

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA
E SOCIEDADE**

TESE DE DOUTORADO

**A UFRRJ DO TEMPO RECENTE: RELAÇÕES ENTRE A OFERTA DE
GRADUAÇÕES E A SUA VOCAÇÃO RURAL**

ANA LÚCIA DA COSTA SILVEIRA

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE**

**A UFRRJ DO TEMPO RECENTE: RELAÇÕES ENTRE A OFERTA DE
GRADUAÇÕES E A SUA VOCAÇÃO RURAL**

ANA LÚCIA DA COSTA SILVEIRA

Sob a Orientação do Professor

Raimundo Nonato Santos

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Philosophiae Doctor** no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.

Seropédica, RJ
Abril de 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE**

ANA LÚCIA DA COSTA SILVEIRA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Philosophiae Doctor**, no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.

TESE APROVADA EM 15/04/2011

Professor Raimundo Nonato Santos (Orientador)
Doutor em Ciências Políticas pela Universidad Nacional Autonoma de México

Professor Antonio Carlos Nogueira
Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo

Professora Celia Regina Otranto
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Professora Helena Ibiapina Lima
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Professora Maria de Lourdes de Albuquerque Favero
Livre Docente em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedico esta tese ao meu marido Sergio e aos meus filhos Sergio e Isabel, estes, razão principal do meu agir em todos os âmbitos.

Dedico-a também aos que acreditam na educação como promotora de um mundo menos “conservador” de relações sociais desiguais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos do Colégio Técnico, no período de 2007 a 2010, pela paciência resignada em dividirem sua professora com um curso de doutorado que ocupou, mais do que eles, praticamente todo o tempo e a mente dela no citado período.

Ao diretor do Colégio Técnico, professor Ricardo Jardim Albieri, e demais componentes de sua equipe administrativa, pelo apoio, que tornou possível a difícil conciliação entre as atividades de lecionação no Colégio Técnico e as relacionadas ao doutorado, e também pelo auxílio financeiro, partilhado com a Coordenação do CPDA, à qual também agradeço, para as apresentações de comunicações relacionadas à tese, em eventos acadêmicos realizados em outros estados brasileiros e até mesmo no exterior (Portugal).

À amiga Rosana Pinto Plasa Silva, professora do Colégio Técnico, pelo estímulo e, principalmente, pela generosidade em dividir comigo, numa “matemática” muitas vezes incompreensível para muitos, a minha carga de aulas no CTUR.

Ao colega Ronaldo Mendes Pamplona, professor do Colégio Técnico, pelo inestimável auxílio na tradução, para a língua inglesa, de resumos de trabalhos encaminhados para eventos acadêmicos e revistas científicas e também pela elaboração do *Abstract* desta tese.

Ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), em especial às professoras Helena Ibiapina Lima, Maria de Lourdes de Albuquerque Favero, Vera Rudge Werneck e Sônia Maria de Vargas, pelo estímulo para que eu prosseguisse com as pesquisas na área de educação. Foi com os mestres da UCP que aprendi “não existir pesquisa acabada”.

Aos funcionários da UFRRJ, lotados na Secretaria dos Órgãos Colegiados, no Decanato de Extensão, no Protocolo Geral, no Centro de Memória e na Biblioteca Central, pela presteza e simpatia com as quais disponibilizaram o acesso a fontes documentais imprescindíveis na realização desta pesquisa.

À Terezinha Sena Pacielo, assessora de informação e comunicação da UFRRJ, por fazer do *Rural Semanal* um dos mais expressivos retratos do cotidiano da UFRRJ, tendo organizadas e disponíveis para consulta todas as suas edições, e por acolher para publicação naquele boletim, sem reservas e com boa vontade, todos os textos relacionados à tese a ela enviados durante a elaboração da pesquisa.

Aos membros da Comissão Organizadora Geral (COG) e do Grupo de Trabalho Democracia Universitária (GTDU), pela acolhida, bastante calorosa no GTDU, nas instigantes discussões presenciais e virtuais relacionadas à reforma do Estatuto da UFRRJ, realizadas em 2009 e 2010.

Aos componentes da chapa “O tempo não para”, que concorreu às eleições para reitoria em 2008, por terem aberto, a toda comunidade da UFRRJ, o acesso às discussões sobre o seu programa, ação que permitiu utilizar tal acesso como um dos laboratórios de pesquisa desta tese.

À Terêsa Maria Leite Ferreira, secretária da coordenação do CPDA, ao Henrique de Oliveira dos Santos, secretário acadêmico do CPDA, bem como às funcionárias da biblioteca do CPDA, pela simpatia e boa vontade no atendimento aos alunos do curso.

Ao Grupo Virtual de Alunos do CPDA (cpda_estudantes) e à Secretaria Acadêmica do CPDA, pela ampla divulgação de chamadas para trabalhos em revistas e eventos acadêmicos, o que permitiu a minha participação, com textos relacionados à tese, em muitos deles, contribuindo para o aperfeiçoamento da pesquisa então desenvolvida.

Ao professor Luiz Flávio Carvalho Costa, da disciplina “Seminários de Tese”, cursada no 1º semestre de 2008, bem como a todos os colegas daquela disciplina (Vitória, Terezinha, Emmanuel, Mariana e Ricardo) pelas sugestões e apoio, que ajudaram bastante na fase inicial da pesquisa.

Aos professores Antonio Carlos Nogueira, Celia Regina Otranto e Roberto José Moreira, membros da banca de qualificação, realizada em setembro de 2009, pelas bem vindas proposições, que em muito contribuíram para dar um norte decisivo e enriquecedor à tese.

E, por fim, ao professor Raimundo Santos, orientador desta tese, por ter me ensinado que existem muitas maneiras de lecionar, e todas são bem sucedidas, desde que haja, da parte do mestre, a crença de que a educação pode transformar o mundo e a coerência, fundamental em qualquer processo educativo, entre o falar e o agir.

RESUMO

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. *A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural*. 2011. 223 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2011.

Fundamentada teoricamente na circunstância conservadora comum a sociedades de modernização tardia, a tese estuda o controle estatal do acesso ao ensino superior, em especial às instituições universitárias, por conta da sua função de formação de intelectuais de diferentes níveis, que realizarão o alinhamento ideológico necessário à conservação das relações sociais. Inserida nesta temática, a pesquisa traçou um percurso histórico que adotou como referência a transferência da sede da então Universidade Rural (UR) para o *campus* do km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo, em 1947, quando oferecia dois cursos essencialmente rurais, Agronomia e Medicina Veterinária, fazendo parte do contexto de políticas governamentais interessadas na difusão de novas tecnologias para aumentar a produtividade da agropecuária brasileira. O trabalho analisou a trajetória de expansão na oferta de cursos da instituição, tomando por base que tal aumento não se deu mais diretamente vinculado às ciências agrárias, sobretudo a partir de 1967, quando a instituição, já denominada UFRRJ, mudou a subordinação administrativa do Ministério da Agricultura para o da Educação; e de 2007, ocasião em que aderiu a um dos mais expressivos programas governamentais de expansão de vagas nas universidades federais brasileiras. Apoiado essencialmente em pesquisas bibliográficas e documentais, o estudo buscou mostrar que a ampliação na oferta dos cursos na UFRRJ constituiu um desdobramento de políticas dos governos para a expansão do ensino superior. A tese buscou mostrar, ainda, a existência de preponderâncias do rural em outras instâncias da UFRRJ, de forma difusa, conceitualmente heterogênea, e localizada nas esferas acadêmicas de ligação mais estreita com as ciências agrárias, não protagonistas de seus processos de expansão de graduações, nos quais predominou a oferta de cursos de licenciaturas. Em decorrência disso, a investigação supõe uma vocação mais “pedagógica” e menos rural para a “UFRRJ do tempo futuro”.

Palavras-chave: Conservação social; Formação de intelectuais; Políticas públicas; Expansão do ensino superior; História da UFRRJ.

ABSTRACT

The late UFRRJ: relations between the offer of graduation courses and its rural vocation

Based theoretically on the conservative circumstance ordinary to societies of late modernization, the thesis studies the state control on the graduation level access, specially, as far as the university institutions are concerned, considering their formative function of intellectuals of different branches, which will determine the ideological line needed for keeping social relations. Within the theme, the research drew a historical trajectory which took as reference the moving of the then Rural University to the campus of the Km 47 Antiga Estrada Rio – Sao Paulo, in 1947, when it offered two strictly rural courses, Agronomy and Veterinary, as part of the context of governmental policy interested in spreading new technology in order to increase productivity of Brazilian farming. The research analyzed the trajectory of the enlargement in the offer of graduation courses within the institution, assuming that this condition was not straightforward linked to the agrarian sciences, specially from 1967, when the institution, already named UFRRJ, changed its administrative subordination from The Agriculture Ministry to The Education Ministry, and from 2007, when it joined one of the most expressive governmental programs for increasing vacancies in Brazilian federal network of universities. Essentially based on bibliographic and documental research, the study tried to show that the increase on the number of courses offer at UFRRJ expresses an unfolding of governmental policies for this level of education expansion. The thesis tried to show yet, the existence of rural preponderances among other instances at the UFRRJ, somehow diffuse heterogeneous in concept, and located in academic range which has closer connection with the agrarian sciences, however not leading their expansion processes in its graduation courses, in which there was predominance of pedagogical courses. As a result of that, the investigation assumes that there was more pedagogic vocation and less rural for the future at the UFRRJ.

Key words: Social conservation; Intellectual formation; Public politics; Offer increase at graduation courses; UFRRJ' history.

TABELAS

Tabela 1. Criação dos cursos na UFRRJ (ordem cronológica).....	6
Tabela 2. Relação candidato/vaga do Vestibular Unificado de 1974.....	98
Tabela 3. Cursos oferecidos pela UFRRJ por área e <i>campus</i> até 2008.....	165
Tabela 4. Proposta da execução do Reuni na UFRRJ.....	166
Tabela 5. Relação candidato/vaga por curso da UFRRJ no Enem para os cursos com início no 1º semestre de 2011 e percentual de matriculados beneficiados por políticas afirmativas. ..	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A questão motivadora	1
2. A escolha das datas “1947”, “1967” e “2007”	2
3. Breve cronologia da ampliação na oferta de cursos	5
4. Centrando o problema nos anos 2000	7
5. Hipóteses	14
6. Organização da Tese	14
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO E COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	17
1. A expansão do ensino superior em uma circunstância conservadora	17
2. Funções da universidade	23
3. Os intelectuais e a <i>intelligenza</i> universitária	25
4. A expansão quantitativa do ensino superior	29
5. A expansão do ensino superior no Brasil	33
5.1 Aspectos gerais	33
5.2 A expansão dos primeiros tempos	35
5.3 O nascimento da “universidade” no Brasil	37
CAPÍTULO II: “1947” E O CONTEXTO DE TRANSFERÊNCIA DA SEDE DA “UNIVERSIDADE” DE APENAS DOIS CURSOS	41
1. A Revolução de 1930 e seus desdobramentos	41
1.1 A inserção do ensino superior no contexto da Revolução de 1930	42
1.2 A inserção do mundo rural no contexto da Revolução de 1930	45
2. Da ESAMV à UR: trajetória da instituição até a transferência para o km. 47	48
2.1 Origem da “universidade” de apenas dois cursos	48
2.2 Consolidação e auge da vocação rural da UFRRJ	54
CAPÍTULO III: “1967” E O MARCO NA MUDANÇA DA TRADIÇÃO AGRÁRIA DA UFRRJ	60
1. O contexto do “1967” no plano mais geral: antecedentes e desdobramentos	60
2. A inserção do ensino superior no contexto do “1967”	67
2.1 Lineamentos relevantes a respeito da acelerada expansão do ensino superior nos anos 1960/1970	67
2.2 Efeitos da legislação dos anos 1960 na acelerada expansão do ensino superior	70
3. O contexto do “1967” no plano mais específico: antecedentes e desdobramentos da mudança do vínculo ministerial da UFRRJ	74
4. A modernização do mundo rural e a UFRRJ no contexto do “1967”	77

5. A vocação rural da UFRRJ nos anos 1960 e 1970: uma análise a partir da oferta de seus cursos e de outros fatos correlatos	83
CAPÍTULO IV: “2007” E A DERRADEIRA INVASÃO DO “TEMPLO SAGRADO DA INTELLIGHENZIA”	109
1. A importância da manutenção da vocação científica na universidade do século XXI	110
2. O contexto do “2007” no plano mais geral: antecedentes e desdobramentos	115
2.1 Âmbito político	115
2.2 Âmbito econômico	117
2.3 Âmbito cultural	119
3. A inserção do ensino superior no contexto do “2007”	121
3.1 Expansão massificada principalmente no setor privado	123
3.2 Diferenciação, diversificação e interiorização das instituições de ensino superior	126
3.3 Apoio no aparato legislativo para a “abertura das portas do Olimpo”	128
3.3.1 O “pré-Reuni”	129
3.3.2 O Reuni	133
3.3.3 O Reuni nas universidades de tradição rural	134
4. O novo mundo rural e seus atores no contexto do “2007”	137
4.1 As massas rurais	137
4.2 A grande propriedade	142
4.3 O Estado	144
5. A UFRRJ nos anos 1980 a 2010: uma análise a partir da oferta de seus cursos e de outros fatos correlatos	147
5.1 Os anos 1980: O passado poderá se repetir no futuro?	148
5.2 Os anos 1990: A retomada expansionista	152
5.3 Os anos 2000: A expansão desenfreada consolidando o contexto do “2007”	158
5.3.1 A primeira fase da expansão (2000 a 2007)	162
5.3.2 A segunda fase da expansão (2008 a 2011)	165
6. A vocação rural da UFRRJ no contexto do “2007”	177
CONCLUSÃO	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS	205
ENTREVISTAS CONCEDIDAS POR EMAIL	206
SITES CONSULTADOS	206
ANEXOS	208

INTRODUÇÃO

1. A questão motivadora

A pesquisa procurou investigar as relações entre a trajetória de ampliação das graduações da UFRRJ e o processo de construção, legitimação e posterior enfraquecimento da hegemonia de sua vocação rural, buscando entender de que forma o “rural” no nome da instituição se configurou como determinante de uma construção de identidade no decorrer dessa trajetória. O interesse no tema foi despertado porque, inicialmente, a instituição funcionava com apenas duas escolas: de Agronomia e de Medicina Veterinária, mas, com o passar das décadas, para manter o seu *status* de Universidade, entre outros motivos, foi criando novos cursos.

A questão principal que se apresenta neste processo de ampliação vigente é que, dos cinquenta e cinco cursos ¹ oferecidos para esta Universidade ², pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) 2010/2011, poucos possuem vínculo direto com as Ciências Agrárias, praticamente os de Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia ³.

Realizamos uma retrospectiva de ocasiões relevantes na história da instituição, relacionadas ao perfil da expansão na oferta de seus cursos, tomando por base os seguintes momentos: o de sua transferência, em 1947, da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, para o km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo; o da mudança de sua subordinação administrativa do Ministério da Agricultura para o da Educação (MEC), em 1967; e o que resultou do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implantado pelo governo em 2007.

No panorama traçado de expansão na oferta de cursos, observamos a modesta incidência de cursos com ligação mais estreita com as ciências agrárias, o que suscitou reflexões sobre que “rural” pode estar sendo expresso na trajetória de crescimento de uma instituição criada inicialmente para cumprir uma vocação voltada para o estudo do mundo agropecuário e sua referência nacional e determinada por seu vínculo originário com o Ministério da Agricultura. Uma dessas reflexões é exemplificada através de uma indagação do reitor da UFRRJ, professor Ricardo Motta Miranda, presente na apresentação do livro “Mundo Rural Brasileiro” (COSTA *et al.*, 2008): “A agropecuária está muito modernizada e o espaço rural torna-se cada vez mais complexo, exigindo-nos repensar nosso que-fazer. A pesquisa, a docência e a extensão que realizamos na UFRRJ refletem esse rural?”.

¹ Estão incluídos, nesse total, os cursos noturnos e os oferecidos em outros *campi*, ainda que alguns deles pertençam à mesma graduação. Por exemplo, a graduação de História conta como dois cursos, um no *campus* de Seropédica e outro no *campus* de Nova Iguaçu.

² Em muitas passagens do presente texto, optamos por nos referir à UFRRJ considerando a palavra Universidade como substantivo próprio sinônimo do nome da instituição, daí o uso das iniciais maiúsculas nessas ocasiões. O motivo de fazê-lo foi puramente estilístico, visando a evitar repetições exaustivas das siglas referentes às diversas denominações que a instituição teve ao longo de sua trajetória.

³ Apesar de podermos inserir no grupo das agrárias outros cursos mais “híbridos”, como o de Licenciatura Agrícola, de Economia Doméstica, e as Engenharias (de Alimentos, de Agrimensura e Agrícola), nossa investigação optou por seguir o critério de classificação dos cursos em grandes áreas, presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UFRRJ, 2006, p. 17), para considerar os quatro cursos citados como aqueles que possuem vínculos mais estreitos com a vocação rural.

2. A escolha das datas “1947”, “1967” e “2007”

A essência do trabalho realizado buscou respostas para tal questionamento, considerando os contextos de “1947”, “1967” e “2007” sobre os quais tecemos, neste texto introdutório, alguns breves comentários que justificam as suas escolhas como parâmetros cronológicos. Posteriormente, as análises sobre essas datas se ampliam e todas se transformam em temas para capítulos da tese.

Quando foi transferida da Praia Vermelha (RJ) para o km. 47 da antiga estrada Rio-São Paulo, região da Baixada Fluminense (Seropédica), em 1947, um dos principais objetivos da então Universidade Rural (UR), motivador da construção daquele grandioso *campus*, era preparar técnicos capazes de impulsionar a lavoura e a pecuária no país, que viviam uma situação de atraso histórico. A construção e inauguração da nova sede se inserem no contexto de programas do governo de Getúlio Vargas ligados ao mundo rural, entre os quais se destaca a Marcha para o oeste, a ser explicada mais à frente.

À época, a instituição era composta por dois cursos (Agronomia e Veterinária) e, apesar de ser referência no ensino agrônômico do país, pela boa qualidade da formação nela ministrada, era também vista, assim com as demais instituições acadêmicas rurais brasileiras, com alguma reserva. Primeiramente, por um motivo bem específico: tais instituições possuíam localização institucional no Ministério da Agricultura e não no da Educação. Outro motivo, conceitualmente mais genérico, seria o fato de o ensino agrônômico no Brasil refletir uma ruralidade historicamente associada ao trabalho manual, considerado menos nobre que o intelectual. Tentando dissipar essa reserva, a ideia de um rural que deveria ser soerguido pela introdução de técnicas mais modernas, principalmente em virtude da crise na produção agrícola desencadeada pela Segunda Guerra Mundial, foi o tema do discurso proferido pelo Ministro da Agricultura, Apolônio Sales, na primeira aula inaugural realizada no novo *campus* de Seropédica, que ratificava os planos do governo para a Universidade (OTRANTO, 2009).

Estipulamos, como marco temporal da pesquisa, o ano de sua transferência para o km. 47, quando a instituição era denominada “Universidade”, mesmo oferecendo apenas dois cursos, fato que evidenciava certa “indiferença” a determinações do Estatuto das Universidades Brasileiras, em vigor a partir de 1931. Observava-se, neste aspecto, a pouca influência do Estatuto, durante o seu período de vigência, na instituição, devido, sobretudo, ao fato de sua vinculação administrativa estar na esfera do Ministério da Agricultura e não na da Educação.

A situação começa a se modificar em 1967, com a transferência da subordinação administrativa da Universidade para o Ministério da Educação, episódio marcante para a modificação de sua tradição agrária, pelo fato de este Ministério ser de hegemonia mais urbana. As análises sobre essa transferência serão aprofundadas posteriormente, mas, de início, assinalamos que tal transferência levou a instituição a acatar, mais amiúde, as determinações do MEC direcionadas ao funcionamento do ensino superior brasileiro, que eram bastante influenciadas por acordos firmados entre esse Ministério e agências internacionais, sobretudo norte-americanas, cujos objetivos eram promover reformas estruturais que viessem a colocar a universidade nos trilhos do desenvolvimento dependente. Entre essas reformas, se destacava um grande incentivo ao aumento das vagas no ensino superior. Tal política expansionista se apoiou ainda em pressões das camadas médias, ampliadas e fortalecidas em decorrência dos processos de modernização e urbanização vividos no país desde 1930, para ingresso no ensino superior.

A diminuição de alguns entraves no acesso das camadas médias a níveis mais elevados de ensino já se percebia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

promulgada em 1961, e repercutiu, também, no teor da Lei da Reforma Universitária de 1968. O governo militar, verificando que se mantinha e até aumentava a demanda reprimida na passagem do ensino médio para o superior, promoveu um incentivo generalizado na expansão das vagas deste último, em especial nas instituições particulares. Um dos artigos mais marcantes desta lei, em seu intento de ampliar cursos e vagas, foi o 11º, que obrigava as universidades a adotarem a universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos (BRASIL, 1968. *In*: CARVALHO, 1973).

O vínculo administrativo já estabelecido da UFRRJ com o Ministério da Educação implicava uma obediência compulsória às determinações da Lei da Reforma Universitária de 1968, resultando, assim, na criação de cursos nas áreas de Educação e Ciências Sociais para não ser incorporada às universidades federais existentes nas regiões circunvizinhas, no caso, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Objetivando viabilizar o aumento no número de alunos nos novos cursos sem aumento na verba destinada pelo governo, a UFRRJ, desde 1969, passou a aceitar a matrícula de alunos externos, sem direito a alojamentos, o que praticamente dobrou a oferta de vagas, tornando o início dos anos 1970 um período de significativa expansão na oferta de seus cursos.

O problema dos poucos recursos no contexto de expansão dos anos 1970 agrava-se na UFRRJ exatamente por conta de seu vínculo anterior com o Ministério da Agricultura. Desde antes de 1967, as universidades já subordinadas ao Ministério da Educação vinham sendo privilegiadas financeiramente em virtude de acordos firmados entre o MEC e os EUA, conhecidos por acordos MEC/Usaid⁴, não sendo este o caso da UFRRJ. A escassez de recursos intensificava-se ainda mais em virtude de a UFRRJ ser uma instituição de porte pequeno, se comparada a outras já vinculadas ao MEC desde a sua criação, portanto recebia menos recursos que as de vulto maior.

Nos anos 1980, prossegue a expansão das graduações oferecidas por instituições privadas, marco comum a praticamente toda a trajetória do ensino superior brasileiro, intensificada pela legislação de 1968. Em 1996, com a votação de uma nova LDB em um contexto de democracia propiciado pela Constituição de 1988, é retomado mais expressivamente o incentivo à expansão das vagas no ensino superior nas instituições públicas, desta vez privilegiando-se a criação dos cursos noturnos e dos *campi* descentralizados.

Adotando um foco comparativo entre a LDB de 1996 e as legislações de 1961 e 1968, constatamos que estas últimas vigoraram predominantemente em uma circunstância de ditadura⁵, na qual o Estado controlava as burocracias executivas pela dominação e coerção. Já no contexto da lei de 1996, prevalecia politicamente um Estado de democracia consolidada, o que confere certa diferenciação entre os padrões de expansão promovidos nos anos 1970 e os promovidos nos anos pós-1990, neles se incluindo o mais recente, do decreto do Reuni, cujos desdobramentos ainda estão em andamento.

No contexto último de expansão, a UFRRJ, seguindo orientações da LDB de 1996, investiu na descentralização da oferta de graduações, pela abertura de vagas em cursos noturnos, preferencialmente ligados à área de Ciências Humanas e Sociais, por meio de

⁴ United States Agency for International Development. A organização da USAID no Brasil decorreu da conquista norte-americana de novos espaços na educação pública federal, numa ação concebida como estratégia de hegemonia, que, com o tempo, foi se tornando cada vez mais frequente na história da educação brasileira, por meio de acordos com o Banco Mundial e outras agências internacionais (FAVERO, 2008).

⁵ A LDB de 1961 foi discutida e promulgada em um cenário mais democrático, no entanto, após pouco mais de dois anos de sua vigência, passou a vigorar em um regime de limitações políticas, com o advento do golpe de 1964.

convênios com municípios próximos ou vizinhos a Seropédica, como Volta Redonda, Paracambi, Nova Iguaçu e Três Rios, sendo que a ampliação da oferta de cursos nestes dois últimos culminou com a criação do Instituto Multidisciplinar, em 2006, e do Instituto Três Rios, em 2009.

A expansão das graduações, reiniciada na virada dos anos 1990 para os anos 2000, após o “vazio”⁶ dos anos 1980, é ampliada com a instituição pelo MEC, em abril de 2007, do Reuni. Por conta deste programa, a UFRRJ discutiu e elaborou o seu Projeto de Reestruturação e Expansão (PRE), aprovado em 26/11/2007. Vale ressaltar que o incentivo à expansão na oferta de graduações já vinha sendo mencionado em outro documento, de data anterior ao Reuni e ao PRE: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2006, que traçou metas para a UFRRJ seguir no interstício de 2006 a 2011.

Os desdobramentos do Reuni, do PDI e do PRE resultaram em um significativo aumento de vagas mediante a abertura de cursos novos, a maioria deles na área de Ciências Humanas e Sociais (preferencialmente licenciaturas), em horário noturno e em outros *campi*. Houve, também, ampliação de vagas em graduações já existentes, sendo a de Engenharia Florestal a única da área de Ciências Agrárias a ser ampliada até 2012.

O ano de 2009 também representou um marco na modificação dos exames de ingresso de alunos na UFRRJ. Incentivada pelas políticas de democratização de acesso às universidades promovidas pelo governo Lula da Silva, a UFRRJ, de acordo com a Deliberação nº 125, de 29/4/2009, aderiu integralmente ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)⁷, transferindo a setores externos à instituição (no caso o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep) a tarefa de organizar o seu vestibular, agora de formato idêntico ao de todas as instituições que aderiram a esse Exame. De acordo com o que se chamou “Novo Enem”, qualquer inscrito, em todo o Brasil, pode pleitear vagas nas instituições que a ele aderiram. Isso acarretou um ineditismo ao Enem que merece grande atenção, pois, para evitar sobra de vagas nas universidades, o candidato não faz a escolha do curso no ato da inscrição, mas sim quando saem os resultados da prova, de acordo com a sua pontuação. Quanto mais baixa esta for, menores são as opções de escolha, mas pelo menos o candidato permanece com alguma chance de classificação, o que não ocorria anteriormente, caso escolhesse um curso muito concorrido. Isso fazia sobrar vagas nos cursos menos procurados.

