



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

ENTRE PROJETOS, DEBATES E REPRESENTAÇÕES: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE MODERNA NO BRASIL

DOI: 10.56579/eduinterpe.v2i1.3721

Adriano Rosa da Silva¹

¹ Mestre e doutorando em História Social na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: adriano.uff@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo propõe uma análise histórico-crítica acerca da construção da ideia de universidade moderna no Brasil, no início do século XX, bem como da consolidação, a partir da década de 1970, de determinadas interpretações historiográficas que atribuíram sentido unívoco a esse processo. Nessa direção, o objetivo principal é analisar criticamente a incorporação do modelo moderno de universidade pela historiografia educacional brasileira e examinar suas implicações para a interpretação das reformas do ensino superior nas décadas de 1920 e 1930. Importa considerar que a pesquisa se caracteriza como qualitativa descritiva, de natureza histórico-analítica e bibliográfica. Assim, foram examinadas produções clássicas e contemporâneas da historiografia educacional brasileira, bem como dados estatísticos e registros documentais. Os resultados indicam que compreender a universidade brasileira em sua historicidade implica reconhecer que seus contornos atuais são resultado de camadas sucessivas de interpretações, reformas e disputas simbólicas. Conclui-se que a construção da universidade moderna no Brasil resultou de disputas conceituais e políticas complexas, não redutíveis a antagonismos simplificados.

Palavras-chave: Historiografia da Educação; Universidade Moderna; Memória; História dos Conceitos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa criticamente a incorporação, pela historiografia educacional brasileira, do conceito moderno de universidade, como parâmetro normativo para a interpretação das políticas educacionais da década de 1930, a partir de autores como Severino (2008). Argumenta-se que, no contexto da reforma universitária de 1968 e da consolidação da pós-graduação no país, parte significativa da produção historiográfica passou a exigir retrospectivamente das reformas do período varguista a realização de um suposto “espírito universitário”, identificado com autonomia científica, pesquisa e liberdade acadêmica.

A partir do diálogo com autores com profícua produção na área, o estudo examina a constituição do modelo moderno de universidade na Europa e sua posterior transposição simbólica para o Brasil. Sustenta-se que a leitura historiográfica que consagrou Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo como fundadores da universidade moderna brasileira derivou menos da dinâmica efetiva dos debates travados nas décadas de 1920 e 1930 do que da assimilação acrítica de um ideal normativo atemporal, conforme Durham (2005).



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

Defende-se que, na passagem dos anos 1920 para os 1930, a noção de universidade no Brasil estava fortemente vinculada à profissionalização docente e à organização do ensino secundário, sendo a centralidade da pesquisa científica uma dimensão ainda contingente (Romanelli, 2006). Depreende-se que a estabilização posterior do conceito moderno de universidade obscureceu a pluralidade das demandas sociais e intelectuais que marcaram sua formação histórica, exigindo revisão crítica das narrativas consolidadas.

Nesse horizonte de análise, ancorado nos referenciais da história da educação, da história da historiografia e da história dos conceitos, especialmente nas formulações de autores contemporâneos, como Gadotti (2014), o estudo examina os debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), identificando a pluralidade de concepções filosóficas, políticas e pedagógicas acerca da organização do ensino superior. São mobilizados documentos oficiais das conferências nacionais de educação, atas universitárias e registros institucionais, além de análise crítica da produção historiográfica posterior.

Argumenta-se que a noção de “verdadeira universidade”, amplamente empregada nos debates das décadas de 1920 e 1930, não possuía significado estável ou consensual, mas foi posteriormente reinterpretada pela historiografia como se expressasse um projeto homogêneo, supostamente frustrado pelas reformas educacionais conduzidas por Francisco Campos, como Trindade (2000) traz à superfície. Segundo Santos (1996), tal leitura consagrou a ideia de que a modernização universitária teria sido abortada pelo Estado autoritário, em contraste com os projetos defendidos por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, vinculados à Universidade do Distrito Federal (UDF).

