que os programas de ensino precisavam da aprovação do Parlamento, assim como os manuais adotados pelos cursos superiores.

Em tais condições, a prática docente tendia a reproduzir os conhecimentos prescritos pelo Estado e os seus objetivos. O fato de se adotarem manuais já contribuía para uma docência baseada na reprodução, e não em pesquisa que visasse à produção de novos conhecimentos como exigência da carreira de professor.

Deve-se ressaltar ainda que tal paradigma de ensino superior manteve distância dos valores da modernidade liberal e iluminista⁸, para a qual é essencial a ideia de autonomia institucional, de autonomia e liberdade de pensamento, tanto de professores quanto de alunos, bem como de independência das instituições de ensino com relação ao Estado (Kant, 1973, 1980, 1994, 1996, 2001; Cambi, 1999)⁹.

A configuração desse quadro geral não nega que, já nas primeiras décadas do século XX, haja um desejo expresso de certos cientistas, como os que se reuniam na *Sociedade Brasileira de Ciências*, fundada em 1916, de construir uma cultura de investigação contrária à cultura acadêmica pombalina e à cultura erudita predominante nas escolas superiores na área das ciências exatas e naturais. Porém, é preciso reconhecer que as condições de possibilidade para iniciar tal tipo de pesquisa não irão se encontrar no domínio universitário antes da fundação da USP, em 1934 (Teixeira, 1998). Nessa universidade, buscar-se-á a *pesquisa pura* e de base para além do pragmatismo rasteiro dos positivistas brasileiros ou da repetição do já sabido da tradição jesuítica.

Embora as fontes disponíveis não permitam afirmações precisas a respeito da *prática docente superior* inaugural no Brasil, talvez não seja temerário dizer que a docência pensada e vivida enquanto atividade na qual a pesquisa aparece como central só começará a se constituir em meados dos anos 1930, em certos setores da Universidade do Brasil, mas principalmente na USP.

Contudo, só no final dos anos de 1960, com a criação dos cursos de pós-graduação, a compreensão da docência universitária incluirá a indispensabilidade de se unir o ensino à pesquisa, tanto na própria pós-graduação, por razões evidentes, como nos cursos de graduação. A institucionalização dos programas de pós-graduação irá permitir a criação de uma cultura sólida de pesquisa nas universidades que, inclusive, se prestarão à formação docente para a atuação no ensino superior em geral.

4. ORIGENS E CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

Há uma vasta bibliografia, como mostra Mendonça (2000), que tem se dedicado a fixar o local e a data de nascimento da universidade brasileira. As discordâncias existentes giram em torno do significado que se pode atribuir aos termos *origem* e *universidade*, e mesmo de quem teria o poder de reconhecimento da legitimidade no estabelecimento de critérios definidores do ato fundador dessa universidade, suas linhas de continuidade e de descontinuidade.

Se *origem* significar um núcleo a partir do qual algo vem a tomar formas cada vez mais definidas, então o começo da universidade encontrar-se-ia no ensino superior oferecido por determinadas instituições brasileiras, como o *Colégio dos Jesuítas de Salvador*, que teria, segundo Doria (1998)¹⁰, conferido publicamente os títulos de

bacharel em artes e *mestre em artes*, respectivamente, nos anos de 1572 e 1578. Essa instituição religiosa teria se investido da atribuição de autoridade de conceder graus universitários, embora fosse contestada e desqualificada enquanto tal por Roma.

Mas, se quem tem o poder de fixar o núcleo originário e de definir o seu direito de existência é o Estado, então a origem da universidade brasileira remontaria aos anos de 1813 e 1828, quando o Império funda, por decreto, respectivamente, os cursos superiores de medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, e, na segunda data, os de direito, em Olinda e São Paulo.