O processo seletivo para novos graduandos de 2010 igualmente trouxe novidades no que se refere à promoção, na UFRRJ, de mecanismos envolvendo ações afirmativas que determinaram, segundo consta na Deliberação nº 167, de 17/6/2009, a concessão de um bônus de 10% na nota final do Enem aos candidatos egressos de escolas públicas e reserva de 20% das vagas das licenciaturas para professores da rede pública de educação básica que comprovarem estar no exercício da atividade docente.

A adesão da UFRRJ ao conjunto dos programas de governo aqui citados revela uma expressiva característica da instituição não apenas nos tempos mais recentes, como também em ocasiões anteriores. Em muitos momentos de sua trajetória, independentemente do regime adotado pelo governo em vigor, esta Universidade mostrou grande afinidade com interesses estatais, alimentada sobretudo por grupos da administração superior, não obstante terem

⁶ A expressão está entre aspas por se referir unicamente ao quantitativo da expansão dos cursos e vagas nas instituições públicas de ensino superior, não se referindo, é claro, à luta política da década de 1980 em prol da qualidade do ensino público, na qual se destacou a ação do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres).

⁷ Entende-se por adesão integral ao Enem a utilização unicamente das provas desse exame para ingresso na UFRRJ.

também existido segmentos que se dispuseram a lutar para que a instituição e seus atores, e não os interesses estatais, assumissem um maior protagonismo diante dos rumos de sua trajetória.

3. Breve cronologia da ampliação na oferta dos cursos

A Tabela 1 sintetiza, a partir de informações coletadas em diversas fontes documentais, a cronologia da criação dos cursos e os associa às principais determinações exigidas pela legislação educacional citada. Nele se observa que a expansão marcante dos anos 1970 foi antecedida por uma outra, ocorrida nos anos 1960 e vinculada à promulgação da LDB de 1961. Ou seja, no período de 1962 a 1966, foram criados os cursos de Educação Familiar (1962, posteriormente, em 1975, chamado de Economia Doméstica), Educação Técnica (1963, posteriormente, em 1970, chamado de Licenciatura em Ciências Agrícolas), Engenharia Florestal (1963) e Engenharia Química (1966). Dos quatro cursos criados, três deles se somavam aos cursos já tradicionais de Agronomia e Medicina Veterinária no vínculo rural-agrário, sendo, portanto, a vocação rural ainda hegemônica na constituição dos cursos oferecidos pela UFRRJ.

Como desdobramentos da mudança do vínculo administrativo para o MEC e da Lei da Reforma Universitária de 1968, no período de 1968 a 1976, foram criados, inicialmente, em 1968, os cursos de História Natural (Ciências Biológicas) e Química. Em seguida, só no ano de 1969, foram criados cinco cursos (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geologia e Zootecnia).

Em 1973, foi criado o curso de Educação Física. Por fim, em 1975, criaram-se os cursos de Licenciatura em Física e Matemática, e foi aberto, em 1976, o processo de criação do curso de Engenharia de Alimentos, cujo funcionamento só se concretizou efetivamente em 1991. Exceto pelo curso de Zootecnia, os demais cursos criados distanciavam-se, alguns mais e outros menos, da já traçada vocação rural, presente, naquela época, em 6 dos 16 cursos oferecidos pela UFRRJ. Nesse sentido, pode-se considerar o biênio 1967/1968 como um marco na mudança da tradição agrária na oferta de novos cursos na UFRRJ.

Há um momento nesta trajetória expansionista, ocorrido entre os finais dos anos 1970 e 1990 (1977 a 1999), quando a UFRRJ não criou nenhum curso novo de graduação. No início desse período, internamente, a instituição viveu uma situação extremamente conturbada resultante da difícil transição política da ditadura para a redemocratização. As pesquisas sobre a instituição nesta época sinalizam a presença, na Universidade, de uma administração extremamente centralizadora e autoritária, em dissonância com muitos setores mais progressistas do próprio governo militar que já acenavam com a possibilidade de abertura política no país.

Na segunda metade dos anos 1980, agravou-se o problema da carência de recursos financeiros, que perseguia a instituição desde 1967. Compreendemos existirem, neste período, relações entre a estagnação na oferta de novos cursos e a precária situação orçamentária da UFRRJ, agravada pelos problemas de embates internos na instituição entre a reitoria e a comunidade universitária, que, mais engajada politicamente, cobrava da instituição a realização de eleições diretas para a escolha dos candidatos a reitor e a formação de uma estatuinte para rever o seu Estatuto, já desatualizado em vista do contexto democrático emergente.

Tabela 1. Criação dos cursos na UFRRJ (ordem cronológica).

CURSO	INÍCIO	BREVE CONTEXTO DE CRIAÇÃO
1) Agronomia	1910	Cursos da origem da instituição como ESAMV.
2) Medicina Veterinária	1910	
3) Educação Familiar (Economia Doméstica)	1962	Cursos criados por indicações para formação de professores instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O principal objetivo destes cursos era a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio agrícola.
4) Educação Técnica (Ciências Agrícolas)	1963	
5) Engenharia Florestal	1963	Desdobramento da Escola de Agronomia, devido ao seu crescimento e especificidade.
6) Engenharia Química	1966	Necessidade de contemplar os excedentes do concurso de habilitação (vestibular) da Escola Nacional de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
7) História Natural (Ciências Biológicas)	1968	Os cursos criados no final dos anos 1960 e no decorrer da década de 1970 tinham por objetivo seguir determinações da Lei da Reforma Universitária (1968), que só reconheceria como universidade as instituições que oferecessem cursos em todas as áreas do conhecimento (exatas, tecnológicas, biológicas, humanas e sociais), e não só nas agrárias. O curso de Engenharia de Alimentos teve seu processo de criação aberto em 1976, mas só começou a funcionar em 1991, pois houve dificuldades, localizadas mais especificamente no Departamento de Química, de oferecer infraestrutura material e humana necessária para compor a sua matriz curricular. Já o curso de Ciências Contábeis foi desativado em 1978.
8) Química	1968	
9) Administração *	Noturno: 2000 1969	
10) Ciências Econômicas *	Noturno: 1990 1969	
11) Ciências Contábeis	1969	
12) Geologia	1969	
13) Zootecnia	1969	
14) Educação Física	1973	
15) Física	1975	
16) Matemática *	1975	
17) Engenharia de Alimentos	1976	Os cursos criados a partir de 2000 refletiram obrigatoriedades instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como a oferta de cursos noturnos nas instituições públicas e a licenciatura para os docentes da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. A LDB ainda tornou possível às universidades a criação de cursos superiores em municípios diversos de sua sede. Os cursos assinalados com asterisco (*) também são oferecidos no Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu (criado em 2006) e alguns no Instituto Três Rios (criado em 2009), a maioria deles no horário noturno.
18) Engenharia de Agrimensura	2000	
19) Engenharia Agrícola	2000	
20) Arquitetura e Urbanismo	2001	
21) História *	2001	
22) Turismo (Nova Iguaçu)	2006	
23) Pedagogia *	2006	
24) Ciências Sociais	2009	
25) Filosofia	2009	
26) Letras *	2009	
27) Belas Artes	2009	
28) Geografia *	2009	
29) Direito *	2009	Cursos criados em função de desdobramentos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, ao qual a UFRRJ aderiu. O horário predominante na oferta destes cursos é o noturno/vespertino. Observa-se que a oferta de cursos quase dobrou em um intervalo de dois anos, destacando-se, nesta oferta, o crescimento do Instituto de Ciências Humanas e Sociais de Seropédica e do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu.
30) Ciência da Computação (Nova Iguaçu)	2010	
31) Comunicação Social/ Jornalismo	2010	
32) Engenharia de Materiais	2010	
33) Gestão Ambiental (Três Rios)	2010	
34) Hotelaria	2010	
35) Relações Internacionais	2010	
36) Sistemas de Informação	2010	
37) Administração Pública	2010	
38) Ciências Contábeis	2010	
39) Farmácia	2010	
40) Psicologia	2010	

A expansão na oferta de vagas é retomada gradualmente nos anos 1990, quando, segundo a Tabela 1, verifica-se o início do funcionamento do curso noturno de Administração (1990), do curso de Engenharia de Alimentos (1991) e dos cursos de Administração e Ciências Econômicas em outros municípios, como Paracambi (1997) e Três Rios (1998). A política de descentralização acadêmica em outros *campi* já pode ser vista como um dos desdobramentos da LDB de 1996.

Por seu ineditismo, a oferta dos cursos noturnos merece um olhar mais atento em nossas análises. O início do seu funcionamento e posterior extensão para os demais municípios onde a UFRRJ oferecia cursos foram uma novidade desses tempos recentes, por terem rompido com um padrão de horário diurno e integral, que vinha norteando a organização e oferta das disciplinas desde a criação da Universidade. Esse padrão consagrou a existência do “aluno-residente”, viabilizada especialmente pela oferta de vagas nos diversos prédios de alojamentos no *campus* de Seropédica, contemplando principalmente os alunos provenientes de outros estados e até mesmo de outros países.

Nos anos 2000, foram criados os cursos de Engenharia de Agrimensura e Engenharia Agrícola (2000); Arquitetura e História (2001); Administração, Ciências Econômicas, História, Matemática, Pedagogia e Turismo, no Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu (2006/7); e Pedagogia (2007).

Vale lembrar que os anos 2000 também foram marcados pelo funcionamento dos cursos de Administração e Turismo a distância, por meio de um consórcio da UFRRJ com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), do qual participam também outras universidades públicas com oferta de vagas em diversos cursos. Em 2010, a UFRRJ ofereceu 335 vagas para o curso de Administração e 160 para o de Turismo, distribuídas em polos localizados em várias cidades do estado do Rio de Janeiro, como Angra dos Reis, Piraí, Rio das Flores, Saquarema, Resende, entre outras.

A partir de 2008, as determinações do já citado Reuni, na UFRRJ, levam a um espetacular crescimento na oferta de graduações, a ponto de ela quase duplicar em apenas dois anos. Em 2009, passam a ser oferecidos os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Belas Artes, Geografia e Direito. Já em 2010, a oferta novamente se amplia com os cursos de Ciência da Computação, Comunicação Social/Jornalismo, Engenharia de Materiais, Gestão Ambiental, Hotelaria, Relações Internacionais, Sistemas de Informação, Administração Pública, Ciências Contábeis, Farmácia e Psicologia.

Grosso modo, tal ampliação tem se concretizado mais comumente por meio da oferta de cursos noturnos e em outros *campi*, sobretudo no de Nova Iguaçu. Nesse sentido, percebemos que, em 2010, dos cinquenta e cinco cursos oferecidos pela UFRRJ, menos de um quarto apresentava o vínculo rural-agrário mais estreito. Entre os cursos noturnos, nenhum deles apresentava tal vínculo. Já entre os cursos oferecidos em outros *campi*, nem mesmo o de Gestão Ambiental, oferecido somente no *campus* de Três Rios, apresentou vínculos estreitos com a área das ciências agrárias, estando mais próximo de questões econômicas, gerenciais e sociais do que de ambientais.

4. Centrando o problema nos anos 2000

A breve explanação de como se deu a trajetória da ampliação na oferta de cursos na UFRRJ reforça a existência de questionamentos mais recorrentes a respeito dos rumos de sua originária vocação rural. Tais questionamentos vêm despertando interesse na comunidade acadêmica e suscitando discussões a esse respeito, entre outros motivos, por terem ressurgido mais recentemente, na UFRRJ, mobilizações envolvendo grupos interessados em repensar os rumos da instituição a partir da reformulação de seus Estatuto e Regimento, datados dos anos

1970, e considerados obsoletos, já desde os anos 1980, por determinarem as condições de funcionamento da Universidade em um contexto muito diferente do atual.

Além disso, em 2010, foram comemorados os cem anos do decreto presidencial que criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), considerada a origem da atual UFRRJ, fato que estimulou a realização de outras pesquisas, além das já existentes, a respeito da sua história. Nesse sentido, cabe aqui a constatação de que a historiografia da UFRRJ está sendo construída por pesquisadores que têm se disposto a retratar vários períodos de sua trajetória. Muitos deles são docentes e funcionários da própria instituição. No balanço do conhecimento acumulado sobre a história da UFRRJ, nossa tese se apoiou em vários trabalhos, a serem citados no decorrer dos capítulos.

É possível, investigando o universo dos títulos publicados sobre o tema, resgatar boa parte da história da UFRRJ, cujas origens datam de 1910. Nossa intenção de estudo consistiu em aproveitar as informações e análises já divulgadas em pesquisas sobre o tema, acrescentando outras inéditas que buscamos em fontes primárias, para compreender como se deram as relações entre os processos de criação de novos cursos e a sua vocação rural. As datas de “1947” e “1967” são ricas em informações obtidas nas pesquisas sobre o tema. O diferencial de nosso trabalho se revelará mais particularmente no período que engloba os anos 2000, sobre o qual ainda não existem tantas investigações a respeito.

É por este motivo que centramos neste período a formulação do problema da tese e dos embates dele resultantes. Tivemos curiosidade em investigar qual terá sido, mais exatamente, o marco propulsor da mudança nos planos institucionais da UFRRJ, que não previa maiores ampliações na oferta de cursos nos anos 1990 e que passou a considerar tais ampliações como prioridade nos meados da década subsequente. À guisa de exemplo, citamos, por ora, o trabalho de Souza (2002), que, ao partir do pressuposto de que a Constituição Federal de 1988 promoveu um incentivo à função da avaliação institucional no cenário nacional da educação, apresenta um relato de como se deram esses processos de avaliação nos cursos da UFRRJ, concluindo ter sido a década de 1990 um período de poucos recursos para o ensino público. Nos diagnósticos citados de avaliação dos cursos de graduação, pós-graduação, unidades acadêmicas e órgãos administrativos (1988 a 2000, privilegiando em especial o governo do PSDB), não se fazem menções à necessidade de ampliação no número de vagas e cursos.

Que fato relevante determinou tal modificação, a ponto de, poucos anos depois, o governo ter disponibilizado fartas verbas para as instituições que aderissem ao Reuni? Em relação ao período de expansão inicial, desencadeado de 1962 a 1976, cujo marco mais expressivo foi após 1967, o modelo estatal era mais coercitivo. No entanto, no período pós-anos 2000, quando a democracia já se consolidara no contexto político, observamos ter se intensificado um projeto de política universitária federal, interessado em investir generosos recursos no ensino superior mais como uma estratégia de compensar os estratos desprivilegiados da sociedade por tradicionalmente conviverem com carências diversas do que como recurso para investimento na pesquisa científica como fator determinante de melhorias generalizadas nas condições de vida de todas as camadas da população.

Isso nos leva a pensar que as determinações do Reuni não foram inéditas na UFRRJ depois de 2007, uma vez existirem determinações presentes na proposta de expansão deste programa que já vinham sendo sinalizadas em ampliações anteriores, como as relacionadas à criação do Instituto Multidisciplinar (IM), em Nova Iguaçu, no ano de 2006. O IM representa um emblema do perfil expansionista que a UFRRJ tem adotado em sua trajetória, marcado pela oferta descentralizada de cursos noturnos e vinculados à área das Ciências Humanas e Sociais. Em outras palavras, a oferta majoritária de cursos da Universidade Rural não está se

dando na área das Ciências Agrárias, nem em outras áreas do conhecimento científico que se associem à temática de um rural ampliado, comum no cenário das ruralidades contemporâneas.

Como a oferta de vagas se encontra normalmente relacionada à distribuição de recursos, o rumo do processo de ampliação das vagas na UFRRJ aponta para uma disputa de hegemonia, poder e identidade entre os institutos e departamentos ligados às ciências agrárias e os ligados às humanas e sociais, com o pêndulo mais voltado para estas últimas se for levada em consideração a oferta de graduações, que tem dado grande destaque às licenciaturas, a ponto de, a partir da inclusão dos novos cursos no vestibular 2008/2009, a UFRRJ ter se transformado em uma instituição capaz de oferecer cursos de formação de professores destinados a suprir, sem exceções, as demandas de todas as disciplinas do ensino básico: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, literatura brasileira, história, geografia, artes, filosofia, sociologia, matemática, química, física e biologia; e também de dois cursos de ensino técnico: Ciências Agrícolas e Economia Doméstica.

O maior destaque dado, nesses últimos tempos, às ampliações dos cursos ligados à área de humanas (as licenciaturas em especial), bem como aos cursos noturnos, nos leva a considerar, na conjuntura que envolveu os debates sobre a reforma do Estatuto da UFRRJ, realizados em 2009 e 2010, a possibilidade de estar em curso uma mudança radical do perfil desta Universidade, conforme pondera o professor Raimundo Santos, em carta ao reitor Ricardo Miranda, publicada no *Rural Semanal*⁸, número 21/2009:

Preocupa-me que alguns artigos seus (do Estatuto) invertam o compromisso maior da UFRRJ com a Nação, deixando de ser uma Universidade pública nacional, financiada com recursos federais, para tornar-se uma Universidade de vocação regional (p. 3).

A relação entre o aumento no número dos cursos da área de humanas e a vocação regional da UFRRJ residiria nas motivações que justificam a criação desses cursos, atualmente mais voltados para atender a uma demanda reprimida de acesso ao ensino superior na Baixada Fluminense, decorrente da inexistência de um número satisfatório de universidades públicas nessa região. A oferta de graduações seria destinada a uma clientela formada por pessoas já inseridas no mercado de trabalho e sem condições de cursar graduações em horário diurno e integral, típico dos cursos mais tradicionais da UFRRJ. Daí a “explosão” na oferta dos cursos noturnos e de cursos que envolveriam um investimento inicial menos vultoso para começarem a funcionar. Da parte dos alunos, a possibilidade de terem uma universidade mais próxima ao seu local de moradia implicaria a redução dos custos com deslocamento, moradia, além de alimentação e saúde, fato que viabilizaria a sua permanência na universidade.

A supremacia das licenciaturas, no conjunto dos cursos oferecidos na área de humanas pelo Reuni, reflete afinidades consolidadas nos últimos tempos entre o governo Lula da Silva e a administração superior da Universidade. Como exemplo, pode ser citado um fragmento do discurso do Ministro da Educação, Fernando Haddad, proferido em visita à UFRRJ, na data de 24 de maio de 2010: “Não tem projeto do governo federal que a Rural não soube aproveitar” (*Rural Semanal*, nº 16/2010, p. 3).

Assim, nesse contexto de afinidades mútuas, sobressai o interesse do governo federal em investir mais intensamente nas licenciaturas, desdobramento da expansão do ensino médio

⁸ Informativo organizado pela Assessoria de Comunicação da UFRRJ, desde 26/9/1994, divulgado semanalmente *on line* e distribuído em versão impressa por todo o *campus* da UFRRJ e arredores, acolhendo textos de todos os segmentos da comunidade universitária.

e profissional, celebrada como um dos programas educacionais mais proeminentes do governo Lula da Silva. Esse fato é reconhecido pelo mesmo Ministro Fernando Haddad, em entrevista publicada no jornal *O Globo*, de 27/6/2010, p. 16:

Basicamente, vamos evoluir com a ampliação das licenciaturas. Uma vez que você vive uma expansão vertical da educação profissional do país, você tem que zelar para que as licenciaturas atendam as escolas de maneira adequada.

A justificativa ministerial para a expansão das licenciaturas adapta-se, sobremaneira, ao contexto do mercado de trabalho da Baixada Fluminense e da Zona Oeste, onde existe uma oferta empregatícia praticamente garantida para licenciados, resultante, conforme mencionado, de políticas de universalização do ensino profissional e também do fundamental e médio, que abriram postos de ocupação remunerada nas diversas escolas dessas regiões, não privilegiadas como local de trabalho por licenciados residentes nas regiões mais “centrais” do Rio de Janeiro (zonas norte e sul), onde contam com uma maior oferta de instituições de ensino superior para se graduarem.

Além dessa circunstância, ressaltamos a obrigatoriedade, determinada pela LDB de 1996, mas não cumprida integralmente até os dias atuais, de escolarização superior a todos os professores do ensino básico. Isso em muito sugestionou a já relatada designação de 20% das vagas nos cursos de licenciatura oferecidos pela UFRRJ, a partir do Enem 2009/2010, para professores em atividade neste nível de ensino na rede pública.

A reserva de vagas na UFRRJ não é inédita na instituição. De 1968 a 1985, vigorou, nos processos seletivos para alunos, a Lei nº 5.465/1968 (BRASIL, 1968. *In*: CARVALHO, 1973), conhecida como *Lei do Boi*, que estabelecia, em todas as universidades públicas que ofereciam cursos de Agronomia e Veterinária, garantia de 50% das vagas para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem na zona rural; e 30% aos que residissem em locais sem escolas de ensino médio.

O estabelecimento deste tipo de política de ação afirmativa implica a existência de demandas reprimidas em determinados grupos de concluintes do ensino médio. Outrora, a demanda situava-se junto a setores normalmente elitizados, vinculados ao mundo rural, interessados nos cursos da área das agrárias. Atualmente, a demanda encontra-se em segmentos mais populares, normalmente estudantes de escolas públicas, residentes na região do entorno da instituição, e também professores do ensino básico que ainda não cumpriram os ditames da legislação de 1996. Nosso olhar se detém, então, na modificação no perfil dos candidatos interessados em cursar a UFRRJ, os quais acabam exercendo influências na oferta dos novos cursos e criando alguns embates entre áreas mais contempladas no passado e no presente (agrárias e humanas, respectivamente).

Os embates podem estar também sendo alimentados no que se refere à oferta de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, pois se observa que os mesmos aparecem em maior quantidade (mestrado e doutorado) nos departamentos mais antigos e tradicionais, que oferecem cursos relacionados com a área rural, bem como são dos cursos de pós-graduação que têm tal relação os melhores conceitos atribuídos nas avaliações feitas pela Capes⁹. É o caso do Mestrado e Doutorado em Ciência do Solo, vinculado ao Instituto de Agronomia (conceito 6); do Mestrado e Doutorado em Fitotecnia, também ligado ao Instituto de Agronomia (conceito 5); do Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, cujo objeto de estudo é, em linhas gerais, o mundo rural (conceito 5); e do Mestrado e Doutorado em Parasitologia e Sanidade Animal, ligado ao Instituto de Veterinária

⁹ Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/dppg>>. Acesso em: 25 jun. 2008. Só nos detivemos aos cursos com conceitos iguais ou superiores a 4.

(conceito 5). Cursos com conceito 4: Biologia Animal (ME e DO), Ciências Ambientais e Florestas (ME e DO), Ciência e Tecnologia de Alimentos (ME e DO), Química (ME e DO) e Zootecnia (ME).

O fundamento dos embates entre os cursos de graduação e pós-graduação reside no fato de os primeiros obedecerem a lógicas mais quantitativas, que nortearam praticamente todos os processos governamentais de expansão do ensino superior. Já os segundos, em geral, na busca de uma excelência qualitativa, procuram alimentar o *status* da UFRRJ nos seus tempos de Universidade Rural do Brasil. Apesar de nossa tese se deter à expansão dos cursos de graduação, temos consciência de que também tem havido na UFRRJ uma expansão na oferta de cursos de pós-graduação. Entre os criados mais recentemente, nos anos 2000, podem ser citados os mestrados em Educação Agrícola (2003); Educação, Contextos Contemporâneos e demandas Populares (2008); História (2008); e os doutorados em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária (binacional, 2009); e Zootecnia (2008).

Algumas relações candidato/vaga nos últimos concursos vestibulares também podem ser levadas em consideração na compreensão almejada, por traduzirem mais visivelmente influências do mercado de trabalho na procura pelos cursos. Merecem destaque, por exemplo, as altíssimas relações candidato/vaga do curso de Direito no seu primeiro vestibular (2008/2009). Observamos, ainda, que a maior oferta de empregos nas áreas ligadas à conservação ambiental (tema mais recente do mundo rural) e à extração de combustíveis justificaria relações mais altas nos cursos de Biologia, Engenharia Química e Geologia. O curso de Medicina Veterinária vem mantendo a tradição de ter sempre uma boa procura. Já cursos de História e Arquitetura, criados há menos tempo, revelaram uma demanda reprimida para cursos sem o vínculo rural na UFRRJ, ao se manterem, nos anos iniciais que sucederam a sua criação, como dois dos mais procurados.

Por outro lado, tanto alguns cursos mais tradicionais de vínculo rural, como outros com perfil diverso, vinham apresentado procura menos expressiva, sendo o caso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (Lica), Economia Doméstica, Física e Pedagogia, entre outros, fato este que mudou com a já mencionada adesão integral da UFRRJ ao Enem. Ao se inserir em um exame de âmbito nacional, a oferta de vagas para todos os cursos (inclusive estes) teve um espetacular aumento da procura, como comprovam os números comparativos entre 2009 (último ano em que a UFRRJ organizou o seu vestibular) e 2011 (participação mais recente da UFRRJ no Enem)¹⁰. É o caso, por exemplo, do curso de Lica, cuja relação candidato vaga aumentou de 1, em 2009, para 19, em 2011.

O cenário aqui traçado revela muitas complexidades nos desdobramentos das políticas de ampliação de cursos na UFRRJ. Os rumos da expansão trilharam na direção de cursos pouco vinculados ao rural. Apesar disso, a instituição vem mantendo, até tempos mais recentes, ligações fortes com o rural, concretizadas por meio de pesquisas científicas nesta área, protagonismos diante das demandas sociais do campo e ênfase na questão socioambiental, ponto este que aparece como um dos princípios da Universidade no seu Estatuto reformulado recentemente.