Sustenta-se, contudo, que tal polarização simplifica a complexidade dos debates e ignora a historicidade dos conceitos mobilizados. A análise demonstra que a reforma de 1931 não constituiu ruptura externa ao debate intelectual, mas resultou de disputas internas ao próprio campo educacional. Nesse horizonte, a historiografia educacional, por autores como Manacorda (2006), ao projetar retrospectivamente uma concepção atemporal de universidade, comprometeu a compreensão da heterogeneidade das propostas em circulação, produzindo uma narrativa teleológica sobre a modernização do ensino superior brasileiro.

A constituição da universidade moderna no Brasil inscreve-se em um contexto de intensas transformações políticas, sociais e culturais que marcaram as décadas de 1920 e 1930 (Durham, 2005). Nesse período, o ensino superior deixou de ser concebido apenas como instância de formação



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

profissional e passou a ser objeto de debates que envolviam sua função científica, cultural e social. A emergência da ideia de “verdadeira universidade” traduziu, de modo emblemático, as tensões entre diferentes projetos de modernização nacional.

À luz de Araújo (2008, p. 4), “são várias as temáticas que servem como porta de entrada para a compreensão das concepções de universidade e de educação superior”. A criação da ABE, em 1924, desempenhou papel central nesse cenário ao instituir um espaço institucional de debate e formulação de propostas. Suas conferências nacionais reuniram intelectuais, educadores e agentes públicos que disputavam concepções acerca da autonomia universitária, da pesquisa científica e da formação cultural.

Cabe ressaltar que a persistência, na literatura educacional contemporânea, de interpretações que apresentam a modernização universitária como projeto homogêneo frustrado pelo autoritarismo estatal torna imperativa uma revisão crítica das fontes e das categorias analíticas mobilizadas, como expõe Nóvoa (1996). Reexaminar esse processo permite problematizar consensos historiográficos consolidados e restituir a complexidade dos embates intelectuais da época, como defende Hilsdorf (2003).

Nesta via, a necessidade de revisitar criticamente a recepção de modelos europeus no Brasil decorre da constatação de que parte expressiva da historiografia educacional naturalizou um paradigma normativo como se fosse resultado inevitável da evolução histórica. Tal naturalização obscurece as especificidades do processo brasileiro e limita a compreensão da universidade como construção histórica plural e conflitiva, como aponta Santos (1996).

Importa assinalar que a motivação central para proceder à investigação teórica reside na necessidade de compreender, com base nos autores trabalhados, como determinadas interpretações historiográficas, sobretudo a partir da década de 1970, estabilizaram conceitualmente a ideia de universidade moderna, atribuindo-lhe coerência retrospectiva e obscurecendo divergências constitutivas do período analisado. Isto posto, sobre a metodologia do trabalho historiográfico, é imperioso concordar com Certeau (2008), quando afirma que esse trabalho “sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece a regras” (Certeau, 2008, p. 67).

METODOLOGIA



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

Importa considerar que a análise foi conduzida por meio de interpretação crítica das fontes, buscando articular evidências empíricas e reflexão teórica, à luz da metodologia pontuada por Chizzotti (2017) ao abordar a pesquisa qualitativa, partindo do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto” (Chizzotti, 2017, p. 98). Sob essa ótica, com base em Gil (2020), o procedimento metodológico consistiu na leitura crítica das produções acadêmicas, na sistematização das informações históricas e na articulação interpretativa entre categorias teóricas, priorizando a coerência argumentativa e o rigor analítico.

Nessa senda, cabe ressaltar que a preservação da memória educacional constitui elemento essencial para a compreensão crítica da argumentação. Desse modo, ao analisar as continuidades e rupturas do processo educacional brasileiro, este trabalho contribui para o fortalecimento da consciência histórica como dimensão formativa. A análise privilegia a identificação de deslocamentos semânticos e projeções retrospectivas que contribuíram para estabilizar determinado conceito de universidade, como analisado por autores como Santos (1996) e Durham (2005).

Sob essa perspectiva, o estudo adota abordagem histórico-analítica, combinando história da historiografia e análise conceitual. Tomando por base as concepções de Le Goff (2003) sobre o fazer historiográfico, são examinados textos clássicos do pensamento universitário europeu, bem como produções historiográficas brasileiras elaboradas no contexto posterior à reforma de 1968, tirando dos documentos “tudo o que eles contêm” (Le Goff, 2003, p. 527).