Contudo, se a origem da universidade é entendida não como um núcleo do qual ela surge, mas enquanto um ente já configurado na sua totalidade, ainda que com certas deficiências, dever-se-ia dizer que ela nasceu na Amazônia, mais precisamente na cidade de Manaus, enriquecida pelo ciclo da borracha, no ano de 1909, e daí resistirá somente até 1926. Os que não aceitam que a origem aqui se tenha dado costumam argumentar que a vida curta macularia a *origem*, uma vez que não bastaria acusar o surgimento para que algo exista realmente, pois é a consolidação no tempo, por continuidade, que legitimaria o começo. Por motivos semelhantes, colocam-se suspeitas na consideração da Universidade do Paraná como instituição inaugural, porque, vindo à existência no ano de 1912, não consegue durar para além de 1915, sem tempo de confirmar, por esse raciocínio, a sua verdadeira proveniência.

Se a *origem*, para valer, exige o reconhecimento legal do Estado, continuidade no tempo e a propriedade de *exemplaridade* para se reproduzir em outras experiências, então é preciso considerar a importância da *Universidade do Rio de Janeiro*, que se manteve com

esse nome de 1920 a 1935, quando será rebatizada de *Universidade do Brasil* e passará a servir de modelo para o estabelecimento de outras instituições da mesma natureza pelo país. Ainda no Rio de Janeiro, em 1935, Anísio Teixeira fundará a Universidade do Distrito Federal em meio a polêmicas, pois não teria atendido às determinações legais do *Estatuto das Universidades Brasileiras*, de 1931. A instituição de Anísio durará até 1939.

Os que se habituaram a falar de *verdadeira origem* da universidade brasileira, no entanto, concedem ao ato legal e às suas definições um importante papel de legitimação, de modo que se estabelece o ano de 1931 como um marco na gênese dessa instituição no Brasil, minimizando, portanto, os atos fundadores anteriores.

Argumenta-se que somente com o Decreto nº 19.851/31, conhecido como *Estatuto das Universidades Brasileiras*, são estabelecidos certos critérios e exigências legais que definiriam com rigor o que se poderia reconhecer verdadeiramente enquanto instituição universitária. Ora, se isso for correto, então só duas universidades poderiam requerer a condição de originárias: a Universidade de São Paulo e a Universidade do Brasil, cujas datas de fundação são, respectivamente, 1934 e 1935. Como a segunda já existia com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, acaba sobrando apenas a USP, com data de fundação posterior a 1931.

Pensar a questão da *origem* da perspectiva temporal oferece importantes esclarecimentos. Contudo, faz-se necessário que se ultrapasse o aspecto meramente cronológico da narrativa genética e se adentre o domínio histórico-conceitual, uma vez que, a depender do que se defina por *universidade*, o seu horizonte temporal poderá

sofrer deslocamentos no jogo entre o ser histórico e o dever-ser das concepções e ideais.

As compreensões do que seriam o ensino superior e a instituição universitária¹¹ aparecem em diversas discussões entre intelectuais, educadores e políticos eminentes no contexto do pensamento educacional brasileiro, especialmente nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX. Parte desse ideário é encontrável, também, nos textos legais que têm orientado os objetivos e a organização administrativa e curricular da universidade no Brasil (Souza, 2001).

O horizonte geral dessa discussão é, inicialmente, o confronto entre posições jesuíticas e medievais elitistas e concepções liberais, no contexto de um país que anseia por *modernizar-se* e ingressar no mundo capitalista industrial, apostando no poder da educação formal para a concretização de tal objetivo (Penna, 1987).

Ilustrativo dessa concepção liberal de educação é o parecer de 1882, emitido por Rui Barbosa a propósito da Reforma Leôncio de Carvalho, conforme revela o estudo de Nascimento (1977). Essa autora mostra os traços fundamentais do pensamento do jurista e político baiano relativo à educação, dentre os quais se pode destacar: a proeminência concedida à ciência e aos seus métodos, a defesa da laicização da escola em nome da *liberdade de consciência* e a adoção do liberalismo político em consonância com a democracia representativa.