Esse contexto nos leva a perceber uma combinação de determinações nortearando a trajetória da UFRRJ. Existe a da legislação educacional, considerada, pela bibliografia, hegemônica na concretização da expansão do ensino superior em todo o país. Há, também, a determinação vinculada a gravitações ocorridas no mundo rural nos períodos destacados, que, mesmo exercendo influências no “que-fazer” da instituição, não atingiu a essência das justificativas que nortearam a criação dos cursos oferecidos.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/aceso-2011>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

Assim, nossa investigação propõe reconstruir o entrelace dessas determinações, estando ciente das complexidades por elas criadas, que atingem, em linhas gerais, a delimitação, na atualidade, da legítima missão da UFRRJ, que poderia ser: 1) de compromisso com a pesquisa científica e tecnológica no tema do rural contemporâneo que, por ser ampliado, englobaria as outras grandes áreas de atuação da instituição: engenharias, licenciaturas, ciências exatas e da vida e ciências sociais aplicadas ¹¹; ou 2) de protagonismo na oferta de vagas no ensino superior para suprir uma demanda regional, composta por estratos sociais menos privilegiados aos quais só foi dada oportunidade de acesso ao ensino básico nos tempos mais recentes, fato que causou um congestionamento deles no “gargalo” da passagem do ensino básico para o superior, daí a necessidade de ampliação na oferta de cursos mais compatíveis com o perfil dessas camadas: noturnos ou a distância (pois normalmente são trabalhadores, sem disponibilidade de dedicação exclusiva aos estudos universitários e científicos).

Depreende-se daí que uma dessas determinações teria uma função geopolítica, na qual haveria interesse em que a instituição ocupe um espaço vazio existente na educação superior da região onde está sediada, no caso a Baixada Fluminense. A outra, intrinsecamente acadêmica ¹², objetivaria recuperar o seu *status* de universidade padrão, típico dos tempos em que seus cursos eram ministrados por “Escolas Nacionais” (anos 1930), e também da época em que passou a ser denominada Universidade Rural do Brasil ¹³ (1962 a 1967).

Formulamos o problema de nossa pesquisa partindo de um maior detalhamento da expansão mais recente de cursos na UFRRJ. Tal detalhamento se fez necessário por propiciar uma melhor compreensão do panorama atual desta instituição, nos levando a observar uma forte interferência do governo na aprovação do Reuni nas universidades federais em geral.

Fez parte desta pesquisa a realização de uma retrospectiva histórica que deu subsídios a nos levarem à compreensão almejada. A ênfase ao presente na problematização do tema representou um recurso metodológico inerente à própria pesquisa histórica, que, segundo o historiador Palacios (2010), deve fincar “profundas raízes no presente que pesquisa, pois é desse presente que surgem as perguntas e as inquisições que se fazem aos documentos sobreviventes da destruição do tempo” (p.13). Isso significa que a influência das atuais determinações do governo nos rumos da UFRRJ pode ter explicações localizadas nos marcos temporais estipulados (“1947” e “1967”), ainda que possuindo naturezas distintas.

Nesse sentido, a tese adotou princípios metodológicos da pesquisa histórica para explicar a inserção da UFRRJ dos anos 2000 no contexto da expansão do ensino superior e as relações entre os cursos oferecidos e a sua vocação rural. No campo teórico, foram mobilizadas bibliografias que buscaram entender a UFRRJ como um dos sustentáculos oficiais de conservação do Estado e dos grupos que o mantêm e o patrocinam. Os períodos delimitados foram historicamente contextualizados partindo deste pressuposto, não só em relação à expansão do ensino superior, como também em relação às configurações do mundo rural brasileiro. Adotamos esse procedimento para compor referenciais com os quais pudéssemos relacionar as ações cotidianas da história da UFRRJ, das quais tivemos conhecimento graças, principalmente, às fontes documentais mobilizadas na pesquisa.

¹¹ A divisão dos cursos da UFRRJ nessas grandes áreas é feita, como dito, no seu PDI (UFRRJ, 2006, pp. 16-17).

¹² As expressões geopolítica e intrinsecamente acadêmica, usadas para caracterizar as citadas determinações, foram criadas por Raimundo Santos, que as tematiza no texto “Vamos aprofundar a idéia” (SANTOS, 2008, pp. 82-83).

¹³ Grifamos essa expressão para realçar o caráter nacional, e não regional, que a instituição possuía na época em que era assim denominada.

Um ponto a ser destacado no referencial teórico empreendido na compreensão da UFRRJ do tempo recente foi o que considerou a importância cada vez mais expressiva da ciência no cotidiano dos anos 2000 e o papel das universidades públicas neste cenário de “hegemonia do laboratório”. Tornou-se importante verificar de que maneira teriam ocorrido ações da própria UFRRJ como protagonista de sua trajetória de expansão massificada e meramente certificadora. Também foi relevante a detecção da existência de *locus* de *intelligentzia* entre os seus docentes, ou, mais precisamente, no interior dos departamentos e grupos de pesquisa, que optaram por investir na vocação científica da instituição. No universo dessas alternativas, nos propomos a investigar como elas estariam exercendo algum tipo de influência na determinação dos rumos da vocação rural da universidade.

Motivados e interessados em ampliar as discussões em torno do problema explicitado e lembrando que o escopo de nossa pesquisa leva em conta a ampliação na oferta de cursos na UFRRJ, intensificada após 1967, podemos, então, anunciar do seguinte modo as indagações que permeiam a investigação:

Que rumos a vocação rural da UFRRJ tem tomado em face dos novos cursos que nela foram criados advindos de políticas governamentais de expansão do ensino superior?

Em que medida os rumos da vocação rural da UFRRJ e as determinações que nortearam os seus processos de expansão na oferta de cursos acompanharam as configurações do mundo rural brasileiro?

Na apresentação da segunda indagação que formula o problema da pesquisa, observam-se referências à contextualização do mundo rural brasileiro, não mencionado de modo mais específico até o momento, neste texto introdutório.

Cabe, então, observar que a vocação rural da UFRRJ não se encontra dissociada do sentido dado ao “rural” brasileiro. A bibliografia atual sobre o assunto considera desatualizada a noção de rural vinculada unicamente à agropecuária, dicotômica ao urbano, que norteou o contexto da transferência da instituição para o km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo. Na cronologia aqui delimitada, o tema do rural se ressignifica e passa a compor um espaço denominado “novas ruralidades”, englobando dimensões diversas no campo das Ciências Sociais: a moderna, a mecanizada, a ecológica, a revitalizada, a turística, e até mesmo a urbana, entre outras.

No decorrer dos capítulos, na busca por respostas aos questionamentos apresentados, as análises dos processos de criação dos novos cursos tomarão por referência, grosso modo, os seguintes marcos (LINHARES & SILVA, 1999):

1) Os que emergiram nos anos 1930, quando o campo passou a ser visto como *locus* privilegiado para o entendimento e a superação dos problemas nacionais relacionados ao atraso do país, priorizando na vocação agrária brasileira a tarefa de elaboração de um projeto desenvolvimentista para a nação.

2) Os que evidenciaram a relação entre um mundo rural dominado pela grande propriedade e o atraso do país, sobretudo o político (vinculado ao controle dos eleitores e ao coronelismo), e alimentaram os debates iniciais sobre a necessidade da realização da reforma agrária, intensificados nos anos 1950/60, quando as diferentes formas de conflito existentes no meio rural brasileiro começam a adotar uma linguagem comum, mediadas

primordialmente (mas não somente) por concepções do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A generalização dos conflitos rurais que se desenvolviam em diversos pontos do país transformou a reforma agrária em uma demanda ampla, expressão de um vigoroso movimento social.

3) Os que trouxeram um novo modelo de modernização do rural brasileiro, a partir da mudança do regime político em 1964, cujos desdobramentos se concretizaram em processos que serão identificados e contextualizados pela bibliografia como a “modernização conservadora”, caracterizada pela adoção de um padrão tecnológico moderno, com aumento da produção, produtividade e concentração fundiárias, sem correspondente aumento da renda dos trabalhadores.

4) Os vinculados ao agronegócio e à reforma agrária, principais controvérsias do mundo rural contemporâneo, ligados a uma temática agrária ampla, não mais envolvendo somente políticas fundiárias, porém indo além, ao englobar também valores da modernidade e novas relações sociais no campo, dando ênfase ao desenvolvimento sustentável.

As narrativas problematizadoras presentes nos capítulos da tese partirão desses marcos genéricos e se aprofundarão, mobilizando outras bibliografias, para abordar a Universidade no panorama das dinâmicas das relações rurais-urbanas, retratando a sua inserção na circunstância de modernização do mundo rural brasileiro pela “educação” de seus habitantes, conforme ocorrido no contexto de “1947”; de mudança do vínculo administrativo para um ministério de hegemonia urbana (“1967”); e de democratização generalizada das oportunidades de cidadania, promovida pela Constituição de 1988, sobressaindo, nessa direção, a ampliação do acesso ao ensino superior e até mesmo, numa outra chave, das possibilidades de acesso à terra (“2007”).

5. Hipóteses

Em vista do que foi exposto, formulamos a seguinte hipótese:

As ampliações dos cursos e vagas da UFRRJ têm obedecido a lógicas mais ligadas a pressões de políticas governamentais de expansão do ensino superior, não levando em conta, prioritariamente, a sua vocação rural.

Não obstante a hipótese formulada, a qualificação “rural” persiste, até os dias atuais, na denominação da UFRRJ. Para fundamentar tal persistência, formulamos uma segunda hipótese:

Vínculos com o rural têm se mantido no “que-fazer” da UFRRJ, só que de forma difusa, conceitualmente heterogênea, e localizada nos núcleos acadêmicos de ligação mais estreita com as ciências agrárias, não protagonistas de seus processos de expansão de graduações.

6. Organização da tese

O destaque dado, na tese, às relações entre Estado e universidades requer um suporte teórico que leve à compreensão de quais mecanismos justificam e sustentam o interesse estatal no controle das universidades. Por conta disso, o primeiro capítulo foi organizado com o objetivo de formular um embasamento que ofereça subsídios para a compreensão do que é exposto nos capítulos seguintes, pois enfoca os aspectos fundamentais a respeito da expansão do ensino superior, enfatizando que ela se estabelece em um contexto conservador denominado, pela bibliografia mobilizada, de revolução passiva e modernização “pelo alto”. Mostra que esse tipo de sociedade se detém no que considera ser a função-síntese das

universidades: formar estratos intelectuais para auxiliarem o Estado na adesão das massas a padrões sociais hegemônicos, justificando, então, o interesse estatal em tutelar as universidades. Delimita a expansão do ensino superior no Brasil, apresentando, neste caso, de que forma ela se manifesta em um contexto de atraso e revolução modernizadora tardia. Revela que um dos desdobramentos deste contexto é a forte presença estatal no controle das funções da universidade brasileira, quer pela coerção, quer pela busca de consensos, apesar de tal presença tender a se diluir nos tempos mais recentes, por se associar a setores fragmentados da sociedade na tarefa de conservação ideológica das classes fundamentais e dirigentes.

O segundo capítulo enfatiza o contexto da data da transferência da sede da instituição para o km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo. Delimita os antecedentes da expansão do ensino superior até 1947, enfatizando fatos importantes que compuseram a história da UFRRJ desde a sua criação, como ESAMV, em 1910. A metodologia envolve basicamente o acesso a fontes secundárias, e o exame das situações descritas se apoia em análises sobre o panorama do ensino superior brasileiro naquela época. No estudo das especificidades do contexto da transferência da sede da então Universidade Rural (UR), em 1947, busca suporte em avaliações dos planos governamentais de modernização da agropecuária brasileira como um tipo de reforma agrária “pelo alto”, que não contemplava as massas de habitantes e trabalhadores do mundo rural brasileiro.

O terceiro capítulo centra as análises no contexto da UFRRJ em 1967, ano da mudança de sua subordinação administrativa para o Ministério da Educação e marco na mudança de sua tradição agrária. Para introduzir o assunto, destaca o acelerado processo de modernização dos anos que antecederam o que se substantivou como “1967”, nele detectando uma burguesia de frágil capacidade revolucionária, que transferiu para o Estado o protagonismo na condução da alavancada desenvolvimentista, por meio de um regime autocrático. Apoiando-se no aparato legislativo, o Estado mantém os preceitos do conservadorismo social, ao promover uma expansão diferenciada no ensino superior, que destinou às elites as escolas formativas, e às camadas subalternas as escolas meramente profissionais. Insere a UFRRJ nesse panorama e, utilizando fontes documentais diversificadas, detalha os fatores que motivaram a criação dos novos cursos na instituição, analisando os distanciamentos e as aproximações deste processo com a sua originária vocação rural.

O quarto e último capítulo reforça a importância da vocação científica nas instituições universitárias, sobretudo na sociedade contemporânea que, impregnada em seu cotidiano pelas inovações advindas do conhecimento, atribui um protagonismo incondicional à comunidade científica. Sendo tal comunidade gestada nas universidades, detectamos que as vocações científica e meramente certificadora disputam hegemonias nestas instituições, sobressaindo esta vocação última como estratégia da classe dirigente de, ao massificar o acesso ao ensino superior, tornar as massas mais tolerantes e passivas no que diz respeito às condições de exploração e dominação a que são submetidas pelo capital. Em seguida, o capítulo aborda os antecedentes da ambiciosa expansão de 2007, fixando-os no período de democratização iniciado nos anos 1980 e prosseguindo até a atualidade, enfatizando os âmbitos político, econômico e cultural do contexto delimitado. Prosseguindo, recorre a bibliografias relacionadas aos diversos aspectos promotores da expansão massificada do ensino superior dos anos 1990 e 2000 e a configurações de um novo mundo rural, com seus protagonistas diversificados. Deste ponto em diante, parte para a empiria advinda da coleta de informações nas variadas fontes documentais mobilizadas e traça um panorama que compreende o cotidiano da UFRRJ de 1980 a 2010, no que se refere ao aumento na oferta de seus cursos e à trajetória da sua vocação rural, confirmando, então, as duas hipóteses apresentadas.

A metodologia adotada na formulação dos quatro capítulos envolveu procedimentos baseados em pesquisa bibliográfica e documental, bem como na observação participativa em grupos que se reuniam para discutir temas relacionados à instituição. Este procedimento foi considerado um laboratório de pesquisa, tendo se iniciado no ano de 2008, envolvendo reuniões que contavam com a participação de vários segmentos da comunidade acadêmica, mobilizados voluntariamente na organização de um plano diretor para a campanha de uma das chapas que concorreu às eleições da reitoria. Houve também a participação, presencial e virtual, em reuniões dos grupos de trabalho envolvidos nas discussões da reforma do Estatuto da UFRRJ, ocorridas em 2009 e 2010.

Quanto à pesquisa documental, um fato que nos favoreceu é o de que, nos últimos tempos, tem havido na UFRRJ uma preocupação em resgatar o seu passado, concretizada em investigações acadêmicas e na criação, na última década, do Centro de Memória, que funciona no andar térreo do Pavilhão Central do *campus* de Seropédica e reúne uma série de fontes históricas sobre a instituição, entre fotos, objetos, revistas, jornais e outras. Foram consultados documentos disponíveis não apenas no Centro de Memória, como também no Decanato de Graduação, no Protocolo Geral e na Secretaria dos Órgãos Colegiados. O sítio eletrônico da UFRRJ, por apresentar dados consistentes sobre a instituição, igualmente facilitou a busca de informações sobre ela. Foram também investigadas fontes secundárias localizadas em pesquisas acadêmicas já realizadas sobre a Universidade, depositadas na Biblioteca Central. Por fim, foi utilizado o recurso das entrevistas quando não se conseguiu acesso a documentos considerados importantes na obtenção de informações a respeito das motivações de criação de alguns cursos. Todos os procedimentos metodológicos de pesquisa serão mais bem explicados no corpo dos quatro capítulos que ora se iniciam.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO E COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

1. A expansão do ensino superior em uma circunstância conservadora

A fundamentação e colocação do problema da investigação inserem-se no tema da reprodução das relações sociais, em que se destaca, de início, o papel do Estado na circunstância conservadora comum a nações de modernização tardia, como o Brasil. Nos contextos históricos delimitados pela tese (“1947”, “1967” e “2007”), houve momentos em que observamos certo desequilíbrio de forças apontando para um maior poder de influência estatal, personificada por governos¹⁴ mais centralizadores. E houve também ocasiões, delimitadas sobretudo nas décadas mais recentes, nas quais o poder estatal foi permeado por pressões a partir de baixo e a partir de dentro das estruturas sociais, viabilizadas pelas conquistas democráticas legitimadas pela Constituição de 1988. Cumpre lembrar que esse processo de diluição não implicou necessariamente um maior equilíbrio de forças entre os segmentos da sociedade, que pudesse levar os setores subalternos e intermediários a auferirem benefícios mais consistentes no alcance da almejada redução das desigualdades sociais.

Para melhor compreender a circunstância conservadora da sociedade brasileira, optamos por nos apoiar preferencialmente em formulações de Gramsci e de outros autores que nele se inspiraram na elaboração de reflexões voltadas para o nosso tema de pesquisa. A opção pelo marxista italiano adveio dos fundamentos de seu pensamento histórico-político extremamente úteis na garantia de um entendimento a respeito dos processos de modernização do século XX, suas crises e também as perspectivas de superá-las. Apesar de ter desenvolvido suas ideias em uma situação própria, reveladora de seu “lugar no mundo”, no caso a Itália inserida no panorama europeu das primeiras décadas do século XX, Gramsci pode ser considerado um interlocutor privilegiado do debate político, social e cultural de todo o século XX e também do início do XXI, desde que sejam realizadas as devidas distinções a conceitos referentes à realidade da época em que viveu o marxista italiano.

Entre os postulados de Gramsci a respeito do papel do Estado nas sociedades modernas, detivemos nossa atenção aos referentes aos países de formações burguesas retardatárias, nos quais normalmente o Estado exerceu um protagonismo compartilhado com estratos intelectuais, que transformou, em projeções da esfera estatal, praticamente toda a dinâmica social, suas instituições (nelas se incluindo as universidades), sua produção legislativa e jurisdicional. Isso nos trouxe a percepção de que o Estado brasileiro, através dos governos e, em particular, suas legislações, teve poder de influência nos rumos das instituições de ensino superior.

No que se refere especificamente ao tema da legislação, a importância desta para o ordenamento estatal é assunto recorrente nos estudos de Gramsci (2002, p. 205): “O Estado só pode agir por via jurídica”. Esta é precisamente a função do direito no Estado e na sociedade,

¹⁴ A distinção entre Estado e governo é difícil e demorada de fazer. No entanto, julgamos importante, neste momento, demarcar uma diferenciação, ainda que mínima, quanto ao uso desses termos no corpo da tese. Referimo-nos a “Estado” como uma abstração geral, que remete à ideia de classes e defende, no caso das sociedades capitalistas, os interesses da burguesia. Já “governo” é entendido como as frações sociais (indústrias, bancos, comércio etc.) organizadas em partidos, que configuram interesses concretos a serem processados. O Estado, normalmente, é um só para todo um período (capitalismo etc.). Os governos, articulados por regimes, mudam.

pois é através da legislação que se torna “homogêneo” o grupo dominante, criando-se um conformismo social útil ao desenvolvimento e conservação deste grupo.

A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, de vez que todos podem se tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática (GRAMSCI, 2002, p. 249).

Gramsci prossegue observando que o Estado faz uso da legislação para promover obras “constituintes” construtivas, impregnadas de uma “demagogia” superior, que incorpora a ideia de ajuda às massas para que elas se elevem socialmente. A prerrogativa de ascensão das massas cria a “utopia democrática” citada acima.

No caso específico de nossa investigação, identificamos essa “utopia democrática” na legislação estatal destinada à expansão do ensino superior, tanto nos momentos de maior coerção (sociedade política), como nos de maior consenso (sociedade civil)¹⁵. Convém ressaltar que a ideia de democracia no sentido aqui explicitado relaciona-se mais a um contexto de promoção de igualdades no campo social do que no campo do regime político. Isso explica a alusão ao tema da democracia também nos momentos em que a conformação política era acentuadamente ditatorial, resultando na elaboração de uma legislação pouco discutida no âmbito da coletividade¹⁶.

Na verdade, o Estado jurídico usa a sua prerrogativa de “constituir” as leis para dar suporte ao que Gramsci (2002) denomina de Estado ético ou de cultura:

Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (p. 284).

O Estado ético ou de cultura é, na realidade, um Estado “educador”, no caso a que se refere Gramsci, a serviço da classe burguesa. As classes dominantes anteriores à ascensão da burguesia, mais castas, não assimilavam as outras classes. Já a classe burguesa, por meio do acesso à educação, sobretudo a de nível superior, “põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico” (GRAMSCI, 2002, p. 271).

Cumprido observar que o fato de a classe burguesa ser “capaz” de absorver toda a sociedade não significa que isso realmente ocorrerá. Mesmo que ocorra, será em níveis diferenciados. Tal premissa constitui a base da citada “utopia democrática”. No que tange ao acesso ao ensino superior, a legislação que o amplia cria nos estratos inferiores a expectativa de que eles podem ser incorporados nas esferas mais elevadas, alimentando nas massas o conformismo necessário para conservar a hegemonia das classes dirigentes. Entendemos como relevante o papel das instituições de ensino superior nesse cenário, que é o de um novo mundo em gestação, da produção e do trabalho:

O desenvolvimento das forças econômicas em novas bases e a instauração progressiva da nova estrutura sanarão as contradições que não podem deixar de existir, tendo criado um novo “conformismo” a partir de baixo (GRAMSCI, 2002, p. 261).

¹⁵ Gramsci distingue a sociedade política da sociedade civil no seu conceito ampliado de Estado. A primeira age sob o controle das burocracias civis e militares executivas; a segunda compõe-se de um conjunto de organismos destinados a conquistar consensos coletivos voluntários, organizados como base para a dominação. Ambas servem para conservar ou promover determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental.

¹⁶ É o caso da Lei da Reforma Universitária de 1968.

Diante do que foi exposto, observamos que, com base em Gramsci, a fundamentação e colocação do problema da tese consideram de extrema relevância a função legislativa e a educativa das atividades estatais na conservação da hegemonia política e cultural das classes dominantes.

A abordagem do tema da conservação social remete a uma outra construção teórica relacionada a nações que experimentaram o processo de modernização capitalista sem a realização de uma revolução democrático-burguesa, sendo este o caso brasileiro. Para melhor entender tal processo, buscamos apoio em Vianna (2004), autor que se inspirou em considerações de Gramsci relativas ao que o marxista italiano chamou de “revolução passiva” como modalidade de revolução burguesa em seu país, para explicar a transição do Brasil para o capitalismo¹⁷. Segundo Vianna (Idem), tal transição se daria por um caminho, como também mostra Gramsci, que se desenvolve na ausência de um protagonismo localizado junto a “homens individuais”, de modo que os fatos parecem determinar o processo modernizador. Sem protagonistas “homens individuais”, o Estado ganha proeminente destaque, ao “produzir os fatos” necessários à reprodução das relações sociais.

Para Gramsci, o Estado ter-se-ia instituído em “consciência” da ordem burguesa: prevê dificuldades que possam surgir no caminho de sua reprodução; organiza estrategicamente seu domínio [...]. Na realidade efetiva, sociedade civil e Estado se identificam: o liberalismo seria um programa político, imposto pela regulamentação estatal, introduzido e mantido pelas leis (VIANNA, 2004, p. 89).

Nesse cenário em que os atores inexistem, há incapacidade, da parte deles, na percepção de critérios de uma adequada avaliação da situação, configurando uma versão mais atrasada e negativa de revolução passiva, relacionada a estudos de Gramsci sobre o *Risorgimento* italiano. Neste caso, a conotação de atraso e negatividade advém da ausência do elemento jacobino (com elementos políticos e revolucionários mais ativos e positivos), variável-chave do processo de revolução “ativa”, como o ocorrido na França. Na Itália, o elemento jacobino teria estado ausente: “Essa cabal ultrapassagem do ator pelos fatos é que caracterizaria, em Gramsci, a versão mais atrasada e negativa da revolução passiva. [...] A Itália não era a França” (VIANNA, 2004, p. 104).

Outra versão para a revolução passiva gramsciana refere-se ao americanismo-fordismo, sugerindo um contexto mais voltado para o agir coletivo e a democracia:

O americanismo, como forma moderna de revolução passiva, expressaria um protagonismo dos “fatos” tendente a intensificar transformações moleculares na sociedade, dando partida a um processo constituinte permanente de regulação “por baixo” de uma nova vida estatal (VIANNA, 2004, p. 109).

Detectamos esses dois ciclos nos estudos realizados. Nos contextos de “1947” e “1967”, identificamos semelhanças com o *Risorgimento* italiano, pois se manteve, no processo modernizador brasileiro, a existência de classes parasitárias, que pouco intervinham na vida produtiva do país, composta predominantemente por oligarquias rurais territorialistas e uma burguesia meramente burocrática. Já o americanismo é mais facilmente associável ao contexto de democracia, em particular o estabelecido na vida nacional após a Constituição de 1988, quando a ação mais proeminente de um tipo de “fermento revolucionário” (ator acima dos fatos) propiciou a existência de atores capazes de, a partir de uma adequada avaliação das circunstâncias bloqueadoras das transformações mais radicais, travarem uma (normalmente longa) guerra de posições, que desorganizaria a hegemonia dominante, criando outras para sucedê-la.

¹⁷ Inserem-se, nesse processo de transição para o capitalismo, momentos políticos como a proclamação da Independência e da República, a Revolução de 1930 e o golpe de 1964, entre outros.

Em sua nova configuração, a revolução passiva terá como “fermento revolucionário” a questão social, a incorporação das massas urbanas ao mundo dos direitos e a modernização econômica como estratégia de criar novas oportunidades de vida para a grande maioria ainda retida, e sob relações de dependência pessoal, nos latifúndios (VIANNA, 2004, p. 43).

Ou seja, em épocas mais pretéritas, o processo da revolução passiva se referia a formações nacionais com precisa contextualização histórica, que, por meio de automatismos inscritos no coração das instituições de reprodução social, garantiam a mudança com conservação. Nas circunstâncias contemporâneas, esse processo conservador adquire uma atualidade geral e uma vigência quase universal, não dizendo mais respeito a casos singulares nacionais (VIANNA, 2004), numa escala que Gramsci não pode conhecer, pois os processos são posteriores a ele.

No cenário brasileiro, a forma de revolução passiva mais recente produziu mudança de posições, a partir da valorização da necessidade de atendimento a demandas das massas, visando a evitar a perda de controle social em todos os níveis. Uma dessas demandas seria o acesso ao ensino superior. No campo, as demandas se fixaram na relação de propriedade, que passou a ter outros protagonistas, entre eles os ligados aos movimentos sociais. Deu-se andamento à revolução passiva à brasileira, só que em um contexto de democratização do debate público e de liberdades políticas.