Metodologicamente, interessa observar que a pesquisa se apoia na análise documental de atas, pareceres, teses e relatórios das conferências da ABE, bem como em estatutos e registros institucionais. Em paralelo, procede-se a uma leitura crítica da historiografia produzida a partir da década de 1970, adotando abordagem comparativa entre discursos coetâneos e interpretações posteriores (Barros, 2013).

DESENVOLVIMENTO

A formulação clássica da universidade moderna, associada a Wilhelm von Humboldt, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino e investigação científica como princípio estruturante. A autonomia da ciência deveria ser garantida pelo Estado, mas preservada de ingerências externas. Segundo Santos (1996), a liberdade acadêmica constituía-se como condição para que a universidade



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

desempenhasse função cultural totalizante, “tratava-se de fortalecer o desenvolvimento intelectual para promover a industrialização e o desenvolvimento econômico” (Araújo, 2008, p. 96).

As universidades, examinadas a essa luz, são organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada. Elas não se satisfazem com transmitir a ciência, que não contribuíram para elaborar e desenvolver em todos os sentidos. E é, de certo, por esta função a um tempo “elaboradora e transmissora” das ciências, que se transformaram elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização (Azevedo, 1960, p. 268).

Immanuel Kant já havia refletido sobre a posição das faculdades de filosofia como núcleo crítico capaz de interrogar os fundamentos das demais disciplinas, assegurando unidade na diversidade do saber. Posteriormente, Jürgen Habermas problematizou essa tradição ao demonstrar que a ideia de universidade, concebida como materialização de uma forma de vida ideal, carregava pretensão universalizante difícil de sustentar em sociedades funcionalmente diferenciadas (Habermas, 1987).

Nesse quadro, Habermas advertiu que a crença na capacidade da universidade de garantir, por sua própria estrutura interna, a unidade entre ciência, cultura e esclarecimento crítico constituía exigência normativa frequentemente dissociada das condições concretas de institucionalização do sistema científico (Habermas, 1987).

Nessa dinâmica, Severino (2008) assevera que a reflexão acerca da universidade moderna no Brasil tem sido frequentemente atravessada por uma tensão entre história e normatividade. Desde a consolidação da reforma universitária de 1968, parcela significativa da historiografia educacional passou a avaliar retrospectivamente as políticas educacionais da década de 1930 à luz de um ideal de universidade fundamentado na autonomia científica, na indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Tal ideal, contudo, possui genealogia específica, vinculada ao modelo europeu do século XIX, especialmente às formulações de Wilhelm von Humboldt.

Nesse horizonte, a universidade teria se afirmado como instituição destinada à produção de conhecimento científico sob proteção estatal, mas resguardada de interferências políticas imediatas (Durham, 2005). A ciência, institucionalizada pelo Estado, conquistaria legitimidade social precisamente por sua autonomia interna. Essa concepção, que reformulou as funções da universidade



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

medieval, atribuiu centralidade à pesquisa e à formação cultural ampla, deslocando a profissionalização para plano secundário.

Contudo, a transposição desse modelo para o contexto brasileiro das décadas de 1920 e 1930 não ocorreu de maneira linear ou consensual. Segundo Neves e Costa (2012), a análise histórica revela que o debate nacional sobre o ensino superior estava profundamente entrelaçado às demandas por formação de professores e organização do sistema educacional. A consolidação da leitura que identifica naquele período a tentativa frustrada de implantação de uma “verdadeira universidade” exige, portanto, exame crítico.

A universidade consubstancia a cultura da nação. Sistematiza os zelos professorais, uniformiza o método, consolida a ordem de estudos assecuratória do seu progresso, representa elo de força que aumenta a reputação do corpo docente, e apura o respeito dos alunos à instituição onde cultivam o intelecto e os sentimentos (Briquet, 1960, p. 240).

Assim, o estudo tem como parâmetro a história dos conceitos, particularmente nas contribuições de Reinhart Koselleck, segundo as quais conceitos políticos e sociais não são entidades fixas, mas categorias historicamente situadas, dotadas de camadas semânticas que variam conforme o contexto (Koselleck, 2006). Também dialoga com a perspectiva da história cultural de Michel de Certeau, ao compreender a criação das faculdades de filosofia como redistribuição simbólica e institucional do espaço científico (Certeau, 2008).