À época do parecer, Barbosa encontra o sistema de ensino superior composto por cerca de nove escolas e faculdades, organizadas em consonância com as diretrizes francesas adotadas por Napoleão:

visavam a atender às necessidades burocráticas e econômicas do Estado¹². O parecerista não propõe mudanças fundamentais na configuração do sistema, chegando mesmo a recomendar que ele fosse ampliado, ao propor a criação de mais uma escola superior e dois cursos.

Barbosa, imbuído de um pensamento liberal de cunho positivista¹³ e naturalista, não chega, nessa ocasião, a propor a organização de uma universidade pública, ainda que fale da possibilidade da criação de *universidades livres* pela iniciativa privada, sem, contudo, entrar em detalhes a respeito de como a conceberia.

O discurso do ilustre baiano permite perceber, em várias das suas construções argumentativas, a defesa de uma concepção pragmática do ensino superior, ancorada numa visão de pesquisa científica como um empreendimento voltado às aplicações imediatas, em nome do ideal nobre de desenvolvimento do país rumo a um patamar de modernização liberal e capitalista.

Apesar desse pragmatismo e da submissão reguladora do ensino superior aos interesses do Estado, Barbosa não deixará de relevar um dos enunciados fundamentais do pensamento educacional liberal, reconhecido como princípio pelo Império, em 1832, e reafirmado no texto legal da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879: trata-se da liberdade docente de *ensinar* e da discente de *aprender*. Tal liberdade contrapõe-se ao predomínio religioso na determinação do que possui ou não validade e se apoia num Estado laico com relação aos valores, assim como numa racionalidade científica pretensamente neutra em relação à representação do verdadeiro e do falso. Desse modo, os liberais asseveravam que era necessário “[...] garantir a liberdade total de ensino sem qualquer exigência do

Estado, quer com relação ao conteúdo ministrado, quer com relação à qualificação do professor, quer com relação aos métodos empregados” (Nascimento, 1977, p. 72).

Contudo, sabe-se que havia um controle sério do Estado liberal brasileiro sobre a docência do ensino superior, efetivado tanto na determinação dos programas a serem ensinados e no monopólio da concessão de grau quanto na regulação moral dos discursos quando se ultrapassava o que seria o domínio neutro da ciência rumo às questões morais e políticas.

No que se refere à *liberdade de aprender*, a proposta liberal de Leôncio de Carvalho, em parte compartilhada por Rui Barbosa, concedia ao discente o direito de escolha dos docentes, estabelecia a livre frequência a certas aulas de determinados cursos superiores, embora a aprendizagem dos conteúdos dos programas oficiais não fosse minimizada e tivesse de ser testada:

Nas faculdades de Direito, a frequência deveria ser exigida nos cursos de Medicina Legal e prática do processo criminal, civil e comercial; nas Faculdades de Medicina, a assiduidade nos trabalhos das aulas práticas seria de, no mínimo, dois terços do total das lições, e, nas demais escolas superiores, a presença do aluno foi considerada obrigatória (Nascimento, 1977, p. 84).

Fernando de Azevedo¹⁴ e Anísio Teixeira¹⁵ compartilharão das crenças liberais concernentes ao perfil e aos objetivos considerados inerentes à instituição universitária, tendo sido ambos, inclusive,

fundadores e/ou cofundadores de importantes universidades brasileiras.

O projeto liberal republicano presente em Barbosa e atualizado por Azevedo e Teixeira apostava na educação como caminho para a transformação do Brasil num país moderno, industrial e democrático, ainda que de acordo com o horizonte capitalista já instalado no mundo ocidental.

Das instituições educacionais formais, a universidade é a que melhor se define como um espaço de liberdade para pensar, investigar e criar cultura. Nela poder-se-ia realizar a síntese entre conservação e criação cultural, pesquisa desinteressada e aplicação tecnológica, formação geral e especialização, em nome de um novo humanismo que não separaria a especulação da ação, a teoria da sua aplicação.