A discussão posta reside no fato de este mundo novo e emergente dos interesses e direitos estar criando indivíduos atomizados, inteiramente orientados para ideais de prosperidade meramente material, esvaziando-se de valores e de sociabilidade. É um mundo em que a desigualdade não cai, apesar de não apresentar mais tanta carga dramática suscitada pela pobreza. O lugar que o ensino superior e, em particular, algumas universidades vêm a ocupar nesse cenário é mais o da formação de profissionais e especialistas e menos o de operadores de novas gerações centradas em valores de igualdade, liberdade e fraternidade.

Baseada em formulações de Gramsci já citadas mais atrás, Neves (2005), na análise do contexto brasileiro mais contemporâneo, observa uma modificação na atuação do Estado brasileiro, a partir do processo de democratização vivido pela sociedade nas duas últimas décadas do século XX. Anteriormente, quando a sociedade civil era menos organizada politicamente, destacando-se nesse contexto os regimes de 1937 e 1964, a aparelhagem coercitiva estatal se apresentava como sujeito político coletivo fundamental na legitimação da dominação burguesa. Já nos tempos mais próximos, estaria se consolidando o que a autora chama de *nova pedagogia da hegemonia*, que atribui ao Estado uma tarefa *educadora*. Ao desempenhar tal tarefa, o Estado passa a coordenar as iniciativas privadas da sociedade civil, provendo serviços sociais¹⁸ para uma parcela da sociedade definida como *não incluída*¹⁹, que potencialmente (por supostamente compor o “fermento revolucionário”) apresentaria condições para desestruturar o consenso burguês, mas não o faz, não apenas por tais grupos, outrora não incluídos, serem agraciados com os serviços citados, como também por se tornarem colaboradores dos mecanismos de consenso que continuarão a conservar as relações sociais vigentes.

Moore (1983), em outro eixo interpretativo não marxista e tampouco formulado especificamente para o contexto brasileiro, mas ainda assim inspirador para a colocação do

¹⁸ Nessa ótica, parte-se do pressuposto de que o Estado partilha responsabilidades com diferentes organismos da sociedade civil – o chamado “terceiro setor”, no campo da educação, saúde e assistência social.

¹⁹ Segundo Neves (2005), o termo *não incluída*, utilizado em documentos do governo relacionados à promoção de políticas de assistência social, pode ser considerado um eufemismo que visa a evitar o uso de *excluída*.

nosso problema, explica, utilizando argumentação semelhante à de Gramsci em relação à revolução passiva, processos de modernização que conservam estruturas de poder pretéritas.

No que lhe é principal, o marco analítico de Barrington Moore, apesar das diferenças de interpretação, está antecipado no modelo gramsciano [...]. Gramsci, em sua tipologia, à diferença de B. Moore, releva a conquista do poder político pela burguesia e não apenas os processos político-sociais que presidiram a modernização da ordem tradicional (VIANNA, 2004, p. 100).

Ao centrar na constituição da hegemonia burguesa os processos de revolução modernizadora, Moore (1983) oferece bases para o estabelecimento de um eixo comparativo, por oposição, entre o Brasil, país periférico, e alguns países centrais de revolução clássica, como Inglaterra e França, tomando por referência, é claro, o papel das classes burguesas nos dois contextos distintos.

O processo de modernização clássico, vivido por algumas nações com o advento do capitalismo, pressupõe a formação e consolidação de uma classe burguesa forte, modelo densamente explicado por Marx e Engels ao descreverem o emblemático caso inglês. Naquele contexto específico, a burguesia se transformara em uma classe universal, com capacidade de modificar todo o mundo: “Tudo que é sólido se transforma no ar” (MARX & ENGELS, 2008).

O modelo inglês, assim como o francês e o americano, ao se concretizarem, apresentaram semelhanças no que tange à necessidade, como pré-requisito fundamental, de uma burguesia com expressiva capacidade revolucionária. Não representam, no entanto, segundo Moore (1983), os únicos caminhos de consolidação do capitalismo no mundo. Há percursos diferenciados rumo à modernidade, entre eles se destacando o alemão, aquele em que a classe burguesa possuía um fraco impulso revolucionário. A esse caso Moore denominou revolução “pelo alto” ou conservadora, palavra esta extremamente apropriada para qualificar, à semelhança da revolução passiva descrita por Gramsci, um tipo de processo de acumulação capitalista que “conservou”, sempre que possível, as estruturas sociais tradicionais, por meio de uma ação estatal forte e autoritária, que dominou todas as esferas do processo revolucionário.

É possível encontrar semelhanças entre os casos alemão e brasileiro quanto à existência de pré-requisitos fundamentais para a concretização da referida revolução conservadora. Além da existência de uma classe burguesa debilmente consolidada, os demais elementos necessários para desencadear a revolução conservadora seriam: concentração fundiária rural, união entre burguesia agrária e comercial, inércia das massas e uma constelação de chefes políticos notáveis, como, no caso alemão, Bismarck.

No entanto, no que se refere ao nosso tema de pesquisa, um elemento de importante peso a auxiliar no desencadear da revolução “pelo alto” seria o uso da educação para as classes economicamente inferiores, que arcam com os custos de todas as formas de modernização, não causarem muitos problemas. Moore (1983) destaca que a racionalização da ordem política conservadora se relacionaria à “fabricação”²⁰ de cidadãos dentro de um novo tipo de sociedade, que torna

necessários às massas conhecimentos literários e técnicos rudimentares. A elaboração de um sistema nacional de educação traz [...] a lealdade para com uma nova abstração, o Estado (p. 433).

²⁰ É recurso do próprio Moore o uso de aspas na palavra “fabricação”, para ressaltar o aspecto ideológico e manipulador presente na ampliação do acesso das massas à educação.

Ou seja, encontramos também em Moore o realce à circunstância de que os grupos modernizadores interferem, de cima para baixo, no tema da educação, por meio da oferta de um tipo de educação “rudimentar” (com pouca qualidade) às massas, com o interesse de torná-las “leais” (não revolucionárias) ao Estado e às classes que o dirigem.

O recurso a Gramsci e a Moore, bem como a autores brasileiros que recorreram a suas ideias para o entendimento da situação nacional, visa a apoiar um marco argumentativo capaz de compreender o quadro de controle do Estado na condução da educação brasileira, em especial nas universidades. Tal controle pode ser proeminente, marcando épocas aqui substantivadas por “1947” e “1967”, esta última caracterizada, politicamente, por uma ditadura conformista e burocrático-administrativa, que ampliou o ensino superior sustentada essencialmente pelo aparato legislativo. Mas também pode ser partilhado com outros segmentos sociais, em um registro democrático, típico do contexto do “2007” e seus antecedentes históricos, estes marcados pelo início da redemocratização na virada dos anos 1970 para os 1980, que criou um conformismo advindo não mais do temor da repressão militar, mas da crença de que, com o acesso ao ensino superior massificado, entre outros “benefícios”, todos podem se tornar integrantes da classe dirigente.

É importante ressaltar que, independentemente dos níveis de controle estatal exercidos na organização social brasileira, a dimensão da revolução passiva persiste, ainda que com ciclos diferenciados, simplesmente porque o Estado e a esfera pública vêm se mantendo como lugares institucionais de reprodução dos padrões hierárquicos e socialmente injustos, característicos de todo o percurso histórico brasileiro, seja nos períodos em que se mantiveram como responsáveis estratégicos da aceleração e acumulação capitalista, seja nas ocasiões de emergência de novos atores organizados em torno da construção de uma nova cultura da sociedade civil oposta à velha hegemonia estadista brasileira.

Em qualquer tipo de política, para realizar o controle social, o Estado conta com as instituições da sociedade civil e, inserida nelas, com a mediação de alguns grupos. A nossa investigação foca a universidade no conjunto destas instituições da sociedade civil e, como mediadores, foca os estratos intelectuais que nela atuam, representados essencialmente por seus docentes e pesquisadores e, em outro registro, pelos profissionais que diplomam. Vale ressaltar que, de acordo com Moreira (2009a), no âmbito das relações entre Estado e universidade, o sentido dado ao termo “controle” refere-se ao estabelecimento de uma política universitária e de ensino superior estratégica no que tange às disputas e consolidações de poderes hegemônicos. Ou seja, o que deve ser “controlado”, de fato, é a universidade como lugar da ciência, da técnica e da crítica a estas ciência e técnica, que, “perigosamente”, pode se expandir para a crítica do social e dos poderes existentes.

Os grupos intermediários podem sustentar a hegemonia estatal, ocupando posições burocráticas no interior do Estado e atuando como agentes de seus mecanismos de coerção, situação comum nos tempos mais pretéritos. Ou podem partir para a busca de consensos junto a outros “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”²¹ para, sem utilizar como recurso qualquer colapso repentino da ordem vigente, produzir novas formas de ação no interior do aparelho estatal, nas quais as iniciativas dos grupos sejam protagonistas, resultantes não mais da coerção do “governo dos funcionários”, mas da busca da construção coletiva de novas

²¹ São organismos aos quais se adere voluntariamente (e, por isso, “privados”) e que não se caracterizam pelo uso da repressão. [...] compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (COUTINHO, 1992, pp. 76-77).

hegemonias. Reflexões elaboradas pelo grupo de estudos organizado por Neves (2005) destacam essa transformação do modelo de intervenção estatal no decorrer do tempo:

[...] era preciso “demonizar” o modelo de Estado, suas empresas e seus funcionários. Frente a um passado de estado ditatorial, ineficiente, burocrático, “paquidérmico”, essa tarefa foi impulsionada com a adesão de setores majoritários da mídia, políticos e intelectuais, (que impulsionaram) organismos da sociedade civil [...] a assumir a implementação de políticas sociais, já que a burocracia estatal seria ineficaz, cara e lenta (MELO & FALLEIROS, 2005, pp.178-179).

Em qualquer um desses casos, a ação no interior dos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia” de grupos e camadas intelectuais é muito importante. Nesse sentido, fundamentaremos nossa argumentação na direção das universidades e suas instâncias de base (departamentos, grupos de pesquisa e institutos) como “lugar” de formação e atuação de tais camadas protagonistas, sobretudo nos tempos mais recentes, em que se destaca uma crescente aproximação entre a agenda acadêmica e os interesses presentes na sociedade.

2. Funções da universidade

O cenário conservador que permeia as relações entre as universidades e o Estado, sobretudo nos tempos mais recentes, com o uso massificado do acesso ao ensino superior para conter algum tipo de “fermento revolucionário”, torna proeminente a influência estatal nas políticas de expansão das vagas no ensino superior. Na melhor compreensão dos mecanismos propulsores desta expansão, devemos refletir acerca das principais funções da universidade na sociedade. Os fatores determinantes do aumento das vagas nas instituições superiores decorrem do alto valor que a sociedade atribui à conquista de um título superior como forma de obtenção de prestígio social, “sinal verde” para o acesso dos menos favorecidos às hierarquias mais elevadas ocupadas pelas elites.

O ensino superior engloba não só as universidades, como também faculdades isoladas ou integradas, fundações técnico-educacionais, centros universitários e outras instituições similares ou afins, ocupando maior destaque, nesse rol de possibilidades, as universidades, por possuírem uma estrutura de trabalho historicamente mais tradicional. Tradição esta que data da Idade Média, quando surgiu, em meados do século XII, no sul da Itália, uma grande escola de Medicina a partir da reunião de grupos reunidos no Mosteiro de Salerno, interessados no estudo da literatura grega e da Medicina. Naquela época, o termo “universidade” não designava universalidade de conhecimentos, mas sim universalidade de pessoas (COTRIM & PARISI, 1982). Tendo em vista a sua origem nos antigos e distantes tempos medievais, a universidade daquela época, por ter sido precursora na tarefa de elaborar um trabalho de reunião intelectual do pensamento humano, reforça a existência de um caráter já tradicional deste tipo de instituição na formação de grupos de intelectuais que atuavam socialmente na unificação da cultura ocidental.

Além da estrutura de trabalho historicamente mais tradicional, as universidades se distinguem das demais instituições que ministram o ensino superior pela maior complexidade de seu trabalho acadêmico, pois são os verdadeiros e legítimos centros de busca da verdade, da investigação, da pesquisa e da formação de subjetividades críticas. Anísio Teixeira (1998, p. 85) cita a Universidade de Berlim do início do século XIX como o marco da nossa universidade contemporânea na assunção da responsabilidade de criar conhecimentos novos, capazes de transformar a sociedade pela pesquisa, tirando-a do passado e jogando-a para o futuro.

É, portanto, pelos dois motivos destacados, o da *tradição histórica*, sobretudo no que diz respeito à atuação das camadas intelectuais nas universidades, e o da *complexidade do*

trabalho acadêmico, que as universidades são consideradas como instituição de extrema importância nas funções de reprodução e também de mudanças da sociedade.

Anísio Teixeira (1999) aponta quatro funções principais para elas: formação profissional, alargamento da mente humana, descoberta do conhecimento humano e transmissão de uma cultura comum. A primeira é a que mais nitidamente justifica o crescimento da demanda pelo ensino superior, pois, ao se preparar profissionalmente para carreiras de base intelectual, científica e técnica, o indivíduo adquire *status* social e econômico: “Não se esqueça que a nossa universidade substituiu a aristocracia de títulos hierárquicos pela de títulos de ilustração, pela aristocracia do ‘doutor’” (TEIXEIRA, 1999, p. 270).

O alargamento da mente humana, segunda grande função da universidade, representa “a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela associação com o mais apaixonante da atividade humana: a busca do saber” (TEIXEIRA, 1999, p. 270).

A terceira função da universidade está ligada à pesquisa, que representa o desenvolvimento do saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como também descobre e aumenta o conhecimento humano. Ao investir em pesquisa, ela se torna responsável pelo desenvolvimento de tecnologias que vão assegurar mais conforto e bem-estar, contribuindo para um maior desenvolvimento do patrimônio científico e cultural das sociedades. E, ao formar um pesquisador, promove e incentiva hábitos de subjetividade crítica e a cultura da dúvida.

Segundo Anísio Teixeira (1999), é na quarta função, transmissão de uma cultura comum e democratizada, que a universidade, em especial a brasileira, mais falha, pois normalmente valoriza um tipo de cultura, a da elite (considerada hegemônica), em detrimento de outras formas de cultura mais regionais ou periféricas, fazendo de si mesma uma instituição segregadora de culturas quando, na realidade, deveria ocorrer o contrário.

Cumprir lembrar que os escritos de Anísio Teixeira sobre as funções da universidade datam dos anos 1947 a 1967, período da atuação deste educador no âmbito da administração e do debate público sobre a educação. Em texto mais recente, Vianna (2004), em certo sentido, ratifica os postulados de Anísio Teixeira destacando, quando se refere à função do que ele denomina “Nova Universidade”, a formação dos quadros das profissões liberais e a missão que a universidade tem de atender a expectativas de incorporação e mobilidade social, por facultar o acesso de setores da população tradicionalmente excluídos do ensino superior. Mas reitera também a função da liberação, no plano do conhecimento, das forças da criatividade e da imaginação, entre as quais releva a do domínio dos meios científicos e tecnológicos que asseguram uma participação competitiva e soberana de uma nação nos negócios do mundo.

Essas funções atribuídas à universidade podem abranger qualquer instituição de nível superior, independentemente de sua localização no espaço ou no tempo, ou seja, podem ser generalizadas no âmbito de outras regiões e épocas. Neste caso, ao fazer referência a “outras épocas”, aborda-se um aspecto cronológico que não deve ser ignorado, uma vez que, com o passar do tempo, o crescimento demográfico da humanidade e a aceleração da urbanização se tornaram os principais vetores da expansão do ensino superior, pois, em consonância sobretudo com a primeira função da universidade, massificaram as expectativas de diplomação nos quadros das profissões liberais como maneira de atender a demandas de mobilidade social.

Por outro lado, ao conceber o aspecto geográfico na generalidade das funções da universidade, isto é, ao perceber tais funções, em especial a da formação de quadros

profissionais, sendo comuns em instituições de diversos países e culturas que viveram algum crescimento demográfico e urbano, encontram-se justificativas para o crescimento sem precedentes que estas instituições atingiram, a ponto de os países mais ricos já terem entrado no século XXI com uma quase universalização do ensino superior (ROSSATO, 2002).

3. Os intelectuais e a *intelligenza* universitária

Buscando aprofundar as reflexões aqui introduzidas sobre as principais funções da universidade, optamos por considerar, como síntese das quatro funções apresentadas, a função de formação de intelectuais por outros intelectuais, uma vez que o processo de formação destes grupos consiste, de acordo com o argumento aqui proposto, na diplomação de profissionais liberais (primeira função), com alto grau de saber intelectual (segunda função), estando muitos deles envolvidos na produção deste saber (terceira função) e, por fim, atuando como difusores de sua própria cultura, a da elite (quarta função).

Com base no verbete “intelectuais”, presente em Bobbio *et al.* (1986), designamos intelectuais uma categoria ou classe social, com instrução, competência científica, técnica ou administrativa superior à média, que exerce profissões especializadas. Esse tipo de definição, vinculado à questão do acesso ao conhecimento técnico, encontra-se semanticamente próximo à origem da expressão *intelligenza*, do russo *inteligencija*, que, traduzida para as principais línguas europeias, indica “a categoria das pessoas que têm, em todas as sociedades, uma instrução superior” (BOBBIO *et al.*, 1986, p. 637).

Nessa ótica, a referência a um tipo de *intelligenza* universitária poderia soar redundante, pois se, etimologicamente, a palavra já carrega em si a ideia de acesso à instrução superior, toda *intelligenza* seria mesmo universitária. Porém, o termo “intelectuais” apresenta uma acepção menos precisa e mais vulgar, podendo se referir também, de acordo com Bobbio *et al.* (1986), àqueles que tenham adquirido, com o exercício da cultura, uma autoridade e uma influência nos debates públicos, o que acarretaria à *intelligenza* um comportamento também político.

Nesta pesquisa, ao usarmos o termo *intelligenza*, normalmente estaremos nos referindo à definição de “intelectuais” que os situa nos estratos com escolarização superior, formados técnica e/ou profissionalmente por instituições de ensino superior e/ou que nelas atuem como docentes e pesquisadores. No entanto, é por conta de o sentido do termo “intelectuais” não designar apenas uma condição profissional, mas uma posição ou alinhamento ideológico, que encontramos inteligibilidade no interesse do Estado em controlar o acesso às universidades - principal instituição formadora desses estratos - posto ser exatamente aquele alinhamento ideológico um dos sustentáculos do Estado e das elites no poder.

Para não ficarmos restritos meramente ao sentido genérico de “intelectuais” existente nos dicionários, optamos por aprofundar o tema com base em considerações de Gramsci, elaboradas no volume 2 de *Cadernos do Cárcere*. De início, percebemos a relevância atribuída à experiência afetiva nos processos de socialização propulsores da difusão das ideias e valores dos grupos intelectuais entre os demais estratos da sociedade. A oposição entre “sentir” e “saber” introduz seus alicerces argumentativos, que buscam diferenciar o elemento popular do elemento intelectual, na medida em que aquele “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; já este “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. Isso significa que um fator condicionante da plenitude da ação intelectual e sua eficácia diante da sociedade seria a afinidade sentimental do intelectual com as paixões elementares do povo; só sentindo-as o intelectual consegue compreendê-las, explicá-las e justificá-las em determinada situação histórica. “Não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação” (GRAMSCI, 2000, p. 221).

A conexão e afinidade afetivas entre intelectuais e demais segmentos sociais alimentam um sentimento de confiança do povo nos intelectuais, que passam a inspirar prestígio perante as massas, o que facilita a atuação dos intelectuais quer como “prepostos” dos grupos dominantes para o exercício da hegemonia social destes estratos e também do governo político, quer como construtores de estratégias coletivas que busquem a formação de novas hegemonias. Ou seja, as grandes massas da população, em um consenso praticamente “espontâneo”, seguem a orientação impressa por este grupo social, o que o torna fundamental à perpetuação ou transformação de qualquer sociedade (GRAMSCI, 2000).

Ao vincular a sobrevivência de todo e qualquer grupo social à criação de camadas de intelectuais, Gramsci constata que os interesses e as atenções da sociedade se voltam para as instituições formadoras destas camadas, que são basicamente as escolares. O marxista italiano (2000, p. 19) diz ainda que quanto mais “verticalmente” se estruturar o sistema escolar em uma sociedade, mais complexos serão o seu mundo cultural e o seu grau de civilização. Assim, as instituições de alta cultura, como as universidades, assumem perante a sociedade a responsabilidade de abastecer o seu mundo cultural com os intelectuais que forma, assegurando e, de preferência, ampliando o seu grau de civilização.

Usando expressão do próprio Gramsci, podemos considerar que todos os homens são intelectuais, pois qualquer atividade, mesmo as mais mecânicas e manuais, exigem um mínimo de atividade intelectual²². No entanto, nem todos os homens têm na sociedade a *função* de intelectuais, como dirá também Gramsci, sendo esta função desempenhada majoritariamente pelos indivíduos vinculados à alta cultura, mas que se consideram como autônomos e independentes do grupo social dominante. Percebemos, então, um instigante paradoxo: os indivíduos que funcionam como intelectuais na sociedade pertencem à alta cultura e, conseqüentemente, ao grupo social dominante ou de elite, mas dele também podem se distanciar. Eis aí uma explicação para o citado consenso das massas diante da intelectualidade: elas não veem nas camadas intelectuais os seus opressores exatamente por conta daquela autonomia, independência e distanciamento criados pelos próprios intelectuais diante da classe à qual eles pertencem ou tiveram origem.

Um exemplo referido por Gramsci (2000) seria o grupo dos intelectuais eclesiásticos, ligado à aristocracia fundiária, o qual indiretamente monopolizou, por muito tempo, não só a ideologia religiosa, como a filosofia, a ciência e a educação, enquanto a aristocracia fundiária se encarregava de monopolizar, de forma mais direta e visível, os aspectos ligados ao trabalho e à economia, configurando um tipo mais claro e explícito de exploração e dominação das massas.

Pécaut (1990) reforça a posição de “distanciamento hegemônico” dos intelectuais na sociedade, argumentando que eles suscitaram uma representação de si próprios despolitizada do social, criando meios para promover politicamente a cooperação orgânica entre os diversos segmentos sociais e o controle das relações entre estes segmentos. Detendo-se mais especificamente ao caso brasileiro, este autor atribuiu aos intelectuais, em especial aos que denominou de “geração dos 1920-1940”, a tarefa de promover uma ordem social “natural”, que garantiria ao Estado a construção e a coesão da nação, assegurando uma margem ilimitada à ação estatal. Esses intelectuais desfrutavam de uma notável posição na sociedade e erigiram o Estado em regulador das relações sociais.

²² Ferroni (2007) apresenta uma versão atualizada da percepção gramsciana de considerar todos os homens intelectuais, ao lembrar que o universo da mídia e do mercado cria um jogo de aparências e de posições efêmeras para as perspectivas intelectuais. Nesse sentido, surge uma série de camadas intelectuais, divididas em vários níveis, submetidas ao jogo do mercado e da imagem, formando quase que um “subproletariado cultural”, que, apesar da grande influência exercida sobretudo entre os jovens, põe em dúvida a própria qualificação de “intelectual” para tais grupos.

Maximo (2000) igualmente pondera a respeito do distanciamento dos intelectuais, sobretudo em relação ao plano da política, prática não considerada digna para alguns estratos desse grupo. Nesse enfoque, o homem de cultura não deve se prender nem ao partido, ou ao sindicato, ou ao Estado, nem mesmo à burocracia. Como diz o argumento do autor, não caberia ao intelectual (mas talvez coubesse ao político) mudar o mundo; cabe-lhe a tarefa de frear a barbárie, provocada por uma possível formação, pelas massas proletarizadas, do já citado “fermento revolucionário”. Nesta tarefa, a razão é o seu instrumento.

A questão da crescente presença das massas na sociedade civil e na vida pública, marco dos séculos XX e XXI, modifica, em certa medida, o padrão explicativo de Gramsci sobre a função dos intelectuais, pois tem ocorrido uma erosão do espaço público, com perda de referências socialmente compartilhadas e surgimento de novos comportamentos intimistas. Tal contexto, típico da era da hegemonia de um mercado mundial globalizado, está modificando o paradigma da intelectualidade e sua agregação ideológica (PALÁCIOS, 1991).

Sendo assim, autores mais contemporâneos tendem a considerar argumentos como os de Gramsci muito genéricos, optando pelas análises mais específicas dos condicionantes sociais envolvidos na formação dos intelectuais dos tempos mais próximos. “Como criar códigos compartilhados que permitam uma interação produtiva entre uma multidão de desconhecidos?” é, em síntese, a questão que permeia as análises mais recentes sobre a legitimação da competência intelectual (PALÁCIOS, 1991).

Palácios (1991) lembra que, em Gramsci, a adesão dos indivíduos ao consenso social promovido pelos intelectuais se dava mais por uma participação destes na comunidade política. Na era do mercado mundial, a agregação ideológica tende a se fragmentar. No entanto, o que se denomina “discurso da ciência” funciona como mantenedor de redes que amenizam essa fragmentação, garantem a reprodução do conhecimento e sustentam a interdependência mundial.

As comunidades e paradigmas científicos não existem isoladamente da sociedade moderna, ao contrário, são eles capazes de alinhar e traduzir interesses, aproximando pessoas e tecendo as redes da sociedade mundial (PALÁCIOS, 1991, p. 124).

Essas concepções conduziriam à adoção, pela camada dos intelectuais e demais *intelligentias*, da ciência como forma expressiva de inscrição na vida pública, por meio da difusão de seus avanços entre todas as camadas sociais, tornando o indivíduo menos dependente da ação demiúrgica de um Estado controlador e mais articulado aos setores emergentes da comunidade científica. Vianna (2004) estabelece uma diferença entre o intelectual gramsciano e o intelectual dos nossos tempos, na medida em que este não se sentiria mais vocacionado para ser cooptado pelo Estado ao participar diretamente de sua burocracia; nem tampouco atuaria como *locus* de racionalidade de onde pudesse partir o impulso para uma mudança social provocada. Na verdade, segundo um paradigma mais contemporâneo:

Em nome da ciência, essa *intelligentia* se organiza em um departamento universitário, visando a influir mais decisivamente no circuito da opinião pública e da sociedade civil do que se instituir como ator direto – no Estado e/ou nos partidos – no processo de transformação social (VIANNA, 2004, pp. 208-209).