Com efeito, considerando-se que “o tempo aqui não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural” (Koselleck, 2006, p. 9), assim, a historiografia educacional brasileira, especialmente aquela produzida durante a consolidação da pós-graduação nos anos 1970, reinterpretou os embates dos anos 1930 à luz de preocupações contemporâneas, consolidando a imagem de que a reforma conduzida por Francisco Campos teria deturpado um projeto universitário genuíno, como aponta Durham (2005).

A partir dessa base teórica, a constituição da universidade moderna no Brasil, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, não pode ser compreendida como simples processo linear de modernização institucional, tampouco como trajetória teleologicamente orientada rumo a um modelo previamente definido (Severino, 2008). Ao contrário, trata-se de um campo de disputas simbólicas, políticas e conceituais, no qual diferentes projetos de nação, ciência, cultura e formação intelectual se confrontaram. A emergência da expressão “verdadeira universidade” deve ser interpretada como



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

sintoma dessas tensões, revelando não um consenso, mas uma arena discursiva marcada por dissensos e reconfigurações semânticas.

Reitera-se, portanto, que a criação da ABE, em 1924, consolidou um espaço institucional privilegiado para a elaboração e circulação de diagnósticos e proposições acerca do ensino superior (Trindade, 2000). Suas conferências nacionais constituíram fóruns estratégicos de debate, nos quais intelectuais, juristas, educadores e agentes públicos buscaram redefinir as funções da universidade em um país que atravessava processos intensos de urbanização, industrialização incipiente e reestruturação do Estado.

[...] veremos amanhã [...] nas universidades, e só nas universidades, onde se tem de buscar o meio para essa preparação profissional que aplique princípios comuns e ofereça freqüentes pontos de contato, para fazer do professorado, hoje disperso e orientado para ideais diferentes, uma força viva, idealista e criadora, posta ao serviço de toda a nação (Azevedo, 1960, p. 266).

Diante disso, a compreensão desse período foi fortemente marcada por interpretações historiográficas produzidas a partir da década de 1970, quando a consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil redefiniu os critérios de legitimidade acadêmica, conforme Aranha (2007). A partir desse novo horizonte institucional, o passado foi reinterpretado sob a chave da frustração de um projeto universitário supostamente autêntico, atribuindo-se às reformas conduzidas por Francisco Campos um caráter de ruptura autoritária. Tal narrativa, contudo, merece exame crítico, sobretudo à luz da historicidade dos conceitos mobilizados.

Segundo Saviani e Lombardi (2000), a consolidação de um modelo europeu implicou redefinição das funções universitárias, atribuindo primazia à pesquisa científica autônoma. Entretanto, conforme os autores retromencionados, ao ser apropriado pela historiografia brasileira, esse modelo passou a operar como critério avaliativo do passado.

Consoante com Santos (1996), Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram alçados à condição de fundadores da universidade moderna no Brasil, especialmente em virtude de sua atuação na criação da UDF e da Universidade de São Paulo (USP). A narrativa consolidada sustentou que tais iniciativas representariam a materialização regional de um projeto liberal abortado pelo autoritarismo varguista.

Todavia, como o referido autor adverte, a análise histórica revela que, na transição dos anos 1920 para os 1930, o debate universitário estava fortemente orientado pela necessidade de



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

profissionalização do magistério e pela reorganização do ensino secundário. A pesquisa científica, embora mencionada, não constituía eixo exclusivo ou consensual.

Sob essa ótica, a historiografia produzida a partir dos anos 1970, ao buscar legitimar a expansão da pós-graduação e fortalecer a centralidade da pesquisa, reinterpretou o passado à luz de prioridades contemporâneas. A ideia de universidade moderna foi estabilizada como se tivesse sido horizonte inequívoco desde os primeiros debates nacionais, como assevera Severino (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise aqui desenvolvida apoia-se na confluência entre história da educação, história da historiografia e história dos conceitos. O referencial formulado por Reinhart Koselleck oferece instrumento metodológico decisivo ao distinguir entre a experiência histórica e os conceitos que a expressam. Para Koselleck, os conceitos políticos e sociais são portadores de temporalidades múltiplas, condensando expectativas de futuro e experiências passadas (Koselleck, 2006).