A citação seguinte sintetiza a visão azevediana de *estudos desinteressados*, que seria um dos predicados da pesquisa universitária:

Certamente Fernando de Azevedo não desconhece a estreita relação entre a teoria e a prática, mas, para ele, as pesquisas mais promissoras, aquelas que justamente mais se prestarão a ser aplicadas, não visam diretamente a uma ação. O que propõe é a não-intervenção, é a necessidade de pesquisas teóricas, é a crença na imprevisibilidade dos inventos humanos, em qualquer setor, e é, sobretudo, a liberdade dentro da universidade. [...] O essencial, para Fernando de Azevedo, em uma universidade, persistindo através das mais variadas formas de que se pode revestir no tempo e no espaço, é, de uma certa maneira, todo o seu ideal do que seja o verdadeiro humanismo: o gosto da especulação filosófica, o amor à ciência, a fé na razão e o culto da verdade, a liberdade de pensamento e de pesquisa, o espírito de tolerância e de cooperação e o sentido do universal. Persiste sua profunda crença nos valores da razão humana. As universidades não poderiam exercer sua tríplice função de criar, criticar e transmitir os valores da cultura. (Penna, 1987, p. 73-75).

Eis reunidos na citação, de modo lapidar, o ideal liberal de homem que pode se emancipar pela adoção dessa racionalidade moderna e iluminista, apresentada enquanto garantidora da liberdade de consciência. Na universidade, tal liberdade irá garantir o pesquisar, o questionamento e a discussão sem limites de qualquer natureza. Daí por que não se pode submeter a atividade de pesquisa às necessidades imediatas, pois, nesse caso, se estariam impondo entraves à livre criação. A aplicação do conhecimento será uma consequência, mas não poderá ser colocada como um ponto de partida a determinar o que se pode e deve ou não investigar.

A concepção de universidade liberal no Brasil contrapõe-se, de diversas maneiras, ao modelo jesuítico, mas também ao napoleônico. Defende-se a laicidade dos estudos e pesquisas, a integração das escolas para além do mero conglomerado, tendo como centro articulador a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que teria como objetivo a superação da formação universitária técnica e profissionalizante, marcada pela mera aplicação interessada de conhecimentos já existentes.

O ato de criação da USP define bem essa concepção liberal já vigente em países como a Alemanha e os Estados Unidos, quando coloca para si como primeiro objetivo contribuir para a promoção e o progresso do conhecimento científico pela atividade de pesquisa. Esse enunciado revela a pretensão dessa universidade de ser, antes de tudo, um lugar de pesquisa científica, sem negar o seu caráter de instituição de ensino, pois se coloca também a finalidade de transmissão de conhecimento e, por último, a de formação de especialistas e profissionais. Fala-se, ainda, da atividade de extensão universitária, entendida como sendo a de *popularização da ciência* (Schwartzman, 1982).

Teixeira (1998) mostra-se identificado com Azevedo na defesa de um humanismo científico universalista que não perde de vista, no entanto, o sentido profundo da experiência cultural nacional¹⁸ como objetivo de pesquisa e reflexão da universidade. Tal preocupação seria, na perspectiva do autor, uma das razões essenciais que justificariam a existência da instituição universitária moderna, como já vem sendo instituída por países como Alemanha e Inglaterra.

O educador baiano não nega que caiba à universidade a conservação e transmissão da cultura ou a formação técnica e

profissional:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (Teixeira, 1998, p. 35).

Contudo, essas funções só ganham um sentido de experiência viva quando estão organicamente relacionadas com a atividade de pesquisa, considerada a razão maior de ser da universidade, como é possível apreender da citação seguinte, que é uma continuação da anterior:

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (Teixeira, 1998, p. 35).