Baseados nos argumentos desses autores, poderíamos dizer que os departamentos universitários, onde normalmente se encontram nucleados grupos de pesquisa científica e informação acadêmica formados por intelectuais altamente especializados, assumiriam o protagonismo de um tipo inédito de reforma que inscreveria o indivíduo na vida pública por razões radicadas no campo da ciência, e não mais da religião ou das ideologias políticas. O

exercício da ciência passa a ser a cidadania, o que agregaria, nesse âmbito, um maior valor às Ciências Sociais, que se modernizam e transitam para um novo modelo que consiste na sua especialização em temas fragmentários (a mulher, o negro, os sem-terras), muito semelhante ao modelo americano²³, que cria um novo padrão de relacionamento entre o cientista social e a vida pública, menos como intérpretes gerais da sociedade (tarefa agora quase impossível, dada a multiplicidade de demandas nela contidas) e mais como legitimadores de interesses de grupos específicos quanto ao seu reconhecimento social (VIANNA, 2004).

Neves (2005), em outro registro, também constata a percepção de uma tendência, desde as últimas décadas do século XX, de “americanização” na organização da sociedade civil, orientando-a para a defesa de interesses puramente corporativos e setoriais. A reunião de indivíduos para tratar de seus problemas específicos os desvincularia das questões sociais gerais, desviando a sua atenção dos mecanismos de expropriação e exploração a que importantes segmentos da classe trabalhadora são submetidos. Nesse eixo interpretativo, o bem-estar social, outrora tarefa do Estado, passa à alçada dos indivíduos e dos grupos.

Tal apelo à responsabilidade social, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente [...] de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e dominação (NEVES, 2005, p. 38).

Focamos nosso interesse nas considerações de que tal panorama de atribuir a certos segmentos a tarefa de fomentar benefícios sociais pode estimular a ação dos grupos ligados à ciência e tecnologia, cujas pesquisas contribuiriam para promover uma melhoria generalizada nas condições de vida na sociedade.

Nessa lógica, estaria posto em xeque o perfil de expansão das universidades brasileiras. Se for levada em conta a importância da pesquisa científica como fator preponderante da superação do atraso, por dispor de recursos para criar conhecimentos e generalizá-los a todos os atores políticos e sociais, a expansão destas instituições deveria tender para a criação e/ou fortalecimento de cursos comprometidos com a vocação científica das instituições universitárias, cujos processos de criação e/ou reformulação nasceriam nos seus núcleos de maior acumulação de conhecimento, em particular na pós-graduação, identificados como centros de excelência científica. Cumpre ressaltar que os padrões aqui opostos não seriam, necessariamente, o da graduação e o da pós-graduação, mas o do ensino acrítico (tecnicista) e o da busca do saber, crítico e criativo (científico).

No entanto, dados coletados sobre a expansão do ensino superior no Brasil, a serem apresentados mais adiante, nos levaram a observar que, de um modo geral, a trajetória da expansão do ensino superior não tem privilegiado esse perfil. Ao contrário, a adoção de critérios para concretizá-la se orienta mais para o plano quantitativo do que para o qualitativo, valorizando-se, no caso da expansão mais recente, uma vocação das universidades voltada particularmente para um ideal de ampliação do acesso de todos os segmentos a elas, que a expansão supostamente promoveria, resultando, na sociedade, em uma distribuição de renda mais paritária decorrente da promoção social individual obtida pela conquista de um diploma.

Segundo Maximo (2000), esse perfil de expansão constitui desdobramento direto do processo de ampliação do poder das massas, característico da multiplicação da população

²³ Cumpre lembrar que o modelo norteador da sociologia no Brasil vinha sendo o francês, que, em linhas gerais, baseia suas formulações nas relações entre Estado e nação. O modelo americano enfatiza as desigualdades sociais e o papel da educação na conquista de uma cidadania igualitária em termos de oportunidade na vida (VIANNA, 2004).

mundial ocorrida no século XX. Pela dificuldade das massas em ter capacidade própria de direção, cria-se todo um aparato estatal para o exercício da sua condução, acarretando, entre outras consequências, uma “invasão dos templos sagrados da *intelligenza*”²⁴, promovida pela ação dos governos na ampliação quantitativa dos sistemas de ensino, por meio de programas e reformas que respondam aos anseios dessas multidões.

Nesse contexto, estaria apresentando relevância menor a vocação das universidades direcionada para outro ideal de ampliação de oportunidades, referidas ao conjunto da sociedade e resultante da difusão dos conhecimentos científicos criados e recriados que, ao trazerem benefícios em diversos âmbitos do cotidiano dos indivíduos, contribuiriam mais efetivamente para alinhar as camadas subalternas em identidades autônomas e conscientes de seus direitos de cidadania.

4. A expansão quantitativa do ensino superior

Os processos de expansão vividos pelas universidades promovem embates envolvendo as camadas intelectuais - o seu corpo docente e os dirigentes universitários - que atuam no seu interior quanto à decisão de qual perfil ou vocação seguir. Partindo da premissa de que o perfil expansionista quantitativo tem sido adotado com maior frequência, temos condições de tecer algumas apreciações a esse respeito.

De início, convém apontarmos, no plano mais objetivo e concreto, as principais causas e desdobramentos da expansão quantitativa das matrículas no ensino superior. Grosso modo, tal expansão decorreu menos de uma democratização universal do ensino e mais do crescimento demográfico da população. Na verdade, a ampliação generalizada das vagas no ensino superior foi precedida de outra ampliação, a ocorrida no ensino básico, mais expressiva e em escala inesperada nas escolas médias, que congestionou o acesso ao ensino superior, contribuindo para aumentar a sua importância relativa na sociedade. Ou seja, graças basicamente aos dinamismos demográficos e aos processos socioculturais correlatos, a sociedade tendeu a mudar sua relação com o sistema escolar. Segundo Florestan Fernandes (1976, p. 174),

esta conclusão é deveras importante, porque sublinha que não é o sistema escolar, em si mesmo, que se modifica em sua estrutura, em suas funções e em seu rendimento, como condição prévia para o atendimento de parcelas crescentemente maiores da população. Ao inverso, são as transformações do volume e da organização da população que compelem o sistema escolar a se abrir gradualmente à avalanche, embora mantendo seus caracteres estruturais e funcionais arcaicos.

Outro elemento motivador da citada “avalanche” das matrículas, agora retomando Gramsci (2000), seria o fato de, com o avanço das ciências modernas, as atividades práticas terem se tornando mais complexas, exigindo, de fato, a formação de novos sistemas diferenciados e particularizados de ensino. No entanto, essa diferenciação e particularização na formação dos quadros profissionais atuais têm se dado de modo caótico, sem princípios claros e precisos, gerando uma crise geral na política de formação dos modernos quadros intelectuais, que se torna massificada e cujo produto final é um indivíduo portador de um saber parcelado e fragmentado, que busca sofregamente um posto garantido na vida profissional, isto é, na particularidade mecânica e burocrática determinada pela divisão social do trabalho.

Além disso, a expansão das vagas vincula-se, aparentemente, a visões, muito bem aceitas no âmbito político-partidário, de democratização e universalização do ensino básico e

²⁴ Ao usarmos essa metáfora de Máximo, estaremos nos referindo à *intelligenza* universitária.

superior, porém essa aparente popularização das oportunidades de acesso vertical à educação retira, do ensino superior e em especial da universidade, a sua função seletiva.

Se todos podem cursar a universidade, a sociedade capitalista se vê forçada a repor os critérios de seleção, implicando, então, a desvalorização dos diplomas, o aviltamento dos salários e, finalmente, o desemprego (CHAUÍ, 2001, p. 44).

Formulação semelhante é encontrada em Gramsci (2000, p. 22):

No mundo moderno, a categoria de intelectuais, assim entendida, ampliou-se enormemente. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante. [...] A formação em massa estandartizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandartizadas: concorrência, desemprego, superprodução escolar, emigração etc.

Desenvolvida predominantemente no plano quantitativo, a expansão do ensino superior acaba por apresentar falhas que podem comprometer a formação profissional e cultural dos jovens, os quais ainda têm de conviver, após a diplomação, com as incertezas do mercado de trabalho. Dentro desse contexto, a expansão não é concebida como fator de dinamização do crescimento econômico, do desenvolvimento sociocultural e do progresso da pesquisa científica e tecnológica. Em análises realizadas sobre a Reforma de 1968, que podem ser lembradas no momento mais recente, Florestan Fernandes (1975a) afirma que o motor gerador daquela reforma difunde um tipo de ensino superior superado e, sob vários aspectos, “disfuncional”²⁵ numa sociedade competitiva. Nesse prisma, o avanço quantitativo traduziria um progresso ingrato, porque estariam sendo empregados recursos materiais e humanos na propagação de um ensino superior que mereceria ser posto à margem e superado.

Os efeitos da massificação do ensino superior se manifestam, portanto, em uma profissionalização ilusória, que nem mesmo atinge os fins pretendidos de ao menos garantir a subsistência dos egressos dos bancos escolares. O sistema escolar passa a se constituir em uma indústria cultural, cujo produto, a *mercadoria escolar*, em nada difere da produção de bens não simbólicos, como automóveis ou máquinas de lavar roupa. Os produtos à venda são o título, o titulado, a pessoa do titulado e suas posições frente ao mundo. O ex-aluno, com seu título, tem seu preço e entra como mercadoria no mercado. Quando a oferta de diplomados se torna muito maior do que a procura, o seu preço cai, e esses indivíduos, nos quais foram investidos vários anos em escolaridade básica e superior, acabam se curvando à lógica capitalista: se dobram às injunções do mercado, submetendo-se às condições de trabalho a eles oferecidas, sejam elas quais forem (TRAGTENBERG, 1980).

Aprofundando um pouco mais os elementos motivadores que norteiam o perfil expansionista quantitativo do ensino superior, visando a aproximar nossas análises do contexto de “revolução passiva ou conservadora” dos processos de modernização brasileiros, percebemos uma afinidade entre o Estado, as instituições da sociedade civil e os grupos intelectuais, uma vez que estes dois últimos contribuiriam para garantir a existência e perpetuação daquele, quer na direção da sociedade política (dominação com coerção), quer na direção da sociedade civil (dominação com consenso).

Dessa forma, o Estado se vê compelido a controlar o acesso às instituições superiores como forma de garantir não apenas a sua conservação, mas também a reprodução das

²⁵ O termo está entre aspas, pois foi usado por Florestan Fernandes na bibliografia citada. Entendemos a expressão como sinônimo de “sem função”.

diferenças tradicionais entre os estratos sociais. Neste último caso, as políticas de ampliação do ensino superior aparentariam ser (falsamente) democráticas à medida que alargariam o acesso a camadas outrora desfavorecidas²⁶ quanto a oportunidades de progressão vertical de formação educacional. A estratificação, no entanto, se mantém, pois passa a ocorrer não mais antes do acesso ao ensino superior, porém internamente, dentro das engrenagens de funcionamento deste ensino, a partir de diferenciações entre os tipos de instituições superiores, grosso modo divididas, usando a conceituação de Gramsci (2000), entre as escolas formativas, que contariam com mais recursos governamentais e formariam a elite intelectual; e as escolas profissionais, que, mesmo libertas do “estigma” de preparadoras de trabalhadores manuais, diplomariam grupos com qualificação intelectual estandardizada, nas quais o destino do aluno e suas futuras atividades são predeterminados e massificados.

O fato de as universidades se tornarem um tipo de instituição de importância capital na veiculação ideológica do Estado faz convergir para elas os interesses na regulação do seu acesso, por meio de políticas de ampliação ou contenção, dependendo do grau de pressão das demandas pelo ensino superior de um determinado período ou contexto histórico. Se levarmos em conta o fato já citado de que crescimento demográfico e urbanização são fatores a pressionarem tal demanda, concluiremos que as políticas de ampliação do ensino superior têm sido historicamente muito mais comuns do que as de contenção.

Ainda assim, justificam-se os momentos de contenção, ou de “poupança”, termo este utilizado por Gramsci (2000, p. 20) para observar que a formação das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Até poucas décadas atrás, as camadas que normalmente “produziam” intelectuais (pequenas e média burguesias fundiária e urbana) eram as mesmas que, com frequência, se especializavam em estancar parcialmente a produção, de modo a estabelecer um maior controle no acesso vertical entre os estratos sociais.

Paradoxalmente, essa contenção ou “poupança” dificilmente tem se dado a partir da diminuição das vagas nas instituições de ensino superior. Na verdade, reiterando o já afirmado, ela se estabelece de forma mais nítida por meio de uma diferenciação entre essas instituições, no que Gramsci (2000, p. 33) denomina de escolas clássicas e escolas profissionais mas não manuais.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.

Em outras palavras, pode-se efetivamente conter a formação de camadas intelectuais dirigentes ampliando o acesso ao ensino superior. Para isso, bastaria diminuir bastante qualquer tipo de escola formativa, que valorize uma cultura geral e humanista, reservando-a apenas para as elites, e difundir cada vez mais as escolas profissionais, preocupadas em satisfazer interesses práticos, imediatos e, fazendo referência aos tempos mais recentes, politicamente demagógicos. Ainda segundo Gramsci (2000, p. 49),

²⁶ Percebe-se, nas políticas de extensão de benefícios a essas camadas, uma valorização, outrora negada, da origem do cidadão e de suas ligações culturais com ela. É o caso dos afrobrasileiros, dos indígenas, dos alunos de escolas públicas etc. que têm atualmente acesso privilegiado em algumas universidades, inclusive na própria UFRRJ, por meio de um sistema de ações afirmativas, que, em alguns casos, adotam reserva de vagas (cotas).

o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda as cristaliza em formas chinesas²⁷.

A constatação de que a ampliação do ensino superior se dá mais intensamente direcionada a um tipo de escola do que a outro requer que nos detenhamos a traçar, com mais atenção, o perfil destes tipos de instituição, uma vez ser tendência das políticas públicas brasileiras a difusão daquelas que possuem um aspecto mais profissionalizante e a limitação daquelas que apresentam um caráter mais formativo.

Como Gramsci (2000) já observou, as escolas formativas exigem um maior investimento do Estado, ampliando enormemente o orçamento de seus ministérios da educação, uma vez que demandam um aumento da sua organização prática de funcionamento. O teórico de Turim idealizou a escola formativa em vários aspectos. Um deles se relacionaria à dimensão de seus prédios, que deveriam contar com dormitórios, refeitórios e bibliotecas especializadas para favorecerem a permanência do alunado em tempo integral. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre número de professores e alunos é menor. A função do professor seria a de um guia amigável e a sua qualificação assumiria extrema importância, pois seu desempenho deficiente cria uma escola retórica, sem rigor cognitivo e seriedade. “Um professor medíocre pode tornar os seus alunos instruídos, mas não conseguirá jamais que sejam cultos” (GRAMSCI, 2000, p. 45).

Tratando mais especificamente das universidades ao definir as escolas formativas, Gramsci aponta, como pré-requisitos do seu aluno ingressante, a autodisciplina intelectual, a autonomia moral, além do estudo e aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida. Ressalta, ainda, que as universidades não devem funcionar isoladas e independentes das academias, pois a união estreita de ambas centraliza e impulsiona a cultura nacional.

O perfil das instituições superiores do tipo profissional se distancia bastante das do tipo formativa, portanto, em virtude de suas demandas qualitativas mais modestas, requerem menos verbas para a sua criação e funcionamento. Tem-se, então, um exemplo de “bom negócio” realizado pelo Estado e pelas elites. A um custo mais baixo, o Estado patrocina a criação de várias instituições preocupadas em satisfazer as pressões das massas para o acesso aos estudos superiores, desde que tal acesso cumpra apenas a função de formação estritamente profissional, e não cultural. Cria-se uma aparente situação de democracia de oportunidades, quando, na realidade, os mecanismos de estratificação social se mantêm, principalmente porque estas instituições criadas “no atacado” apresentam dificuldades em formar indivíduos capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem os dirige.

Mesmo existindo aquelas que o fazem, elas têm problemas em manter o seu alunado, uma vez que, não sendo feitas reformas na base da educação, sua clientela de acesso, por deficiências culturais, intelectuais e até mesmo alimentares, tradicionalmente não teria desenvolvido as aptidões adequadas para o cultivo de hábitos de diligência, exatidão, compostura física e concentração psíquica, fundamentais para a formação de cientistas ou estudiosos de grande valor, tão necessários a qualquer civilização.

²⁷ Interpretamos o uso, por Gramsci, da expressão “formas chinesas” como sinônima de “muito intensas”, partindo do pressuposto de que a China é uma nação que possui altíssimos índices de desigualdades sociais.

5. A expansão do ensino superior no Brasil

5.1 Aspectos gerais

Existe unanimidade, junto a autores que pesquisaram mais profundamente a educação do século XX, diante da importância assumida pelas universidades no contexto da expansão do ensino superior, especialmente na segunda metade daquele período, quando proliferou no mundo inteiro uma multiplicidade de modelos, marcados pelo incentivo ao crescimento da área politécnica, à criação de novos campos de conhecimento e ao incremento da educação a distância (ROSSATO, 2002).

É certo que, apesar de o crescimento ser generalizado, os países desenvolvidos apresentam indicadores muito superiores aos demais países. Para eles, trata-se de aperfeiçoar o sistema, enquanto que, para os países em desenvolvimento ou os mais atrasados, trata-se de criar ainda a infraestrutura, mesmo em níveis inferiores (ROSSATO, 2002).

Tal situação nos leva a particularizar o contexto da expansão do ensino superior no Brasil e também o do desenvolvimento histórico de suas universidades. A ensaística de Florestan Fernandes sobre a organização e a expansão do ensino superior num contexto de capitalismo dependente inspirou boa parte de nossas formulações sobre este assunto. Convém ressaltar, no entanto, que existe um marco divisor nas concepções deste sociólogo sobre o tema do ensino superior e da universidade, que é o momento de sua aposentadoria compulsória da Universidade de São Paulo (USP), pelo AI-5, em 1969. Freitag (1987) chama esse marco divisor de *ruptura epistemológica*, que consistiu na inversão da argumentação de Florestan Fernandes: se antes, ao acreditar no humanismo e democratismo das elites dirigentes, ele via na universidade reformada a possibilidade de orientar outras reformas de base na sociedade global, trazendo progresso, desenvolvimento e democracia; naquele novo momento, passava a crer que apenas a revolução proletária permitiria uma reforma genuína da universidade, que somente então se ajustaria às necessidades da sociedade socialista.

No que tange às instituições universitárias brasileiras, Florestan Fernandes (1976) lembra que o seu funcionamento se estabeleceu em um ambiente de escassez crônica de recursos materiais, financeiros e humanos, que acabou por fazer com que exercessem majoritariamente apenas uma de suas funções essenciais, a de formar técnicos profissionais. Desde os tempos da Colônia e até mesmo no período pós-emancipação, as instituições de ensino superior se caracterizavam por sua natureza enciclopédica, pseudo-humanística, autocrática e erudita, possuindo capacidade nula ou extremamente reduzida de se inserirem no ciclo cultural da civilização ocidental mais moderna. Se bem que, tendo em vista a debilidade do contexto econômico e sociopolítico daquele período, não caberiam a elas outras características muito diferentes.

Delimitando o processo de expansão no emblemático século XX, percebemos no Brasil a concretização de uma revolução burguesa típica das sociedades capitalistas subdesenvolvidas, caracterizada por um expressivo desenvolvimento urbano-industrial, sem a extinção de estruturas socioeconômicas pré-capitalistas²⁸, o que engendrou um sistema capitalista diferenciado e dependente. Por extrema carência de recursos, alguns movimentos gestados no interior das universidades, outrora chamadas de “escolas”, não obtiveram o êxito esperado na realização de reivindicações mais profundas de renovação institucional, as quais almejavam aumento da qualidade de ensino, incentivo à pesquisa científica e produção de saberes originais. Sendo assim, não foi possível converter nas universidades as mudanças desejadas e necessárias para a realização do salto histórico brasileiro na conquista de seu

²⁸ No que chamamos de revolução passiva (Gramsci) ou revolução conservadora (Moore).

desenvolvimento, sua autonomia de crescimento e sua soberania consolidada (FERNANDES, 1976).

A relevância da ampliação do ensino superior numa sociedade subdesenvolvida como a brasileira se justifica por sua necessidade de educação escolarizada como fator de desenvolvimento. No entanto, a histórica e permanente ausência de um aparato financeiro mais consistente, voltado para a educação em geral, dificulta quaisquer processos de reforma universitária que valorizem a expansão do que aqui já chamamos de escola formativa.

Os efeitos desta situação contraditória se revelam, no que tange à expansão do ensino superior, na forma de uma “panaceia” (FERNANDES, 1976, p. 158). Suas diretrizes se norteiam em zigzagues, sem um direcionamento organizado. As instituições de ensino superior ora proliferam “aos cântaros”, ora têm seu crescimento contido e sobrevivem à míngua, tudo isso por estarem vinculadas às oscilações de uma economia dependente, subdesenvolvida, que drena riquezas para o exterior, dele incorporando modernizações tecnológicas e comportamentais.

Nesse contexto, qualquer tentativa de reforma universitária e seus efeitos construtivos não podem ser alavancados sem transformações profundas e persistentes na organização da economia, da sociedade e da cultura. No que diz respeito à trajetória econômica e sociopolítica brasileira, os avanços no âmbito do desenvolvimento qualitativo da instituição universitária só deixariam de ser vinculados a modificações externas, caso houvesse uma adesão a estratégias que atingissem alicerces do seu capitalismo diferenciado e dependente (FERNANDES, 1976).

Como isso não ocorreu até os tempos mais recentes, ou seja, como as mudanças reais não foram conquistadas fora das universidades, estas vêm contornando os seus dilemas, quer se acomodando e convivendo pacificamente com as limitações resultantes da escassez de recursos, quer se associando a sociedades avançadas e radicalizando as teias de dependência externa das nações que lhes destinam verbas sob determinadas condições. Neste último caso, já foi comprovado que, historicamente, as ajudas dos países ricos, especialmente nos últimos tempos, “nem sempre são benéficas”²⁹ para os países receptores e, frequentemente, têm aumentado o nível de dependência e a distância entre os mais desenvolvidos e as outras regiões” (ROSSATO, 2002, p. 31).

Intensifica-se, dessa maneira, mais um perverso diferencial entre os processos de expansão do ensino superior dos países desenvolvidos e dos periféricos. Enquanto aqueles contam com novos recursos educacionais, novas oportunidades de carreiras e novas vias de aproveitamento construtivo de seus talentos, as nações dependentes como o Brasil, não obstante terem vivido processos de modernização tecnológica, continuam a formar basicamente, em suas elites, médicos, engenheiros e bacharéis.

O circuito permanece tão fechado, que os jovens são permanentemente compelidos a fazer o reduzido grupo de escolhas que prevaleciam no passado. [...] A revolução burguesa no plano econômico, tecnológico e político quase não afetou a organização e o desenvolvimento das universidades, que continuaram a ser uma espécie de “fábrica de bacharéis” no melhor estilo dos tempos mais remotos (FERNANDES, 1976, p. 183).

²⁹ Ressaltamos que tais ajudas igualmente não são “absolutamente malélicas”. Citamos, nesse sentido, Caio Prado Júnior, que, em certa medida, atribuía ao imperialismo algum lastro positivo: “O aparelho moderno de base com que conta a economia brasileira é quase todo fruto do capital financeiro internacional. [...] O imperialismo contribui assim poderosamente para integrar o Brasil numa nova ordem econômica superior que é a do mundo moderno” (PRADO JÚNIOR. *In*: SANTOS, 2007a, p. 136).

5.2 A expansão dos primeiros tempos

Consideramos importante discutir o início da expansão do ensino superior no Brasil, pois os principais elementos norteadores das políticas públicas da expansão deste ensino têm se mantido relativamente semelhantes no decorrer do tempo.

Na época da Colônia, quando os primeiros cursos superiores foram criados, com todas as limitações típicas de uma região não emancipada, o ensino superior era atribuição dos jesuítas, grupo que ajudou a sustentar e a manter a política colonizadora da metrópole portuguesa aqui no Brasil e que monopolizou a oferta deste ensino até 1759, ano da expulsão destes religiosos da colônia brasileira, deixando no Brasil um saldo de seis cursos superiores de artes (ou filosofia) e de teologia, que contavam com aproximadamente 300 alunos, sendo um terço deles na Bahia (CUNHA, 1989).

Com a dissolução do sistema de ensino jesuítico, o ensino superior atravessou um período de desorganização e fragmentação que durou pouco mais de meio século, só sendo alterado com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. A partir desta data, montou-se o marco de referência para o desenvolvimento do ensino superior, caracterizado essencialmente por meio de faculdades profissionais isoladas, fora do padrão universitário, não existente até então, mas que, futuramente, agregaria escolas de campos de saber variados em uma única instituição. O funcionamento e a presença da administração estatal portuguesa nas terras da colônia brasileira e a conseqüente necessidade de formar burocratas e elites dirigentes para manterem sua estrutura de funcionamento fizeram com que a maioria dos cursos criados fosse ligada à área militar e às áreas de medicina, cirurgia e matemática. Com a proclamação da Independência, a partir de 1822, surgiram também os cursos de direito.

Houve, ainda, a criação de cursos de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura. A proliferação de tantos cursos resultou diretamente do aumento significativo de todas as camadas da população brasileira - ao nosso olhar destacando-se o crescimento entre as elites - após a vinda da família real portuguesa, passando a população total de 60 mil habitantes para 130 mil, só no período compreendido entre 1808 e 1818 (CUNHA, 1980). Ou seja, surgia uma demanda da população mais elitizada pelo ensino superior (preferencialmente cursado fora do Brasil), e também do próprio Estado nascente em criar os necessários grupos intermediários de intelectuais para apoiá-lo no controle social da nação recém-emancipada.