A perspectiva da história cultural, particularmente nas formulações de Michel de Certeau, contribui para compreender a criação das faculdades de filosofia na década de 1930 como redistribuição do espaço científico e reconfiguração das hierarquias do saber (Certeau, 2008). A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934) e da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil não apenas institucionalizou novos campos disciplinares, mas produziu novas formas de autoridade intelectual.

No plano historiográfico, estudos produzidos a partir da década de 1970 consolidaram leitura dicotômica que opõe um projeto universitário liberal-democrático, associado a Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a uma intervenção estatal centralizadora vinculada a Francisco Campos, como apontam Neves e Costa (2012). Essa interpretação foi reforçada pela leitura do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) como documento fundador de uma concepção moderna de universidade. Contudo, tal abordagem frequentemente desconsidera que o manifesto foi produzido em contexto de disputa política e não como síntese consensual do pensamento educacional brasileiro.

Além disso, a consolidação da pós-graduação no Brasil, especialmente após a reforma universitária de 1968, redefiniu o parâmetro de universidade legítima como aquela orientada prioritariamente pela pesquisa científica autônoma. À luz de Stephanou e Bastos (2005), a partir dessa



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

nova gramática institucional, o passado foi reinterpretado retrospectivamente, projetando-se sobre os anos 1930 expectativas que apenas se tornaram hegemônicas décadas depois.

A análise revela que a expressão “verdadeira universidade” era polissêmica e objeto de disputa. Intelectuais vinculados ao movimento renovador, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, defendiam integração entre ensino, pesquisa e cultura geral. Entretanto, a reforma de 1931 não pode ser compreendida como ruptura externa ao debate, mas como uma de suas possíveis sínteses (Trindade, 2000).

Com base em autores como Santos (1996), a narrativa historiográfica posterior, ao enfatizar a oposição entre autoritarismo estatal e projeto liberal-democrático, simplificou a heterogeneidade das posições existentes, produzindo leitura teleológica que associa modernização exclusivamente à pesquisa autônoma e à centralidade das faculdades de filosofia.

Para o autor em tela, a análise documental das conferências promovidas pela ABE evidencia a heterogeneidade das concepções de universidade em circulação. Embora houvesse convergência quanto à necessidade de modernização, divergiam as ênfases, de modo que, para alguns, a prioridade residia na formação cultural ampla, já para outros, na profissionalização técnica, e para outros ainda, na consolidação da pesquisa científica como eixo estruturante, de sorte que “tais temáticas assumem como norteamento o progresso e a evolução da nação” (Araújo, 2008, p. 96).

Com efeito, a reforma de 1931, conduzida por Francisco Campos, longe de representar ruptura externa ou imposição exógena, deve ser compreendida como uma das sínteses possíveis emergentes desse campo de disputas (Araújo, 2008). O próprio Campos participava ativamente dos debates da ABE, o que enfraquece a tese de descontinuidade radical.

O projeto exhibe, para que se constitua a universidade, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de direito, de medicina e de engenharia, ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim dispôs, atendendo à maior importância prática das respectivas profissões e às vantagens culturais representadas pela Faculdade de Educação, ciências e Letras (Campos, 2000, p. 125).

Sob esse ângulo, a historiografia posterior, entretanto, consolidou narrativa segundo a qual o projeto universitário teria sido “deturpado” pelo Estado autoritário. Essa leitura polarizada obscurece o fato de que o pensamento educacional da época era intrinsecamente plural e que o chamado projeto escolanovista também não constituía bloco homogêneo.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

Nessa linha argumentativa, a partir da história dos conceitos, percebe-se que a noção de “verdadeira universidade” funcionou como conceito mobilizador, dotado de plasticidade semântica, capaz de acomodar expectativas distintas. A tentativa historiográfica de estabilizá-lo como categoria fixa produz anacronismo interpretativo, como aponta Trindade (2000).

A investigação demonstra que a noção de universidade moderna no Brasil até a década de 1930 encontrava-se em processo de formação, marcada por indefinições e disputas. Não havia consolidação do paradigma adotado, tampouco consenso acerca da primazia da pesquisa sobre a formação profissional. Nessa direção, “à universidade caberia o papel de formação das elites, das classes dirigentes ou das classes condutoras” (Araújo, 2008, p. 96).