Pode-se dizer, pois, que a concepção de universidade no Brasil funda-se, predominantemente, desde o início até o presente, no pensamento liberal, nos seus valores políticos e epistemológicos. A

institucionalização, as mudanças e reformas vêm-se circunscrevendo no interior desse horizonte, na medida em que, como todo ideário, sempre permanece à margem de um dever-ser para futuros aperfeiçoamentos ou adequações pragmáticas.

No interior desse raciocínio, com a Reforma Universitária realizada por meio da Lei nº 5.540/68, ter-se-ia dado mais um passo em direção à atualização do ideal liberal no seu caminhar modernizador, cujo exemplo histórico mais acabado seria a Universidade de Berlim, depois adotado por instituições norte-americanas¹⁶, de onde chegou ao Brasil. Essa concepção, associada aos nomes de Schelling e Schleiermacher, foi aceita para ser implementada por Humboldt, em detrimento da proposta autoritária de Fichte. No entanto, a sua base filosófica mais sólida encontra-se no iluminismo de Kant (1973, 1980, 2010), bem ilustrada pela divisa célebre *aude sapere*, que se liga à ideia de autonomia e liberdade acadêmica para, de modo integrado, o sujeito aprender, pesquisar e ensinar.

Se compararmos essa ideia kantiana com as concepções liberais de Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, veremos não haver discrepâncias teóricas no que se entende por universidade. A questão coloca-se, sempre, no plano mais propriamente operacional e concreto de funcionamento das universidades brasileiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição brasileira de escolas superiores isoladas persiste de diversas maneiras desde a fundação das primeiras universidades no Brasil. Daí Anísio Teixeira referir-se à Universidade do Rio de Janeiro como um simples aglomerado de escolas ou faculdades superiores, e isso repercute, por óbvio, na relação docente-discente, no modo de

desenvolver o ensino e a pesquisa, tendo em vista a formação dos sujeitos.

A universidade brasileira tem assistido à separação entre ensino e pesquisa, primeiramente porque há faculdades e cursos que acabam se dedicando somente ao ensino e à profissionalização, e outros mais propensos à realização da pesquisa; com a criação da pós-graduação, essa separação passa a ocorrer entre esta e os cursos de graduação. O não atingimento do princípio da interdependência entre ensino e pesquisa pode ocorrer na prática docente, quando o professor não consegue relacionar os procedimentos de pesquisa e os conteúdos do saber que ajuda a produzir com os seus procedimentos de ensino.

Por fim, nem sempre a universidade tem garantido as condições necessárias para a liberdade de ensinar e pesquisar. Os financiamentos têm determinado a direção das investigações, em geral, em consonância com determinações pragmáticas e imediatistas, especialmente em cursos com vocação técnica e profissionalizante. Diante disso, esses cursos acabam por concentrar as pesquisas em aplicações de saberes existentes e pouco contribuem para fazer surgir novos conhecimentos ou teorias realmente inovadoras.

No jogo entre ser e dever-ser, a universidade guarda, na sua constituição e prática concretas, muitas vezes de modo contraditório¹⁷, traços predominantes de liberalismo e, hoje, de neoliberalismo – que se pauta pelos interesses socioeconômicos próprios de uma racionalidade instrumental que coloniza o mundo da vida –, em concorrência com uma formação emancipatória e crítica. A criticidade precisa ser, concomitantemente, autocrítica,

exame constante do instituído e abertura ao instituinte. Por isso, a universidade moderna precisa superar-se como forma de cumprir a sua vocação de ser um espaço em que o questionamento não pode ter limites.

Ora, esse movimento de superação que sustenta o ideário de universidade precisa criar condições objetivas para sua realização, em razão de as práticas de ensino-aprendizagem encontrarem, por vezes, obstáculos concretos, de modo que, em diversos cursos, há ainda uma cultura jesuítica de ensino que se expressa em inadequados valores e procedimentos didático-pedagógicos.