Durante todo o Império, o ensino superior brasileiro foi patrocinado pelo Estado. Nesse período, no âmbito sociopolítico, predominavam as oligarquias agrárias regionais, o que contribuía para tornar praticamente inexistentes as camadas elitizadas e urbanizadas que pudessem auxiliar o Estado na tarefa de arcar com os custos da criação, organização e funcionamento deste nível de ensino. As iniciativas particulares surgiram imediatamente após a proclamação da República, estabelecendo outro marco do ensino superior brasileiro que não o abandonou mais: o da proliferação das instituições privadas, produto das inéditas determinações técnico-econômicas advindas da necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de escolaridade mais alta.

Havia também influências de determinações ideológicas, como as do positivismo, cujos seguidores, em oposição ao contexto até então em vigor de se atribuir ao Estado a preponderância executiva e deliberativa relacionada aos trâmites da organização do ensino superior, propunham a sua completa liberdade de funcionamento, controle e gestão (estatal, privada ou religiosa), pois julgavam que os burocratas do Estado, por normalmente não serem filósofos, mostrar-se-iam incompetentes para decidirem em matéria de ciência e para legislarem sobre o grau de ensino que (supostamente) ministraria esta ciência. A influência

dos positivistas facilitou a retração do setor estatal em proveito do setor privado nas políticas de ampliação das vagas no ensino superior.

O Estado deixa de desempenhar o papel econômico de patrocinar sozinho a oferta de vagas no ensino superior, mas o controle de toda a legislação ligada a este ensino continua a ser feito por ele, sendo traduzido, nas primeiras três décadas do século XX, pelas Leis Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925). A primeira delas, também chamada de Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, intensificou o acesso ao ensino superior, nele provocando uma avalanche de matrículas, sobretudo na rede privada, acalentando o sonho dourado das nascentes classes médias brasileiras na conquista de um título acadêmico.

Na verdade, as transformações sociais vividas pelo Brasil nos primeiros anos do século XX alimentavam, no senso comum, a substituição do título de nobreza (de grande *status* em épocas anteriores) pelo título de “doutor”. Segundo Cunha (1980, p. 166), a proliferação das faculdades livres foi tamanha, que elas passaram a ser chamadas pejorativamente de “academias elétricas”, pela velocidade com que se multiplicavam.

É o que comprova Ribeiro (2003), ao apresentar dados estatísticos comparativos do crescimento das escolas superiores particulares e públicas. Entre os anos de 1907 e 1912, as primeiras saltam de 13 para 39, enquanto que as demais permanecem, quantitativamente, no mesmo patamar. As escolas de direito, por exemplo, eram as mais comuns, a ponto de, àquela época, existirem cinco delas só na cidade do Rio de Janeiro. O ensino ministrado caracterizava-se pelo bacharelismo excessivo, voltado para as atividades literárias, e não para as científicas que, quando existiam, encontravam-se dispersas em instituições de várias naturezas (museus, estações experimentais, entre outras), não relacionadas diretamente com as instituições de ensino.

A benevolência do Estado diante da propagação das escolas particulares resultou no mau funcionamento generalizado do ensino superior, afetando a sua missão maior, para a época, que era formar agentes dotados do saber dominante para atuar como classe dirigente. Na ótica política da República Velha, para que esses agentes fossem capazes de produzir e reproduzir os interesses materiais e ideológicos dominantes, tornava-se necessário garantir minimamente a qualidade e eficácia das escolas a eles destinadas. Para completar, havia indícios de algumas mudanças sociais republicanas no que se denominava “democracia da República Velha”, com a ascensão de grupos anarquistas, sindicalistas, entre outros, o que passou a preocupar a “natureza” da formação de elites dirigentes pelas escolas superiores.

Daí a implementação de duas medidas previstas pelo Decreto nº 1.530/1915, ou Reforma Carlos Maximiliano: a contenção da ampliação no gargalo, a partir da “redução da malha da peneira” no acesso, isto é, no aumento do rigor empregado nos exames de acesso ao ensino superior; e a criação de barreiras à multiplicação das escolas livres que postulavam equiparação às escolas superiores do governo federal. Por fim, ainda na tentativa de controle do acesso e da qualidade do ensino superior, o governo estabelece, em 1925, a Reforma Rocha Vaz, que tornou ainda mais rígido o controle sobre o processo de equiparação das faculdades livres às oficiais (CUNHA, 1980).

A inexistência, durante a Primeira República, de um Ministério da Educação, em muito contribuía para dificultar o cumprimento das três leis aqui citadas, sobretudo no que se refere às tentativas de controlar a multiplicação das escolas isoladas. No entanto, mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o crescimento desse tipo de instituição continuou desenfreado, conforme verificaremos mais à frente.

5.3 O nascimento da “universidade” no Brasil

Destacamos anteriormente o início da expansão do ensino superior no Brasil. Como delimitamos algumas diferenças entre ensino superior e universidade, torna-se interessante traçar também a origem da instituição universitária no Brasil.

Apesar de a história da expansão do ensino superior, no Brasil e na América Latina, ter seguido padrão semelhante de poucos recursos, crescimento irregular e dependência externa, no que se refere ao surgimento de universidades, as brasileiras, se comparadas às demais nações do continente latino colonizadas pelos espanhóis, surgiram mais tardiamente, fato motivador da alcunha de “temporã” dada por Cunha (1980) à universidade no Brasil. As repúblicas da América espanhola tiveram um contexto histórico diferenciado, tipificado pelo vazio dos poderes oligárquicos da Espanha em seus territórios, ao contrário do Brasil que, em virtude das guerras napoleônicas travadas na Europa no início do século XIX, abrigou em suas terras a direção do Império português, transferido para o Rio de Janeiro, em 1808. Essa diferenciação foi um dos motivos que favoreceu o surgimento das universidades na América espanhola mais cedo do que no Brasil. A título de exemplo, cita-se o Peru, que teve sua primeira universidade implantada em 1558.

Outro motivo para o atraso brasileiro na criação de universidades remonta da época colonial e consistiu, basicamente, em um teor de menor complexidade atribuído à cultura dos indígenas brasileiros, fato que descartava a necessidade de maiores lutas no campo ideológico para conquista da hegemonia pelo Estado e pelas elites. Fora isso, a disponibilidade de um quadro universitário em Portugal, para onde eram mandados os estudantes das famílias brasileiras mais abastadas, concorria para a inexistência de um incentivo à criação de universidades no Brasil (CUNHA, 1989).

Na verdade, a primeira instituição brasileira denominada “universidade” que vingou no Brasil data de 7 de setembro de 1920, quando, inserida em um conjunto de medidas governamentais comemorativas do centenário da Independência que se aproximava, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, emblemática do padrão de “mero agrupamento de faculdades isoladas” que norteou o caráter formador da maior parte das universidades brasileiras. A criação desta universidade consistiu na reunião da Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro com uma das Faculdades Livres de Direito (RIBEIRO, 2003).

Estatísticas apontam que, à época da inauguração da Universidade do Rio de Janeiro, 65% da população de quinze anos ou mais era analfabeta (RIBEIRO, 2003), o que configurava um sério problema em uma sociedade que vinha se urbanizando mais rapidamente desde a segunda metade do século XIX e que, por conta disso, demandava cada vez mais, como instrumentos de integração social, técnicas de leitura e escrita.

Encontramos em Anísio Teixeira (1999) formulações a respeito da resistência dos governos do Império e da Primeira República à ideia de universidade. De acordo com este autor, as causas estariam relacionadas ao perfil político mais conservador que dominou o Estado brasileiro naqueles períodos, criando duas alienações no ensino superior: o fato de ser voltado para o passado nutrindo certo desdém pelo presente e a inserção da classe culta brasileira nos valores da cultura europeia antiga – latina e grega – provocando uma postura de indiferença diante da própria cultura nacional, esta sim motivadora do legítimo espírito universitário.

A nossa educação naquele tempo era muito mais para uma civilização europeia do que para a nossa. Daí esse paradoxo: o Brasil somente conheceu o ensino superior em escolas isoladas; não teve universidade; mas o espírito, o estilo, a atmosfera, a missão de universidade, com seus característicos passados e presentes, teve-a

integralmente. Só lhe faltou a Ciência [...]. Quer dizer, universidade é ciência e nacionalismo, é pesquisa e nacionalismo (TEIXEIRA, 1999, pp. 95-97).

A necessidade de cultivar uma cultura nacional confere à nascente universidade brasileira certa urgência no que tange à execução de sua função-síntese, que seria a de formar intelectuais orgânicos das classes dominantes. Em momentos anteriores, a ideia de cultura nacional superior era relacionada à identificação com o europeu e o clássico. Naqueles anos 1920, sob a influência do lema positivista republicano “ordem e progresso”, o valor cultural do ensino superior estaria se voltando mais para a ciência e a pesquisa, vistas como matrizes da nacionalidade e do almejado progresso.

O Estado brasileiro se encontrava, então, necessitado de intelectuais inseridos neste novo valor cultural. No entanto, não se delimitavam mais claramente quais seriam os estratos dominantes naquela circunstância em que a hegemonia de umas frações sobre outras se achava em crise, acelerada pela acentuação da separação de dois polos básicos da vida pública nacional: as oligarquias rurais tradicionais e as ligadas a um nascente mercado interno. Havia ainda novos e múltiplos estratos socioeconômicos, formados por uma pequena classe média e uma classe operária em ascensão, além de um subproletariado, um grande número de imigrantes estabelecidos no país e até mesmo marginalizados ex-escravos e seus descendentes.

Nesse sentido, a falta de clareza (ou indiferença) diante de quais seriam os parâmetros da nossa cultura nacional constituía uma das causas do mau funcionamento não só das universidades recém-nascidas na Primeira República, como também do ensino superior em geral, marcado naquela época, como dito, pelo predomínio das escolas isoladas particulares. Em ambos se ministrava um ensino extremamente literário e enciclopédico, no qual não se aplicava nenhum método científico, apenas se tomava conhecimento dos resultados da atividade científica. Na verdade, isso só ratificava outro motivo para as dificuldades de consagração do ensino superior como gerador de pesquisas: a ausência de uma vocação científica no Brasil, desdobramento, entre outros fatores, da proibição, nos tempos coloniais, de aqui se criarem indústrias.

É certo que havia exceções nesse difícil contexto de funcionamento. Citam-se aqui a Fundação Oswaldo Cruz, os Jardins Botânicos, algumas Escolas Politécnicas e demais instituições que funcionavam no estado de São Paulo, que contavam com estímulos de seus governos e de entes privados, como, por exemplo, o Luiz de Queiroz, que deu nome à ESALQ³⁰. A própria Universidade do Rio de Janeiro, atualmente chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o tempo, teve consolidada sua excelência de ensino e pesquisa.

O mau funcionamento, a carência de recursos financeiros e a comumente interferência estatal no controle das diretrizes do ensino superior brasileiro provocaram a extinção precoce de três universidades criadas antes da Universidade do Rio de Janeiro, que funcionaram como instituição livres. Segundo Favero (2006), a criação desse tipo de instituição passou a ser prevista a partir da Constituição de 1891, que não garantia exclusividade ao Poder Central na manutenção do ensino superior. Tal orientação foi mais acentuada com a Reforma Rivadavia Correa, em 1911, que, ao instituir o ensino livre, contribuiu para a “desoficialização” na criação de universidades, deslocando provisoriamente tal tarefa da órbita do governo federal para a dos estados.

³⁰ Até 1916, essa escola chamava-se Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. Desta data em diante, seu nome muda para Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Surge, então, a Universidade de Manaus, inaugurada em 1909, no auge do ciclo da borracha, que se dissolveu devido à falta de alunos e recursos resultantes do fim da prosperidade deste ciclo. Em seguida, em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo³¹, que funcionou até 1917, tendo se extinguido tão brevemente por ser uma universidade particular e, em virtude disso, apresentar dificuldades no registro de seus diplomas. Por fim, surge a Universidade do Paraná, em 1912, mas dissolvida três anos após, em decorrência dos efeitos retroativos da Reforma Rivadávia Corrêa (1911), que impedia a equiparação de escolas superiores às federais em cidades com menos de 100 mil habitantes, sendo este o caso de Curitiba. Após essas mal-sucedidas tentativas e depois da criação da Universidade do Rio de Janeiro, o Brasil só veio a ter outra universidade em 1927, com a criação da Universidade de Minas Gerais (CUNHA, 1980).

Anísio Teixeira (1999) adota postura mais branda no que tange ao aspecto do mau funcionamento do ensino superior brasileiro e da sua incapacidade de gerar uma universidade nos moldes das idealizadas escolas formativas. Mesmo se caracterizando como estagnado, ultrapassado, retrógrado, dependente do Estado e pobre em recursos, o ensino superior brasileiro possuía, no sentido de prestígio social, um valor exaltadíssimo³². Este autor relata a sua própria experiência como aluno para reforçar sua argumentação:

Vivi essa década (1920) e dela me recordo vivamente. Posso assegurar que não havia, então, a menor intranquilidade no ensino superior brasileiro, frequentado relativamente por poucos alunos, orgulhosos do brilho excepcional de certas aulas e, com as inevitáveis distorções locais, eminentemente acadêmicas, o que é, talvez, o traço mais duradouro de todo o ensino superior brasileiro (TEIXEIRA, 1999, p. 103).

O contexto de “poucos alunos” mencionado por Anísio Teixeira se modifica com o tempo, já que o ensino superior vai se massificando. No entanto, persistem as diversas dificuldades enfrentadas na sua trajetória inicial, que o conduzem à situação de dualismo clássico entre as escolas formativas, que seriam as instituições universitárias melhor preparadas para formar as elites dirigentes, e as escolas profissionais, configuradas como meras instituições de ensino para atender a demandas (não necessariamente concretizadas) de ascensão econômica das massas.

A fundamentação e colocação do problema expostos neste capítulo nos permitem embasar análises a serem apresentadas nos capítulos subsequentes. Um dos nossos objetivos principais, deste ponto em diante, é buscar ligações entre a empiria dos processos de ampliação das vagas em cursos de graduação da UFRRJ e pontos-chave da fundamentação apresentada, cujas análises, em alguns casos, serão ampliadas. Nessa tarefa, um recurso fundamental consiste em considerar as especificidades dos contextos de “1947”, “1967” e “2007”, o que inspira cuidados diante do que pode ser generalizado e do que deve ser diferenciado nas problematizações sobre as quais nossa questão será tratada nas páginas seguintes.

Na generalidade da expansão das vagas não só da UFRRJ como, grosso modo, de todo o ensino superior brasileiro, destaca-se o aspecto conservador que permeia tal processo. Nas sociedades de capitalismo periférico tal qual a brasileira, a combinação entre uma burguesia sem perfil revolucionário e uma classe trabalhadora desmobilizada resulta em um padrão de modernização “pelo alto”, controlado e conduzido pelos quadros dirigentes, remetendo aos

³¹ Sem relações históricas com a origem da atual USP, criada em 1934.

³² A alcunha de “doutor”, no popular, estendia-se às pessoas ricas, bem vestidas, com indicadores de riquezas, mesmo que não tivessem o ensino superior. Tanto é que os filhos dos coronéis eram chamados de “doutorzinhos”.

traços de revolução passiva que o *Risorgimento* italiano adquiriu. Relacionando este panorama com as políticas destinadas ao ensino superior, percebe-se que dificilmente as medidas implementadas por suas diversas “reformas” modificam efetivamente os seus alicerces, ou seja, não conseguem romper com a ordem burguesa que, se valendo da educação superior (entre outros sustentáculos), mantém o nosso capitalismo dependente.

Esse padrão conservador, denominado, pela bibliografia mobilizada, de revolução passiva e modernização “pelo alto”, serve de critério de interpretação dos contextos delimitados (“1947”, “1967” e “2007”), adquirindo categorias e níveis diferentes e envolvendo variáveis como: maior ou menor tutela social, deslocamentos das mediações nos setores da burocracia e das *intelligentsias*, massificação da cidadania, entre outras citadas nas páginas anteriores deste capítulo.

O condicionamento que marca nossa revolução modernizadora se mantém não apenas como padrão explicativo das questões apresentadas a respeito da expansão do ensino superior, como também das modificações ocorridas no mundo rural brasileiro nas datas apontadas. Pode aparentar ser uma lacuna a quase inexistência de menções ao “rural” na fundamentação e apresentação do problema de uma tese que também o tematiza. No entanto, esse procedimento consegue ser explicado exatamente pela generalidade dos processos conservadores que atingiram a sociedade brasileira desde os primórdios de sua história e continuam marcando os tempos mais recentes.

Os traços de revolução passiva e de evolução para o moderno aqui explicitados podem ser igualmente mobilizados na compreensão das transformações do rural brasileiro, não por acaso chamadas pela bibliografia de “modernização conservadora”. E, de fato, serão, no decorrer dos próximos capítulos. A opção por centrar, por ora, tais condicionamentos na problemática da educação superior decorre da hipótese da pesquisa vincular os rumos da expansão dos cursos na UFRRJ mais à influência estatal no campo das universidades do que no das ruralidades.

CAPÍTULO II: “1947” E O CONTEXTO DE TRANSFERÊNCIA DA SEDE DA “UNIVERSIDADE” DE APENAS DOIS CURSOS

1. A Revolução de 1930 e seus desdobramentos

Nos anos 1930, com a crescente urbanização do país, ocorria uma crise hegemônica das oligarquias rurais, que passavam a dividir o poder com novos estratos socioeconômicos ligados ao mercado interno (os grupos agrários do Sul) e setores emergentes, formados basicamente por uma pequena classe média. A essência predominantemente rural que norteava a economia brasileira vinha sustentando, até então, uma burguesia agrário-mercantil que nada tinha de inovadora na tarefa de fazer a riqueza sair de outro lugar que não fosse a posse de terras e mais terras. Na disputa pela hegemonia entre este estrato tradicional, a oligarquia agrária ligada ao mercado interno e os novos grupos médios, o Estado surge como lugar privilegiado para o controle das esferas sociais, políticas e econômicas da nação, tipificando o modelo de modernização autoritária descrito por Moore no seu famoso *As origens sociais da ditadura e da democracia*, ao qual recorre Vianna (1976)³³, em seu ensaio sobre a singularidade brasileira dos anos 1930, quando ocorreu o fracionamento de poder entre setores agrários mais tradicionais e emergentes.

Segundo este último autor, o deslocamento de forças acabou desalojando do poder as tradicionais oligarquias agroexportadoras, principalmente em virtude de seu isolamento diante dos demais estratos sociais em emergência na sociedade civil. Apesar do distanciamento das esferas do poder, a elite agrária tradicional conseguiu manter seus privilégios, pois, aproveitando-se do débil impulso transformador da burguesia industrial, ocupou a lacuna que supostamente seria desta classe no nosso processo de modernização, e apoiou-se no Estado para induzir tal processo através da intervenção política.

A burguesia industrial arcará com esse ônus por não ter sido capaz de se apropriar diretamente do aparato de Estado e de resolver sua realização como classe sob a liderança política de uma outra que tinha um de seus pés fincados no passado (VIANNA, 1976, p. 135).

De acordo com Velho (1979), por seu caráter essencialmente conservador³⁴, a Revolução de 1930 foi “quase pacífica” e acrescentou ao Estado outras tarefas além das de mera mediação, que seriam as de transformação do processo econômico. Nesse contexto, mesmo investindo no compromisso desenvolvimentista, persistia a postura de não atacar diretamente o sistema tradicional, o que significou, acima de tudo, não tentar nenhuma interferência no mundo rural, mas concentrar esforços governamentais na industrialização urbana, propondo, como agenda de modernização, medidas populistas para a força de trabalho que se formava.

Dessa forma, programavam-se políticas dirigidas tanto ao mundo rural como ao ensino superior. No primeiro caso, elas visavam à modernização do campo sem alteração de sua

³³ As alusões a B. Moore presentes em Vianna (1976) se referem a uma edição francesa de “As origens sociais da ditadura e da democracia”, datada de 1969. A edição brasileira da obra de Moore citada em nossas referências bibliográficas é de 1983.

³⁴ Para enfatizar tal conservadorismo, o autor, citando uma metáfora presente em Eric Hobsbawm, equipara as revoluções brasileiras à ação de “colocar novos rótulos em velhas garrafas” (VELHO, 1979, p. 124).

estrutura latifundiária. No segundo, elas intensificavam um processo que persiste até os dias atuais: o da expansão acelerada do ensino superior. É o que verificaremos a seguir.

1.1 A inserção do ensino superior no contexto da Revolução de 1930

Para compreender melhor os elementos motivadores da expansão do ensino superior dos anos 1930/1940, convém lembrar que a Revolução de 1930 desencadeou a expansão das classes médias e conseqüente massificação de certos privilégios, entre eles o de cursar o ensino superior, o que justificaria uma necessidade de expandir esse grau de ensino.

Neste período, uma primeira medida governamental destinada a organizar melhor o ensino em geral e adaptá-lo às demandas das emergentes camadas médias foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930. Logo em seguida, em 1931, buscando, entre outros objetivos, preparar o ensino superior para comportar possíveis e prováveis expansões, é sancionado o Projeto Reforma do Ensino Superior, sendo promulgado, em 11 de abril, o Decreto nº 19.851, que dispunha sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras e determinava que o ensino superior obedecesse de preferência ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em instituições isoladas. Nesse Decreto, destacava-se o artigo 5º, que exigia, na constituição das universidades brasileiras, a congregação de 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. (BRASIL, 1931. *In*: FAVERO, 2000).

Um ano após a promulgação do Estatuto das Universidades, um grupo de educadores, influenciados pelas ideias de um movimento europeu e norte-americano conhecido por “Escola Nova”, lança o Manifesto de 1932 ou Manifesto dos Pioneiros da Educação, o qual, no que se refere às universidades, defende a necessidade de elas serem criadas, organizadas e aparelhadas de modo a exercer a tríplice função que lhes seria essencial: elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la (RIBEIRO, 2003).

A proposta contida no Manifesto de priorizar o incentivo à pesquisa científica no contexto de criação e funcionamento das universidades consagraria uma ruptura com os moldes predominantemente quantitativos e relacionados apenas à formação de profissionais liberais, que marcaram a estrutura do ensino superior na Primeira República. No entanto, o fim deste período histórico e a difusão das ideias do Manifesto de 1932 junto à sociedade não proporcionaram a efetivação de tal ruptura, entre outros fatores, devido à adoção de uma postura autoritária do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) em relação às políticas educacionais, fato que contribuiu para associar os postulantes do Manifesto a um pensamento alternativo, em que os adeptos da Escola Nova, do pensamento liberal progressista e do pensamento marxista endossaram idéias fundamentais, distanciando, em certa medida, as políticas varguistas do modelo de universidade disseminadora da pesquisa científica proposto pelo Manifesto.

Na verdade, não se pode afirmar que o governo Vargas foi de todo indiferente à necessidade de investimento em pesquisas que assegurassem um avanço científico de que o país necessitava ao iniciar seu processo de revolução modernizadora (ainda que diferente do modelo “clássico” inglês). Nesse sentido, foram criados alguns institutos de pesquisa, como o Instituto do Açúcar e do Alcool, em 1933, com objetivo de organizar as bases para o aumento da produção alcooleira nacional para incentivo do uso do álcool como combustível; e o Instituto Nacional de Tecnologia, em 1934, com objetivo de realizar pesquisas que permitissem melhor aproveitamento da matéria prima nacional.

A questão reside no pouco investimento na função das universidades de promover ciência em detrimento da ênfase dada à outra função, a de profissionalização das ascendentes

camadas médias, o que influenciou na pressão pela abertura de cursos por meio da formação de universidades como união de escolas isoladas.

O que se deu, então, foi a consumação de uma expansão do ensino superior voltada mais para atender às necessidades de deslocamento de velhos privilégios para as ascendentes camadas médias urbanas, dispostas a ocupar, atuando como profissionais liberais, os papéis intelectuais políticos, burocráticos e técnicos abertos a partir da nova ideologia política do pós-1930, que seria conhecida por nacional-desenvolvimentismo. Com essas características, a expansão dos anos 1930 resultou em uma agregação meramente quantitativa de escolas superiores, concretizada, no período de 1932 a 1943, pelo salto de três para cinco no número de universidades brasileiras e pelo aumento de 21 mil para 27 mil no número de estudantes matriculados em escolas superiores (CUNHA, 1980).

Análises presentes em Florestan Fernandes (1975a) ratificam que, mesmo com a prevalência da determinação, expressa pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de centralizar nas universidades o funcionamento do ensino superior, essa intenção já vinha corrompida pela estrutura tradicional das escolas superiores de, ao se agregarem em universidades, adotarem tendências autárquicas de mera conglomeração. O autor exemplifica seu argumento ao citar a criação, na primeira metade da década de 1930, da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de São Paulo (USP), que acabaram se transformando em experiências de inovação ao valorizarem o campo das Humanidades na formação básica dos alunos de todas as suas escolas. Essas Universidades não tinham o propósito de apenas juntar escolas isoladas sob a égide de uma administração central, mas sim o de formar profissionais de áreas distintas, ligados por uma concepção comum de atuação profissional voltada para a criação de estratégias inovadoras de concepção de mundo mais compatíveis com as aspirações humanas na era da ciência.

Não sendo esta a intenção predominante na criação das universidades naquele contexto, a UDF soçobrou prematuramente, e a USP retirou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a responsabilidade de acompanhar a formação básica dos matriculados em todas as suas escolas. Sobre a UDF, Favero (2009, p. 40) faz a seguinte análise:

Parece inquestionável que a Universidade do Distrito Federal, apesar de sua curta duração (abril de 1935 a janeiro de 1939), constituiu [...] uma proposta alternativa em relação ao modelo estabelecido nos anos 1930. Ela surge com uma definição precisa e original, para o contexto da época, do sentido e das funções de uma universidade, procurando pôr em prática, não obstante as dificuldades e problemas enfrentados, um programa criativo de desenvolvimento científico e cultural.