A estabilização posterior do conceito resultou de processo historiográfico que atendeu às demandas institucionais de seu próprio tempo. Nessa medida, a leitura que atribuiu às políticas autoritárias a responsabilidade pelo “atraso” da universidade brasileira simplificou a complexidade dos debates e negligenciou a capilaridade social das demandas por profissionalização docente, conforme Durham (2005).

Por fim, o exame crítico aqui empreendido evidencia que avaliar instituições históricas a partir de um modelo idealizado conduz a reducionismos interpretativos. Nessa senda, cada processo de institucionalização universitária deve ser compreendido em suas especificidades sociopolíticas e culturais, como destaca Saviani (2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, a reconstrução histórica engendrada permite afirmar que a formação da universidade moderna no Brasil não resultou da realização ou frustração de um projeto unitário, mas da confluência de múltiplas forças intelectuais, políticas e institucionais. Assim, com base em autores como Santos (1996), a pluralidade de propostas debatidas nas décadas de 1920 e 1930 evidencia que não havia consenso consolidado acerca do que deveria ser a “verdadeira universidade”.

Ficou patente que a historiografia produzida a partir da década de 1970, ao reinterpretar retrospectivamente esse período à luz das demandas contemporâneas de pesquisa e pós-graduação, contribuiu para cristalizar narrativa teleológica que associa modernização à derrota de um ideal liberal-democrático. Essa leitura, embora politicamente significativa, reduz a complexidade histórica do processo (Trindade, 2000).



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

Ao adotar a história dos conceitos como ferramenta analítica, evidencia-se que o significado de universidade foi objeto de permanente negociação semântica (Koselleck, 2006). Não se tratou de um modelo interrompido, mas de um campo em disputa, no qual diferentes projetos coexistiram, competiram e, por vezes, se hibridizaram.

A ideia de universidade moderna constitui produto histórico situado e não paradigma universal atemporal (Humboldt, 1959). Sua recepção no Brasil foi mediada por circunstâncias próprias e por demandas sociais específicas, especialmente a formação de professores e a organização do sistema educacional.

A historiografia educacional, ao projetar retrospectivamente esse modelo como ideal originário frustrado, contribuiu para obscurecer a pluralidade e a contingência dos debates que marcaram a formação do ensino superior brasileiro. Como advertiu Jürgen Habermas, a universidade não pode fundamentar sua consciência institucional em modelo normativo rígido, pois as ideias que a orientam são historicamente mutáveis (Habermas, 1987).

À vista disso, reconhecer a historicidade da própria ideia de universidade constitui passo essencial para aprofundar a reflexão sobre o ensino superior contemporâneo e para problematizar as bases epistemológicas do conhecimento histórico produzido no interior da própria instituição universitária. Assim, como defende Saviani (2021), somente ao superar leituras dicotômicas será possível apreender a riqueza e a densidade dos debates que moldaram o ensino superior no Brasil.

Em face de tudo o que foi exposto, a historiografia educacional, ao projetar retrospectivamente uma concepção estabilizada de universidade, contribuiu para obscurecer a historicidade dos debates. Reexaminar esse processo à luz da história dos conceitos permite restituir a pluralidade das experiências e reconhecer que a modernização universitária foi fruto de negociações, tensões e acomodações internas ao próprio campo educacional brasileiro, como apontado por Romanelli (2006).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, maio/agosto 2008.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especificidades e abordagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRIQUET. O depoimento de Raul. In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. ed. Cortez, 2017.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

GADOTTI, Moacir. **História da Ideias pedagógicas**. São Paulo, SP: Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A ideia da Universidade: processos de aprendizagem**. Revista de Educação. Lisboa, vol. 2, 1987.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2003.

HUMBOLDT, Guillermo. **La idea de la universidad em Alemania**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Fátima Maria Neves. COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, 2012.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

NOVÓIA, António. **História da Educação**: percursos de uma disciplina. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.12/3198>>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação e Política Educacional. In: **Histedbr on line**, v. julho/2001, n. 3, p. 1-3, 2001.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP, Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Curitiba. **Educar em Revista**. n. 31, 2008.

STEPHANOU, Maria; e BASTOS, Maria Helena câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 Volumes, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRINDADE, Hélgio Henrique Casses. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. São Paulo. **Estudos Avançados**. 14 (40), 2000.