A docência universitária do professor-pesquisador exige que a cultura da investigação, do questionamento e da problematização – para além de procedimentos canônicos, instituídos e técnicos de pesquisa – possa orientar a sua prática de ensino. O paradigma moderno canônico, que se ampara nos modelos das ciências duras, precisa ceder lugar, nas práticas formativas, aos modelos das ciências críticas, multiparadigmáticas, em interação com saberes que não se identificam com os conhecimentos científicos.

A indissociabilidade das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão faz parte do “mito fundador” do ideário moderno de universidade e ainda mantém a sua força nas justificativas da existência da universidade como instituição social. Embora não haja consenso acerca dos sentidos e significados dos termos do tripé e de como a relação indissociável deva dar-se, há acordo geral e abstrato de que a universidade deva se definir desse modo.

Coloca-se lado a lado, no ideal de universidade moderna, o princípio do conhecimento desinteressado, dedicado à busca de uma

verdade básica que se justificaria como tal, e o princípio do interesse, do compromisso da universidade, sem constrangimentos externos ou imposições, com as necessidades da sociedade existente, ou mesmo com as demandas do modo de produção.

De uma perspectiva da filosofia da práxis, a universidade não separaria teoria de prática, desinteresse teórico de interesse prático, devendo o professor, como intelectual engajado, colocar a sua docência a serviço de um projeto de sociedade capaz de se comprometer com a justiça social, a igualdade e a liberdade, não apenas no plano da teorização, mas também no da efetivação da transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACON, Francis. Nova Atlântida. In: BACON, Francis. Novum organum; Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

BACON, Francis. Novum organum. In: BACON, Francis. Novum organum; Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Relume-Dumará, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DESCARTES, René. Discurso do método. Lisboa: Francisco Franco, 1984.

DORIA, Francisco Antonio. A função da universidade brasileira. In: CARVALHO, Antonio Paes de et al. A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. Metodologia filosófica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANT, Immanuel. Le conflit des facultés. Paris: Vrin, 1973.

KANT, Immanuel. Réflexions sur l'éducation. Paris: Vrin, 1980.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: "O que é iluminismo?". Tradução de Artur Morão. [S. l.]: Lusofia. Disponível em: www.lusofia.net. Acesso em: 10 mar. 2010.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KUHN, Thomas S. A tensão essencial. Lisboa: Edições 70, 1989.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Ócio e negócio. In: CARVALHO, Antônio Paes de et al. A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1988.

MAIA, Pedro (org.). Ratio studiorum: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago. 2000.

MUNIZ, Antônio Rezende. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

NASCIMENTO, Teresina A. Quaiotti Ribeiro de. Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro. Brasília, DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

PENNA, Maria Luíza. Fernando de Azevedo: educação e transformação. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

REALE, Miguel. Figuras da inteligência brasileira. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1984.

ROMANO, Roberto. Universidade: entre as luzes e nossos dias. In: CARVALHO, Antônio Paes de et al. A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. Formação da comunidade científica no Rio de Janeiro. [S. l.]: Simon Schwartzman, 1982. Disponível em: <http://schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit5.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2020.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e universidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

THAYER, Willy. A crise não moderna da universidade moderna. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹ Professor da Universidade Federal do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Funcionária técnico-administrativa da Universidade Federal do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ De acordo com Carvalho (1996, p. 64), entre 1808-1820 foram criadas as seguintes instituições de ensino superior no Brasil: Real Academia dos Guardas-Marinhas (1808), Academia Real Militar (1810), Escola de Medicina do Rio de Janeiro (1813), Escola de Medicina de Salvador (1815) e Academia de Belas-Artes (1820). Entre 1827-1876, foram fundadas as seguintes: Curso de Direito de São Paulo (1827), Curso de Direito de Olinda (1828), Escola de Farmácia de Ouro Preto (1839), Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874) e Escola de Minas de Ouro Preto (1876). O Colégio Pedro II (1838) formava também bacharéis em letras.