Apesar das críticas presentes em Cunha e Florestan Fernandes a respeito da criação de universidades como mera confederação de escolas com finalidade de formação mais “profissional”, algumas das criadas àquela época se transformaram em instituições de referência, destacando-se, nesse conjunto, a já citada Universidade do Rio de Janeiro, criada em setembro de 1920, reorganizada em 1931 e ampliada em 1937, quando, por meio da Lei nº 452/1937, passa a ser denominada Universidade do Brasil (futura Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ), reunindo um vasto leque de Escolas e Faculdades Nacionais: Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Nacional de Educação; Escola Nacional de Engenharia; Escola Nacional de Minas e Metalurgia; Escola Nacional de Química; Faculdade Nacional de Medicina; Faculdade Nacional de Odontologia; Faculdade Nacional de Farmácia; Faculdade Nacional de Direito; Faculdade Nacional de Política e Economia; Escola Nacional de Agronomia; Escola Nacional de Veterinária ³⁵; Escola

³⁵ A curta presença (de 1937 a 1943) das Escolas Nacionais de Agronomia e Veterinária no processo de ampliação da Universidade do Brasil será explicada mais adiante.

Nacional de Arquitetura; Escola Nacional de Belas Artes; Escola Nacional de Música (FAVERO, 2010).

Apesar de enfatizar a formação profissional e de manter o padrão de mera conglomeração de escolas isoladas, típico da estrutura de funcionamento do ensino superior na Primeira República, o governo de Getúlio Vargas trouxe uma modificação deste cenário no que tange à criação de instituições particulares. Ao contrário do que acontecia nas duas últimas décadas da Primeira República, quando o governo federal não incentivava a criação de universidades pelos governos estaduais e por particulares, durante a era Vargas houve decidido apoio para a criação da Universidade Católica, uma instituição particular. Esse inédito³⁶ incentivo decorreu de um pacto informal de “colaboração recíproca” entre Estado e Igreja, tendo esta assumido, por meio das universidades católicas, uma função supletiva à do Estado na tarefa de formar os intelectuais orgânicos das classes dominantes (CUNHA, 1980).

A trajetória histórica das universidades católicas vai revelar um sempre presente apoio financeiro destinado a elas, da parte do governo, que, em muitos casos, como o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), criada nos anos 1940, ofereceu subsídios que chegaram a cobrir metade dos seus gastos totais, a despeito de elas cobrarem mensalidades de valores nada modestos aos estudantes (CUNHA, 1991).

Novamente apoiamo-nos em Florestan Fernandes (1975a) para traçar, em síntese, o padrão brasileiro de escola superior que norteou a criação e as primeiras expansões das universidades no Brasil. Esse autor formulou diferenças básicas nesse padrão, consagradas pela oposição do que chamou de *universidade conglomerada* e *universidade integrada e multifuncional*³⁷.

A primeira foi marcada pela especialização e pelo isolamento, sendo carente de autopropulsão, impedida de produzir conhecimento original através da pesquisa e incapaz de formular uma concepção de mundo na era da ciência. Sua existência era legitimada e conservada pela própria estrutura da sociedade brasileira, que a convertia em subprocesso cultural da monopolização do poder pelas elites, fazendo-a caudatária das profissões liberais, aprisionando a si mesma no desempenho de apenas essa função, apesar de, conforme já citado, a universidade poder desempenhar outras funções também relevantes socialmente.

O termo *multifuncional* atribuído ao outro padrão de universidade formulado por Florestan Fernandes torna-se plenamente adequado no que se refere à capacidade de este modelo de instituição desempenhar todas as funções de universidade aqui traçadas: formar indivíduos autossuficientes, sem pôr à margem a pesquisa como dimensão criadora do espírito humano.

Tomando por base o cenário de criação e expansão das primeiras universidades brasileiras, caracterizado por mero desdobramento de atos políticos e protocolares de justaposição de instituições de ensino superior já existentes, ratifica-se, nos anos 1930/1940 o padrão de *conglomeração*, estabelecido por Florestan Fernandes, destas instituições, contaminadas por uma cultura burocrática e cartorial, que evidenciou, também nesta época, a forte presença do Estado no âmbito do ensino superior brasileiro.

³⁶ A existência de ensino superior católico, aberto a não religiosos, cessara por volta de 1805, quando o Convento de São Francisco, no Rio de Janeiro, deixou de oferecer seu curso de Filosofia.

³⁷ Os termos *conglomerada* e *multifuncional*, usados por Florestan Fernandes para diferenciar os tipos de universidades se assemelham, respectivamente, aos termos *profissionais* e *formativas*, usados por Gramsci para diferenciar os tipos de escola. A respeito do tema, rever o capítulo I.

1.2 A inserção do mundo rural no contexto da Revolução de 1930

No que se refere ao mundo rural, ao adaptar o conceito prussiano de revolução “pelo alto” desenvolvido por B. Moore para a circunstância do pós-1930 brasileiro, Vianna (1976) destaca inicialmente alguns indicadores da modernização da época, como o crescimento das principais capitais, que passaram a ser polos atrativos da população e, por conseguinte, mudaram o sentido do movimento migratório de rural-rural para rural-urbano; e o aumento da produção industrial, que ultrapassou o das safras agrícolas. Em seguida, Vianna (Idem) lembra que a ciência política considera um traço peculiar dos regimes autoritários certo disfarce da intenção modernizadora, o que alimentaria um apelo conservador para uma “ruralização” com intenção de ocultar dos setores da pequena propriedade urbana e rural o projeto modernizador. Dessa forma, o fascismo protegeria a grande agricultura e a grande indústria à custa da neutralização política do operário agrícola e do pequeno camponês.

As elaborações de Vianna levam ao entendimento de que as políticas direcionadas ao mundo rural possuíam um efeito conservador sob dois sentidos: *conservar* o homem do campo em seu meio evitando o inchaço urbano e *conservá-lo* satisfeito³⁸ por se julgar amparado, no plano das leis, por um governo ao qual não interessava um maior dinamismo reivindicatório nas bases sociais agrárias. Feito isso, estava, então, *conservado* o latifúndio, justificando, na adaptação para o caso brasileiro, a denominação de “conservadora” adotada por Moore (1983) na qualificação deste tipo de revolução modernizadora.

Dependendo da interpretação dada a esse tipo de política duplamente conservadora, o presidente Getúlio Vargas pode ser considerado ora negligente diante das demandas do meio rural, ora um de seus maiores incentivadores. Se forem levadas em consideração as leis trabalhistas de seu governo, consagradas especialmente pela Consolidação das Leis Trabalhistas (BRASIL, 1943), pode-se dizer que este presidente “esqueceu” o trabalhador rural, por tornar esta legislação (artigo 7º do título I) inaplicável a ele.

Por outro lado, se tomarmos por base outras leis, que poderiam ter desagradado, em algumas oportunidades, os interesses dos grandes proprietários, observaremos uma valorização política, até então inédita no Brasil, do homem rural brasileiro, concretizada pelos seguintes decretos (DEZEMONE, 2008):

- Decreto 24.606, de 6/7/1934: extinguiu o sistema de arrendamento de terras da União.
- Decreto 6.569, de 8/6/1944: tornava obrigatória a exibição do título de propriedade pelos ocupantes de terras que a União considerava como suas.
- Estatuto da Lavoura Canavieira, de 21/1/1941: onerava com maior taxaço os usineiros do nordeste açucareiro.
- Decreto-lei 6.969, de 19/10/1944: oferecia garantias de salário, entre outras, para moradores das regiões açucareiras, desde que no sistema de colonato, parceria ou renda.
- Decreto-lei 7.038, de 10/11/1944: previa a extensão do direito de sindicalização ao campo.
- Decreto-lei 18.809, de 5/6/1945: criava seguridade social com cobertura de acidentes de trabalho na agricultura e na pecuária.

³⁸ Dezemone (2008), a partir da leitura de cartas endereçadas pelo povo ao presidente Getúlio Vargas, constata a construção coletiva de uma imagem favorável a este presidente pela população rural, apesar de ela não ter sido tão beneficiada como a urbana por leis trabalhistas. Entre os fatores facilitadores dessa construção positiva, estaria a ação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que vinha sempre associando a imagem de Vargas a benefícios sociais, e os programas oficiais de rádio, que auxiliavam na divulgação de tais benefícios.

O entendimento que se pode ter dessa possível ambiguidade legislativa do governo Vargas encontra-se relacionado ao seu interesse de, contrariando minimamente as oligarquias rurais, conter o êxodo rural e incentivar a ocupação das regiões desabitadas, adotando, como estratégia para tal, um programa denominado Marcha para o oeste. Mais de cunho ideológico do que econômico, a Marcha para o oeste, que consistiu, a partir de 1938, na criação de incentivos para o povoamento do interior brasileiro através da agricultura e da pecuária, atribuía funções diversificadas ao movimento da fronteira brasileira, entre elas: a) fixar em zonas mais produtivas e menos propícias a flagelos os excedentes de população de certas regiões do país; b) substituir a imigração estrangeira, que poderia estar trazendo para o Brasil “ideologias exóticas”; e c) evitar a ameaça de uma excessiva aglomeração de braços nas grandes cidades (VELHO, 1979).

Oliveira *et al.* (1996), reiterando Velho (1979), comparam a Marcha para o oeste às bandeiras, por ambas terem almejado atingir objetivos semelhantes: a construção da brasilidade e da unidade nacional a partir da ocupação dos espaços vazios do país, não contestados pelos grandes proprietários rurais; e a preservação da segurança nacional, através da contenção ou mesmo interrupção do movimento migratório para as cidades. O “oeste” aí não era apenas o do Rio de Janeiro, mas o do país. A exemplo das bandeiras, a brasilidade seria redescoberta na ocupação dos espaços vazios do país, empurrando os “sem-terra” da época para um lugar fora das influências subversivas dos meios mais urbanos.

Mesmo envolvida em controvérsias por parte de alguns historiadores (DIETRICH, 2010), existe, ainda, mais uma função atribuída à Marcha para o oeste, vinculada a invasões feitas pela Alemanha e pela Itália às colônias da Ásia e da África, durante a Segunda Guerra Mundial. Como no Brasil havia muitos imigrantes alemães e italianos e também um imenso território com espaços vazios, o presidente Getúlio Vargas temeria que o Brasil também pudesse ser invadido pelos exércitos do Terceiro Eixo.

As medidas elementares para a concretização da Marcha para o oeste consistiam em saneamento, educação e transportes. No entanto, os recursos que o Estado brasileiro tinha a seu dispor eram relativamente poucos, logo a intenção de povoar a fronteira desocupada representava, como dito, uma estratégia mais ideológica do que econômica de canalizar tensões para longe da estrutura agrária concentradora, estabelecida desde os tempos coloniais.

Torna-se importante ressaltar que a expressão “Marcha para o oeste” não é uma peculiaridade do povoamento brasileiro, pois também foi usada, em análises de F.J.Turner (REIS, 1980), para qualificar a colonização da América e um de seus principais alicerces, que seria o espírito de aventura do colonizador americano em deslocar continuamente a fronteira do leste para o oeste. Esse perfil psicocultural de busca de oportunidades de apropriação individual de recursos favoreceria, no plano político, a consolidação de uma ordem democrático-liberal, por produzir na sociedade uma propensão para a liberdade do indivíduo de ascender socialmente e uma ambição pelo bem-estar das massas.

Em contraste com a experiência americana, o padrão de colonização brasileiro se manteve à custa do monopólio da terra, o que modificou completamente o perfil da Marcha para o oeste brasileira, se comparada ao modelo americano, conforme constatado por Velho (1979, p. 146):

Ao passo que para Turner a fronteira é o *locus* onde se desenvolve a democracia americana, para Cassiano Ricardo a experiência da fronteira leva ao desenvolvimento do autoritarismo brasileiro. Em ambos os casos a fronteira é utilizada como matéria-prima para mitos de origem. No entanto, cada um dos mitos acaba sendo o oposto do outro, o que é para nós extremamente revelador em

termos do contraste que viemos apresentando entre desenvolvimento burguês e autoritário.

Caio Prado Júnior (1946; 1977) avalia que a Marcha para o oeste, preconizada como uma política de penetração do interior, repete dois erros que permeiam o povoamento brasileiro desde a sua origem: a dispersão (existência de muitos espaços vazios) e a instabilidade (caráter nômade da população resultante da falência econômica de algumas regiões). Antes de se investir no desbravamento de sertões inacessíveis, deveria se cuidar do que ficou para trás: vastos territórios de solos desgastados e decadência precoce. A história brasileira mostra momentos em que a ação estatal incentivou o povoamento de determinadas regiões facilitando a aquisição de terras. No entanto, muitas não prosperaram, seja porque as terras ficavam muito afastadas, seja porque os trabalhadores contemplados (os imigrantes, por exemplo) não sabiam manejá-las. De acordo com Caio Prado Júnior, ao contrário do que sempre se fez, uma colonização não deveria ter por objetivo povoar territórios desertos, mas sim corrigir as falhas de povoamento já existentes.

Na proposta do historiador, os territórios despovoados deveriam servir como reserva futura a ser aproveitada oportunamente. Quando as áreas mais povoadas “transbordassem”, aí sim, seriam povoadas as indevassadas. Localizando-se em zonas velhas, a colonização gozaria de vantagens já existentes quanto a transportes, aparelhamento urbano e mercados próximos, sendo organizada em pequenas propriedades, uma vez que, ao contrário do assalariado e do fazendeiro, o pequeno proprietário é um elemento demograficamente estável. A propriedade para ele é uma habitação, um lar, uma fonte de subsistência, e não um negócio.

O problema é que nas zonas velhas não haveria normalmente tanta terra disponível, inviabilizando tal proposta pelo fato de ser incompatível com o contexto já explicitado de revolução modernizadora, defensora e mantenedora do latifúndio, que caracterizou a era Vargas.

Freyre (1982), posteriormente, nos anos 1960, apresentaria uma proposta de ocupação racional do extenso território brasileiro semelhante à de Caio Prado Júnior, no que chamaria de projeto “rurbano”, o qual almejava a integração desejável dos opostos rural (interior/sertão) e urbano (litoral), unindo essas vocações a partir de obras de comunicação, como as estradas de rodagem, que articulariam, de forma mais eficaz, as zonas dispersas de povoamento do território brasileiro. Apesar dos custos dessas obras em áreas tropicais serem três vezes maiores do que em áreas temperadas, o autor as julgava essenciais na organização do espaço físico brasileiro, por mais antieconômico que parecesse. Comunidades seriam organizadas em pequenas propriedades, ao longo das rodovias, e contariam com escolas, centros sociais e áreas de lazer e recreação, dedicando-se ao cultivo dos hortigranjeiros.

Por ter sido implementada em um contexto de revolução “pelo alto” (conservadora), a Marcha para o oeste não apresentou propostas de reforma agrária para o mundo rural brasileiro. Ao contrário, a via modernizante preconizada nos anos 1930 previa, para o campo, exatamente o contrário:

O fato de o poder estatal se encontrar detido por uma elite agrária fechava o caminho da ampliação do mercado interno pela transformação radical do sistema de propriedade da terra. [...] Não havia alternativa que não essa, diante da regra maior do sistema – a intocabilidade do estatuto exclusivo da propriedade agrária, agora reforçada pela adoção, a nível de política do Estado, da via prussiana de capitalização da renda da terra (VIANNA, 1976, p. 150).

2. Da ESAMV à UR: trajetória da instituição até a transferência para o km. 47

2.1 Origem da “universidade” de apenas dois cursos

A tendência inicial de estruturar o ensino superior a partir do incentivo ao seu funcionamento em escolas isoladas, e não em universidades, foi marcante na origem na UFRRJ, quando, em 1910, por meio do Decreto nº 8.319, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, foi criada a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A criação da ESAMV pode ser justificada pela implementação de políticas dos governos das décadas iniciais do século XX de, objetivando alavancar e modernizar a agricultura brasileira, criar escolas superiores agrícolas. Otranto (2004) ressalta que o ensino agrônomo foi o único ramo do ensino superior criado no Brasil na Primeira República, cujos governos, conforme já afirmado, exerceram grande controle na legislação educacional, por meio das leis de 1911 (Rivadavia Correa), 1915 (Carlos Maximiliano) e 1925 (Rocha Vaz).

Na verdade, o interesse de criar escolas agrícolas antecedeu o período da Primeira República, iniciando-se em 1877. Desta data até 1930, foram criadas 17 outras escolas ligadas à agronomia, todas isoladas, entre as quais se destacam aquelas destinadas à formação das elites representantes das culturas agrícolas de exportação, como a dos cafeicultores, casos da Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz – ESALQ e da Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais em Viçosa – ESAV, e aquelas que se tornariam porta-vozes de uma elite mais próxima da burocracia estatal, casos da Escola Agrícola da Bahia – EAB e da própria ESAMV (OLIVEIRA, 2005).

A ESAMV conviveu, em seus anos iniciais, com os mesmos problemas de insuficiência de recursos comuns às demais instituições de ensino superior daquele período. Em virtude da inexistência, à época de sua criação, de um espaço físico com condições adequadas para possibilitar o seu funcionamento, a ESAMV levou quase três anos para ser inaugurada oficialmente, fato que só ocorreu em julho de 1913, passando a apresentar, a partir daí, uma instabilidade geográfica que durou mais de uma década, pois teve sua sede transferida para vários locais diferentes, sendo até mesmo fechada por algum tempo, em 1915, por absoluta escassez de verbas. Só em 1927, com o deslocamento para o edifício sede do Ministério da Agricultura, na Praia Vermelha, é que a ESAMV viveu um período de maior estabilidade quanto ao seu local de funcionamento (OTRANTO, 2009).

A ESAMV poderia ser apontada, já em sua gênese, como um interessante exemplo, ainda que atípico e talvez até irônico, de crescimento exagerado e acelerado de matrículas no ensino superior, uma vez que, mesmo inaugurada em 1913, formaria sua primeira turma de agrônomos já no ano seguinte, em 1914, fato só explicado pela diplomação, como alunos da ESAMV, dos agrônomos formados, entre 1912 a 1915, por uma escola anexa ao Posto Zootécnico de Pinheiros, em Valença, interior do estado do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 1998).

O “pseudo-crescimento” acelerado no número de alunos, que marcou o seu primeiro ano de funcionamento, rapidamente se extinguiu, e a ESAMV conviveu, em seus anos iniciais, com um decréscimo em seu número de matrículas, não apenas pela instabilidade no seu local de funcionamento, como também por conta da concorrência com outras escolas que proliferavam pelo país distribuindo diplomas de agrônomos e veterinários, graças à débil política de fiscalização adotada pelo governo naquela época. Na verdade, o próprio decreto criador da ESAMV, em 1910, ao estabelecer o currículo padrão para cursos de agronomia, acabou por incentivar a criação destes cursos também na iniciativa particular (MENDONÇA, 1998).

Ainda segundo Mendonça (1998), o critério de seleção de alunos na ESAMV era o exame de ingresso (posteriormente denominado “vestibular”), sendo o curso de Agronomia o mais procurado. No período de funcionamento da instituição como ESAMV (até 1934), houve a oferta de mais um curso, além dos de Agronomia e Medicina Veterinária. Foi o curso de Química Agrícola, cuja oferta foi facilitada pelo Decreto nº 14.120/1920, que cita a criação de novas “cadeiras” na ESAMV, entre as quais constava a de Química Agrícola, em virtude da necessidade de formação de um tipo de profissional capaz de atuar cientificamente nessa área (OTRANTO, 2009).

A oferta de vagas oscilava de acordo com fatores ligados à instabilidade de localização da escola, ocorrendo, quando se fixou na Praia Vermelha, um crescimento significativo na procura pelos seus cursos, não necessariamente acompanhado por um aumento do número de diplomados, uma vez que a ESAMV apresentava altos índices de evasão e/ou reprovação escolar (MENDONÇA, 1998).

Mesmo diante de todas as precariedades citadas, percebia-se estreito vínculo entre a oferta de cursos da então ESAMV e o modo como se configurava o mundo rural brasileiro: atrasado e legitimador de uma estrutura fundiária altamente concentradora, que vinha se reproduzindo mesmo na fronteira aberta (Amazônia, Meio-Norte e Centro-Oeste), e primando pela ascensão de grupos oligárquicos regionais com imposição de interesses específicos. Ou seja, em sua essência, esse mundo rural era marcado pela hegemonia agrário-conservadora, em que o Estado era visto como uma agência distribuidora de favores e provedora de necessidades privadas (LINHARES & SILVA, 1999).

Para compactuar com esta ação estatal, a ESAMV vinha se consolidando como uma instituição destinada a formar um corpo de agentes especializados na ocupação de cargos da burocracia estatal, em especial no interior do Ministério da Agricultura. Em outras palavras, desempenhava um papel de “formadora de quadros técnicos” (MENDONÇA, 1998, p. 165) para o Estado. Esses técnicos comporiam um corpo socioburocrático capaz de difundir e executar a construção de um tipo de produtor rural antenado com as tecnologias mais modernas, sem, no entanto, interferir na estrutura latifundiária do mundo rural brasileiro. Isso significa que os agrônomos e veterinários formados pela ESAMV assumiriam o papel de mediadores entre o poder público e as ordens sociais rurais.

Essa característica particular da ESAMV torna a instituição emblemática no que tange ao interesse do Estado em controlar o funcionamento de instituições do ensino superior, uma vez que tal tarefa lhe proporcionava certa influência na formação dos quadros intelectuais capazes de conduzir ideologicamente os demais estratos sociais. No caso específico da ESAMV, a tutela se dava de forma explícita, pois seus formandos atuavam como prepostos do Estado ao assumirem cargos públicos nas esferas burocráticas do próprio Estado.

A citação abaixo sintetiza a essência da vocação rural da época em que a atual UFRRJ funcionava como ESAMV. Tal essência seria retomada em outras ocasiões da trajetória da instituição:

Na verdade, a elevação moral das *massas rurais inertes* servia apenas de pretexto para um projeto de educação agrícola destinado a legitimar o próprio agrônomo enquanto agente qualificado a intervir sobre o espaço rural e as relações que o constituíam. O lugar da *massa* [...] seria o de uma mão-de-obra potencialmente adestrável e temporariamente imobilizada nas instituições de ensino propostas para tanto (MENDONÇA, 1998, p. 34).

As Escolas Nacionais de Agronomia (ENA), Veterinária (ENV) e Química (ENQ) compuseram a ESAMV até 1934, quando foram desmembradas, por meio de decreto

governamental, em três escolas distintas, com direções autônomas e subordinações administrativas vinculadas a diferentes órgãos estatais (OTRANTO, 2009).

Esse mesmo decreto tornava a Escola Nacional de Agronomia (ENA) modelo a ser seguido pelas demais escolas superiores de agronomia no país. Oliveira (2005) assinala que tal atitude governamental gerou protestos entre as demais escolas superiores agrícolas, sobretudo na ESALQ (recém-integrada à Universidade de São Paulo), cujo questionamento maior relacionava-se ao fato de o “modelo” determinar que as escolas superiores agrícolas formassem agrônomos e não engenheiros agrônomos, sendo este título mais valorizado socialmente que aquele. Na verdade, a própria profissão de engenheiro agrônomo encontrava-se igualmente desqualificada, se comparada a de engenheiro civil, o que evidencia, conforme já citado na introdução da tese, maior valorização das ocupações urbanas e certo preconceito diante das rurais.

Voltando aos embates entre ESALQ e ENA, a primeira tradicionalmente diplomava maior número de alunos que a segunda, o que representou um argumento a mais para reforçar a insatisfação da escola paulista quanto ao “modelo” imposto e possivelmente justificou os arranjos políticos articulados por ela para não precisar segui-lo.

Na realidade, entendemos que a reação da ESALQ refletia um embate mais amplo, associado à formação dos atores ligados ao mundo rural daquela época, entre a tradição das oligarquias rurais e uma burocracia estatal ascendente, ligada às classes médias, que vinha ganhando cada vez mais força:

Destinada a formar um corpo de agentes especializados, legitimados pela competência técnica e não pelo nascimento ou a herança econômico-cultural, a ESAMV [...] cumpriu fielmente sua função intercessora entre os campos político e intelectual, preparando o tipo de gestores necessários à nova ordem rural vigente na República (MENDONÇA, 1998, p. 165).

A expressão “herança econômico-cultural”, acima citada, chama a atenção para um aspecto de relevante importância na origem da atual UFRRJ, que foi a procedência de seu corpo discente. Ao contrário da congênere paulista, a origem do alunado da ESAMV e, posteriormente, da ENA, localizava-se menos nas elites agrárias e mais nos setores médios ligados ao funcionalismo federal, fato que contribuía para reforçar a função da instituição de formadora de quadros técnicos para o Ministério da Agricultura. Por conta disso, a antes ESAMV e então ENA estabelecia uma relação de proximidade entre a sua vocação e as gravitações do mundo rural daquela época, assumindo o protagonismo na formação de especialistas para combaterem o seu atraso. Se, naquela ocasião, a consolidação da ENA junto ao setor burocrático rural representava um elemento integrador entre a instituição e o mundo rural, posteriormente, a partir dos anos 1960/1970, a proliferação de outros atores no âmbito das burocracias rural e educacional contribuiria para promover distanciamentos onde outrora houvera aproximações.

Estatísticas presentes em Oliveira (2005) comprovam que o desmembramento da ESAMV, em 1934, também contribuiu para um aumento no número de alunos da ENA. O motivo não estaria relacionado a nenhuma política governamental de expansão de vagas direcionada especificamente para a ENA, mas sim ao fato de esta Escola ter sido obrigada a receber alunos de outras escolas agrícolas de ensino superior não reconhecidas pelo governo: a Escola Superior de Agricultura do Estado do Rio de Janeiro e a Escola de Agronomia de Belo Horizonte. Esse fato ganha relevância por evidenciar que, em ocasiões como esta ³⁹, a

³⁹ E não teria sido a primeira vez, se relembrarmos a “diplomação compulsória”, pela ESAMV, dos agrônomos formados entre 1912 e 1915 por uma escola em Valença/RJ. E nem teria sido a última, pois, em momentos

escola que originou a UFRRJ se “inchava” de alunos de outras escolas, sem estar necessariamente organizada e equipada para tal.

Em 1937, a lei nº 452/1937, de ampliação da Universidade do Rio de Janeiro, inseria as Escolas Nacionais de Agronomia, Veterinária e Química no “conglomerado” daquela instituição, então renomeada Universidade do Brasil. No entanto, só foi concretizada a inserção da Escola Nacional de Química. As outras duas mantiveram um vínculo de direito (legal), mas não de fato, com a Universidade do Brasil, mantendo o seu funcionamento como escolas isoladas.