⁴ O significado moderno do termo ciência advém, para fazer uma simplificação extrema, do papel fundamental conferido ao método experimental e à linguagem matemática na investigação da própria “coisa”, em detrimento dos conhecimentos já solidificados nos livros e aceitos pelo princípio da autoridade e da tradição.

⁵ O significado moderno do termo ciência advém, para fazer uma simplificação extrema, do papel fundamental conferido ao método experimental e à linguagem matemática na investigação da própria “coisa”, em detrimento dos conhecimentos já solidificados nos livros e aceitos pelo princípio da autoridade e da tradição.

⁶ A Italiana é criada entre os séculos XV e XVI; a Royal Society surge na Inglaterra do século XVII; o século XVIII verá a França fundar a sua *Académie*; em 1916, veio à tona a *Sociedade Brasileira de Ciências*, mais tarde renomeada *Academia Brasileira de Ciências*, com sede no Rio de Janeiro.

⁷ Paim (1982) fornece um resumo biográfico de algumas dezenas dos nomes proeminentes no cenário científico e educacional brasileiro, em que se pode verificar que são formados nas áreas de saber já listadas.

⁸ Apesar do clima pouco propício à liberdade de pesquisa e pensamento na Universidade de Coimbra, José Bonifácio foi reconhecido pelas instituições de pesquisa da Europa, em pleno século XIX, como pesquisador de estatura internacional na área de ciências naturais.

⁹ A introdução do iluminismo na tradição universitária portuguesa, por meio da Reforma de Pombal, ficou restrita aos aspectos mais

propriamente científicos e tecnológicos, em consonância com os interesses econômicos e administrativos do Estado. Mantiveram-se, em tudo mais, os parâmetros autoritários anteriormente vigentes, até porque a recusa de Pombal não era à cultura religiosa e humanista católica em geral, mas aos jesuítas em particular (Carvalho, 1996).

¹⁰ Teixeira (1998) é de opinião que, mesmo que até o início do século XIX não se tivesse ensino superior no Brasil, os colégios jesuíticos traziam nos seus currículos uma cultura universitária.

¹¹ Pimenta e Anastasiou (2002) destacarão, em ordem cronológica de surgimento, sem que o seguinte anule o anterior, os seguintes modelos: jesuítico e elementos do sistema universitário francês e alemão. Esse último teria chegado ao Brasil através dos norte-americanos e estaria na base da Reforma Universitária de 1968.

¹² Rui Barbosa mostra-se conhecedor do sistema universitário francês, alemão e norte-americano e fez opção por um modelo no qual havia maior controle do Estado, argumentando que tal intervenção favorecia o aumento da *produção intelectual* (Nascimento, 1977).

¹³ Os positivistas brasileiros mostraram-se resistentes à ideia de universidade por nela enxergarem uma instituição medieval e não laica. Em razão disso, pareciam ser mais simpáticos às escolas superiores, de cunho mais técnico e profissionalizante.

¹⁴ Azevedo foi um dos mais importantes intelectuais na fundação da USP, de que foi um dos primeiros docentes.

¹⁵ Teixeira fundou a Universidade do Distrito Federal em 1935 e é considerado um dos fundadores da Universidade de Brasília no início da década de 1960.

¹⁶ Teixeira (1998) critica severamente o que considera a alienação cultural dos intelectuais brasileiros que, tradicionalmente, teriam ilustrado o seu espírito a partir de uma transposição de conhecimentos e valores europeus, sem conseguir pensar a própria realidade nacional.

¹⁷ A Universidade Johns Hopkins e Harvard são emblemáticas na adoção do modelo.

¹⁸ Os elementos contraditórios que compõem a identidade da universidade no Brasil manifestam-se nas classificações epocais e epistemológicas que se fazem dessa instituição. Mesmo quando ainda se discute se conseguiu superar a sua tradição jesuítica e adentrar na modernidade, já se fala de uma universidade pós-moderna.