O não cumprimento da legislação que subordinava administrativamente a ENA e a ENV à Universidade do Brasil pode ser explicado pelo fato de o Ministro da Agricultura não ter autorizado a liberação das duas escolas, provavelmente por já existir a intenção de transferir sua sede da Praia Vermelha para uma região mais afastada do centro do Rio de Janeiro, situada no km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo, onde, em março de 1939, iniciaram-se as obras de construção da futura Universidade Rural, investimento do governo federal no valor de 110 milhões de cruzeiros somente até 1948 (OLIVEIRA *et al.*, 1996).

Os planos governamentais para a ENA e a ENV naquela época tomavam uma direção diferente da estratégia de conglomerar escolas superiores em universidades. Interessado em atribuir contornos mais politizados à questão agrária brasileira, o governo criou, em 1938, o Centro Nacional de Pesquisas Agronômicas (CNEPA), que englobou primeiramente a ENA e, posteriormente, em 1940, a ENV. A circunstância de criação do CNEPA revelava a sua inserção no contexto de uma política, adotada pelo governo de Getúlio Vargas, promotora de pesquisas agronômicas que, associadas a atividades de ensino, formariam técnicos capazes de difundir, no meio rural brasileiro, procedimentos modernos que pudessem aumentar a produtividade das culturas rurais de modo a abastecer, com gêneros alimentícios, um mercado interno numericamente ascendente em virtude do processo de urbanização acelerada que o país vivia naquela época.

Mantendo a mesma linha política motivadora da criação do CNEPA, o governo federal o reorganiza em 1943, vinculando a ele a recém-criada Universidade Rural (UR), composta essencialmente pela ENA e pela ENV, circunstância que contrariava determinações do Estatuto das Universidades Brasileiras, ainda em vigor, que proibia a criação de Universidades que oferecessem menos de três cursos com vínculos pré-determinados (direito, medicina, engenharia, educação, ciências ou letras).

A questão é que, no caso específico da reorganização do CNEPA e da criação da UR, interessava mais ao governo, em sua intenção de difundir novas técnicas agrícolas pelo meio rural brasileiro, unir o ensino e a pesquisa agronômica em uma só instituição e em um só local. Sendo assim, a UR, funcionou como “universidade”, mesmo oferecendo apenas dois cursos superiores, até 1962, quando começaram a ser criados outros cursos resultantes de determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Alinhada com o já citado processo de expansão de matrículas no ensino superior durante a era Vargas, a UR contava com aproximadamente 1.300 alunos àquela época (COSTA, 1994), fato que vinha acarretando à sede da Praia Vermelha problemas de espaço, sobretudo os referentes às práticas agrícolas e aos trabalhos experimentais, que eram realizados em um campo experimental situado em Deodoro, local extremamente distante da sede. A transferência para um *campus* maior resolveria o problema de espaço daquele momento e ainda favoreceria expansões futuras na oferta de vagas.

futuros, a tese mostrará que a instituição seria obrigada a aceitar, em seus quadros discentes, nos anos 1960 e 1970, excedentes dos vestibulares de outras instituições.

É curioso observar que, no contexto da criação da Universidade Rural em 1943 e da sua subsequente transferência para o km. 47 da antiga estrada Rio-São Paulo, com a inauguração do novo *campus* em 4 de julho de 1947, medidas governamentais vinculadas a políticas para o mundo rural acabaram favorecendo (indiretamente) uma proximidade desta instituição com o modelo de universidade *integrada e multifuncional* proposto por Florestan Fernandes ou com o de escola formativa formulado por Gramsci. Primeiramente porque a Universidade Rural não resultou de uma mera conglomeração de escolas superiores com fins estritamente de formação profissional. Pelo contrário, sua origem como *universidade* advinha de uma necessidade de associar ensino e pesquisa, tanto é que, ao ser transformada em Universidade Rural, em 1943, seu vínculo era com uma instituição de pesquisa, no caso o já citado CNEPA.

Para favorecer a produção científica na recém-criada UR, o governo disponibilizou verbas para a construção do grandioso *campus* do km. 47 nas terras da antiga fazenda Santa Cruz. As novas instalações, em estilo colonial, obedeciam, de fato, a uma estrutura de fazenda. Havia construções, destinadas ao funcionamento das unidades do CNEPA e da Universidade, que se espalhavam por diversas colinas de pequena elevação, rodeando o prédio principal, o mais imponente de todos, onde funcionaria, entre outros setores, a administração superior da Universidade. Nesse sentido, a composição arquitetônica do novo *campus* remetia, de fato, à época colonial, com suas fazendas cujas instalações eram estruturadas em torno de uma casa grande.

O objetivo, então, foi construir, nos moldes das instituições americanas de pesquisa, uma sede planejada para oferecer alojamento, refeitório e biblioteca para todos os alunos se manterem internos na instituição. Os professores e técnicos da universidade, que também fossem pesquisadores do Ministério da Agricultura, igualmente foram incentivados a residirem no *campus*, em próprios residenciais (PR's) construídos especificamente para isso. Consequentemente, todos passavam a dispor de horário integral para dedicação às atividades acadêmicas. Essa característica reforçou a associação, já estabelecida pelo estilo arquitetônico dos prédios construídos, entre universidade e fazenda, criando uma comunidade que se unia não somente por laços acadêmicos, como também por laços de vizinhança.

Assim, o investimento de verbas governamentais na UR a consolidava cada vez mais como o modelo apresentado pelo decreto de 1934 a todas as demais escolas superiores agrícolas do país. Interessado em tornar essas instituições cada vez mais próximas do “padrão” UR, o governo retirou de algumas a autorização para funcionamento, mas fortaleceu outras, o que provocou, segundo estatísticas apresentadas em Oliveira (2005), uma diminuição no número de escolas superiores agrícolas no país, acompanhada, todavia, de um aumento no número de alunos nelas matriculados.

No que se refere à infraestrutura, a distância entre as tradicionais ESALQ e UR se ampliou, fato exemplificado pelo relato de uma excursão técnica que os alunos da ESALQ fizeram à UR, em 1948, logo após a sua transferência para o km. 47. Há citações de comentários maravilhados dos professores e alunos que compunham o grupo a respeito das instalações da UR: biblioteca com amplas salas de estudos e verbas para aquisição de livros, sala de projeção comparável a muitos cinemas do RJ e SP, setor de zoologia que contava com uma variedade de material superior a do Museu Nacional do RJ, ginásio de esportes com mais equipamentos que todos os clubes de Piracicaba juntos, entre outros elogios (OLIVEIRA, 2005).

Pesquisa realizada por Silveira (2004) ratifica que, de sua transferência para o km. 47 da antiga estrada Rio-São Paulo até os anos 1960, a Universidade Rural viveu, de fato, um período de fartura de investimentos governamentais, que a aproximaram bastante do modelo

de universidade idealizado por diversos pensadores da educação brasileira. A situação começou a se modificar a partir do final daquela década, quando, pressionada por políticas governamentais, a Universidade Rural precisou oferecer outros cursos e mais vagas, sem a ampliação do fornecimento de verbas públicas na igual proporção de suas necessidades de expansão.

A questão que se revela, nesse cenário, diz respeito à constante onipresença do Estado nos rumos das universidades brasileiras. No caso particular da Universidade Rural, mesmo no período em que ficou mais próxima de um modelo satisfatório de instituição universitária, o caminho por ela percorrido foi determinado por outras políticas governamentais, que, mesmo não privilegiando a expansão quantitativa das vagas no ensino superior, mantinham-se igualmente empenhadas na conservação da ordem social vigente a partir das já citadas reformas modernizadoras “pelo alto”. Esta expressão, apesar de consagrada por Moore (1983) em análises cronologicamente posteriores aos anos 1940, foi coincidentemente empregada em texto publicado na Revista *Agronomia*⁴⁰:

Sentimo-nos compensados, porque vemos que se prepara a fixação do brasileiro ao solo, que deve ser sua propriedade, a fim de estabilizar-se o organismo social, dando-se-lhe desse modo a coesão que eternizará a pátria brasileira. Vencemos, ilustres mestres, porque vemos que vai se processando a reforma pelo alto (grifo nosso) para baixo, na ordem decrescente das ciências (Revista *Agronomia*, abr. jun./1944).

Explicando melhor, um dos nossos pressupostos temáticos consiste em considerar o Estado brasileiro bastante intervencionista na generalidade de sua atuação, o que lhe confere, no que se refere à esfera da educação, um relevante papel na implementação das políticas de expansão do ensino superior. Tal influência igualmente atingiu as políticas vinculadas ao mundo rural, sendo o poder destas mais determinantes do que o daquelas nas circunstâncias que motivaram a criação da Universidade Rural, em 1943, e sua posterior transferência para o km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo.

Um motivo para isso reside no fato de o ensino agrícola brasileiro ter estado vinculado ao Ministério da Agricultura desde os seus primórdios, dando-se especial ênfase ao início do século XX, quando tal Ministério passou a investir mais fortemente no desenvolvimento da vocação agrária brasileira, tão cara ao movimento nacionalista daquela época, por considerar a terra a fonte de progresso das nações (COSTA, 1994). A necessidade de o meio rural cumprir esse tipo de missão desenvolvimentista é igualmente valorizada no governo Vargas (1930-1945), ocasião em que o país vive um período de modernização.

Com a intenção de concretizar o almejado desenvolvimento da vocação agrária brasileira, o governo Vargas decide investir em centros de pesquisa e ensino rurais, tendo, na Universidade Rural, um emblema desse tipo de investimento. A instituição, outrora com dificuldades de conquistar um espaço físico para se instalar, passa a receber fartos recursos para construir um *campus* com instalações de qualidade e tamanho bem acima da média, com

⁴⁰ Publicação do Diretório Acadêmico da Escola Nacional de Agronomia, iniciada em 1941, com o objetivo de promover uma maior aproximação entre mestres e alunos, a partir da coordenação dos conhecimentos científicos ministrados na Escola Nacional de Agronomia e da elevação do nível cultural, técnico e científico do ensino brasileiro. Seus artigos eram, em sua maioria, escritos por professores ou retirados de outros livros. Versavam sobre temas científicos, ligados à área de Agronomia. Havia, ainda, informações sobre o cotidiano da Escola, como o programa para os concursos de habilitação (vestibulares), e também alguns anúncios, como de tratores, balanças, bombas e tanques de concreto.

o objetivo já planejado de se consagrar como formadora de técnicos engajados com as políticas governamentais para o mundo rural, não sendo primordial, neste investimento, o objetivo de receber mais alunos para atender a demandas sociais de acesso ao ensino superior.

2.2 Consolidação e auge da vocação rural da UFRRJ

Considerando que a supremacia da vocação rural nas diretrizes da instituição não se manteve em momentos posteriores, julgamos interessante aprofundar as análises referentes ao contexto da transferência da sede da Universidade, em 1947, que se consagrou como um momento em que essa vocação rural se consolidou e atingiu o seu auge. Sendo assim, convém lembrar que as motivações governamentais relacionadas à construção do *campus* do km. 47 e à transferência da Universidade Rural para este local se vinculam a um universo mais amplo de medidas do governo de Getúlio Vargas (1930/1945) aplicadas ao mundo rural brasileiro.

O caráter conservador do movimento de 1930 igualmente atingiu as práticas perpetradas pelo governo quanto ao ensino rural. Segundo Mendonça (2006), desde os tempos da abolição da escravatura, em 1888, vinha-se construindo uma imagem da agropecuária brasileira que atribuía ao arcaico homem do campo, e não à estrutura fundiária concentradora, a responsabilidade pela baixa produtividade rural. Assim, com o propósito de solucionar o problema, propunham-se investimentos na criação e manutenção de escolas que preparassem trabalhadores aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo. Dessa forma, preservava-se a estrutura fundiária e legitimavam-se modalidades de intervenção pedagógica junto ao habitante da zona rural, evitando sua fuga ao mercado por conta do êxodo rural, que se intensificava naqueles tempos.

Com o intento de prosseguir com essa intervenção pedagógica, datada desde o século XIX, o governo de Getúlio Vargas atribuiu a dois ministérios (Agricultura e Educação) a tutela do ensino agrícola, que vinha contemplando desde as práticas escolares dirigidas a crianças e adolescentes (escolas de iniciação agrícola, escolas agrícolas, escolas agrotécnicas e outras) até as instituições de ensino superior, ressaltando-se que estas se destinavam à formação das *elites condutoras*, e aquelas à formação do *povo conduzido* (MENDONÇA, 2006).

Ao contribuir na formação das elites condutoras, a então ESAMV e, posteriormente, a ENA, se tornava emblemática no que tange ao interesse do Estado em tutelar o mundo rural, através do controle da formação dos quadros intelectuais capazes de conduzir ideologicamente os seus estratos sociais. Ressalta-se que, naquela escola, a tutela se dava de forma explícita, pois seus formandos atuavam como prepostos do Estado ao assumirem cargos públicos nas esferas burocráticas do próprio Estado. No que se refere à trajetória e consolidação da ESAMV/ENA no governo de Getúlio Vargas, seus rumos foram traçados pelo já descrito programa denominado Marcha para o oeste.

A transferência da sede da Universidade Rural, que reuniu a ENA e a ENV em 1943, para um local distante do centro do Rio de Janeiro pode ser considerada uma “edição regional” (OLIVEIRA *et al.*, 1996, p. 65) do que significava, na ótica do governo de Vargas, a Marcha para o oeste, inclusive no sentido geográfico. Com a intenção de melhor entender o contexto dessa transferência, convém realizar uma descrição de como era a região onde se instalou a instituição em 1947, conhecida por “sertão carioca”.

Para traçar tal panorama, nos baseamos em entrevistas com os primeiros moradores da região na época da construção do *campus*, publicadas na seção “História” do jornal *Seropédica*⁴¹.

As edições do jornal números 1, 6, 12, 21, 43 e 81 trazem entrevistas com moradores de Seropédica que residiam no km. 47 à época da construção do novo *campus* da Universidade Rural e de seus primeiros anos de funcionamento no local. Todas as entrevistas descrevem uma região pouco habitada e com muitas dificuldades de acesso. A antiga estrada Rio-São Paulo, inaugurada em 1928, não era asfaltada e havia um único ônibus que por ela circulava, fazendo a linha Seropédica-Campo Grande (RJ) apenas duas vezes por dia, uma pela manhã e outra à tarde. A rede de saúde se limitava à enfermaria da Universidade Rural, que tratava os casos de malária da região e, em situações de emergência, realizava até mesmo partos. Para ir do centro do RJ para a Universidade Rural, pegava-se, na Francisco Bicalho, uma pequena lotação até Cascadura, outra até Deodoro, mais duas outras até Bangu e, em seguida, mais uma até Campo Grande, que dispunha do tal ônibus com horários escassos para Seropédica. O meio de locomoção dentro da própria região eram as charretes. Nos anos iniciais de funcionamento da universidade no km. 47, o transporte de estudantes e funcionários dentro do *campus* era feito por caminhões da Polícia do Exército (PE). Quando matabam um boi, tinham de vender a carne no mesmo dia, pois ninguém tinha geladeira. As missas dominicais só podiam ser celebradas mensalmente, dada a dificuldade de acesso à região.

A edição número 61 do jornal cita um decreto datado de 10 de agosto de 1939, da Divisão de Terras do governo Vargas, que desapropriava 1.024 alqueires das terras da Fazenda Retiro para a construção do *campus* do km. 47. Já a edição número 85, tomando por fonte a Revista *Riquezas de Nossa Terra*, informa que o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, realizou obras de saneamento na Baixada Fluminense, desobstruindo rios e canais, diminuindo enchentes e tornando as terras mais cultiváveis para a realização de um plano de colonização agrícola, desenvolvido a partir de 1936, para dividir e distribuir terras, principalmente na zona que abrange Santa Cruz, Itaguaí, São Bento e Tinguá, com o objetivo principal de fazer dessa zona um núcleo de abastecimento, com fartura e a preços módicos, de frutas, legumes e produtos agrícolas para a cidade do Rio de Janeiro.

A edição número 103 cita um texto escrito por Luiz Cláudio Marchior Antunes e Marcello Gomes, moradores de Seropédica e pesquisadores, que traçaram a trajetória deste município desde os tempos da colônia e do império. O texto reitera a importância dos empreendimentos desenvolvidos pelo governo Vargas na região, que provocaram um considerável aumento em sua população, destacando a implantação dos núcleos coloniais como grande programa de reforma agrária (na ótica do governo). No entanto, o que mais nos chamou a atenção foi a informação de que, a partir de 1960, a produção agrícola decairia, devido principalmente à perda da fertilidade dos solos.

A descrição do local onde se instalou o *campus* do km. 47 revela que a transferência da Universidade Rural para lá possuía forte ligação com os preceitos da Marcha para o oeste: em um local desabitado, distante do centro e sem qualquer infraestrutura básica foi construída uma via (antiga estrada Rio-São Paulo) que permitiu minimamente algum tipo de acesso e locomoção. Em seguida, terras que supostamente despertariam pouco interesse a

⁴¹ O jornal *Seropédica* (atualmente chamado de *Athon*) é editado mensalmente pela jornalista Miriam Braz, desde junho de 2000, com tiragens de 8.000 exemplares, e destina uma seção para a história da região, que compreende desde a divulgação de documentos históricos até entrevistas com antigos moradores de Seropédica. O Centro de Memória da UFRRJ possui um arquivo onde estão depositadas e catalogadas quase todas as suas edições.

latifundiários⁴² (encharcadas, distantes do centro, despovoadas e com focos de malária) são desapropriadas para serem destinadas à construção do *campus* e à agricultura familiar em colônias, que começam a atrair pessoas para o km. 47 e para outros espaços do entorno em geral⁴³.

No entanto, o povoamento racional da região e a permanência de sua economia vinculada ao setor agropecuário, resultados esperados do programa Marcha para o oeste, não se concretizaram. Ratificando as análises de Caio Prado Júnior sobre o tema, os solos, que já se encontravam desgastados em virtude da cultura de café que dominara a região no século anterior, se tornaram mais inférteis ainda, e a região só não ficou despovoad novamente porque passou a viver um momento de valorização fundiária, comum a toda a Baixada Fluminense, com a implantação da Companhia Siderúrgica Nacional; a construção de rodovias federais, entre elas a via Dutra; a industrialização do Vale do Paraíba; e a crescente urbanização de cidades vizinhas, como Nova Iguaçu. Essas circunstâncias promissoras atraíram especuladores interessados em loteamentos para moradias urbanas, ocasionando muitos conflitos⁴⁴. Em síntese:

A transformação da Baixada em um imenso loteamento urbano para os trabalhadores pobres da metrópole do Rio de Janeiro; e o adiamento até os nossos dias de uma reforma agrária no país sepultariam definitivamente esse sonho hortopolítico (política Marcha para o oeste para aquela região) (OLIVEIRA *et al.*, 1996, p. 67).

Ainda assim, enquanto vigorou como programa governamental de peso para o mundo rural, a Marcha para o oeste foi exaltada várias vezes em textos da Revista *Agronomia*, refletindo a já citada afinidade entre a vocação da Universidade Rural e os planos desenvolvimentistas -mas conservadores- que o governo vinha traçando para o mundo rural, nos quais sobressaía o protagonismo da instituição na tarefa de executá-los:

Inúmeras são as providências que comprovam o estímulo do Presidente Vargas à prática do ruralismo, na concepção moderna desse movimento de organização agrária. Um deles, a Marcha para o oeste [...] é um verdadeiro grito rumo aos campos, a fim de valorizarmos as extensas áreas de nosso interior, potencialmente riquíssimas [...]. O fomento da produção e a abertura de estradas constituem capítulos importantes dos planos de trabalho (Revista *Agronomia*, mai. jul./1942).

A Marcha para o oeste ou para o interior deve constituir uma das nossas maiores preocupações, porque [...] representa o verdadeiro sentido da brasilidade. Praticamente só está civilizado o litoral, enquanto os sertões distantes [...] ainda não foram incorporados à vida econômica brasileira. [...] Nela (na agropecuária) devemos alicerçar as bases do nosso progresso. A nova descoberta do Brasil é fundamentalmente econômica. Este é o justo e o elevado sentido da Marcha para o oeste, visando fixar as populações nos campos em melhores condições de vida (Revista *Agronomia*, ago. out./1942).

⁴² Oliveira *et al.* (1996) ressaltam que o quadro agrário do município de Itaguaí, ao qual pertencia a região do “km. 47”, apontava para uma brutal concentração de terras, só que improdutivas. Seriam latifúndios parasitários cujos proprietários viviam da exploração de madeira, lenha e carvão, desrespeitando a legislação florestal e nada pagando à União pelas terras usurpadas.

⁴³ Os entrevistados do jornal *Seropédica* informaram que a maior parte das pessoas que migrou para o km. 47 procedia do Espírito Santo e de Minas Gerais.

⁴⁴ Alguns deles são descritos por Silva & Medeiros (2008), como o de Pedra Lisa, o da Fazenda São Pedro e o de Santa Alice (ocorridos nos anos 1950).

Outro fator motivador da transferência da Universidade Rural para o novo *campus* foi o Ruralismo Pedagógico ⁴⁵, vertente educacional da Marcha para o oeste (as outras duas vertentes eram locomoção e saneamento), fundamentado basicamente em fixar a população rural no campo por meio do seu aperfeiçoamento como mão-de-obra, tarefa designada para ser cumprida pelos colégios e universidades rurais.

À semelhança da Marcha para o oeste, a transferência da Universidade Rural para o *campus* do km. 47 representaria uma via regional do Ruralismo Pedagógico, uma vez que os especialistas formados para irradiar nacionalmente as técnicas de racionalidade e produtividade agrícolas começariam o trabalho na “vizinhança” da instituição que os formava, composta, como já afirmado, de terras pouco férteis e já desgastadas por culturas anteriores.

Mais do que um magnífico e suntuoso conjunto arquitetônico, (a Universidade Rural) era um símbolo, para os casebres e velhas residências de pequenos proprietários que predominavam em volta, de um futuro que se anunciava grandioso (OLIVEIRA *et al.*, 1996, p. 66).

Um texto emblemático do Ruralismo Pedagógico foi o discurso proferido pelo Ministro da Agricultura, Fernando Costa, em conferência no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 20 de dezembro de 1940, em que fala sobre a construção do *campus* do km. 47 da antiga estrada Rio-São Paulo:

O ensino superior da agricultura mereceu, no Estado Novo, um tratamento especial. [...] resolveu o Governo organizar um centro de estudos agronômicos, em ambiente rural, apropriado com todas as instalações necessárias ao ensino e às pesquisas agronômicas. [...] urgia estabelecer (o ensino superior da Agricultura) em bases definitivas, de modo a construir um centro irradiador de técnicos, de que tanto carece a nossa agricultura. [...] a Escola Nacional de Agronomia foi instalada na Praia Vermelha, onde lhe falta o ambiente rural necessário à formação de seus técnicos. No ambiente adequado à nova instituição, em terras pertencentes ao Governo federal, situadas a poucos quilômetros desta capital, na rodovia Rio-São Paulo, foram iniciadas, em novembro de 1938 ⁴⁶, as obras constantes do plano [...] organizado segundo as exigências da técnica moderna (que) compreendia numerosos edifícios em zonas distintas, ligadas por um grande parque paisagístico. [...] Obra de grandes proporções, ela será um centro irradiador de ensinamentos agrícolas para os agricultores e criadores, que ali serão sempre bem recebidos; para os agrônomos que ali realizarão cursos; e para todos os que pretenderem ingressar na nobre profissão de cultivar a terra (Jornal *Seropédica*, ano I, n. 6, novembro/2000).

Caio Prado Júnior (1946; 1977), em texto no qual critica a eficácia da Marcha para o oeste, igualmente avalia como equivocada a ideia de solucionar os problemas de desgaste do solo a partir de uma difusão maior dos conhecimentos agronômicos. Um dos seus argumentos reside na desigual proporção entre o número de agrônomos formados (baixo) e o de agricultores (alto). Além disso, raríssimos seriam os lavradores com condições financeiras para pagar os serviços de um técnico. Na verdade, Caio Prado Júnior constata que boa parte dos lavradores até teriam noções mínimas de como não desgastar o solo, o que lhes faltaria seria um suporte econômico para arcar com os custos disso. Quanto aos fazendeiros, a agricultura para eles seria um negócio, por meio do qual almejariam ao lucro máximo pelo custo mínimo e de que poderiam se desfazer ou relegar ao desleixo se não mais lhes satisfizesse financeiramente.

⁴⁵ A expressão “Ruralismo Pedagógico” é citada por Oliveira *et al.* (1996), sendo uma denominação resultante de estudos de Adônia A. Prado em sua tese de doutorado (UFRJ, 1995).

⁴⁶ Oliveira *et al.* (1996) delimitam o início das obras em março de 1939.

Não parece pois suficiente, para enfrentar o problema do nosso defeituoso sistema de agricultura, a simples difusão de conhecimentos científicos. [...] Examinemos pois a estrutura social do nosso campo, para entendermos nela os fatores de instabilidade da população rural. [...] O mal não está neles, mas num sistema econômico que faz da agricultura uma ocupação especulativa, um negócio. [...] Não se aplicam os grandes rendimentos da lavoura na própria lavoura, mas em abrir novas fazendas ou em inversões urbanas, como aplicações prediais e industriais. Ora, se a fazenda é instável, a população rural igualmente o é (PRADO JÚNIOR, 1946; 1977, pp. 216-217).

Entendemos o Ruralismo Pedagógico como um precedente do fortalecimento das atividades de extensão rural ocorrido a partir da modernização do campo brasileiro nos anos 1960 e 1970. Conforme já assinalado, a orientação do Ruralismo Pedagógico se caracterizou pelo destaque à difusão da técnica visando ao aumento da produção agropecuária, sem considerar, no entanto, os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais que envolviam as populações rurais. Sua essência partia de construções sociais sobre tais populações presentes, por exemplo, na obra de Monteiro Lobato: preguiçosas, doentes, pouco empreendedoras e avessas à civilização. Assim, a missão desse programa seria mudar a mentalidade da população rural para que adotassem novas tecnologias, novos hábitos e novas ideias.

O Ruralismo Pedagógico, ao se voltar para as atividades de extensão rural, teria sido concebido inicialmente para atingir pequenos produtores rurais, que deveriam ser educados e “civilizados”. Todavia, com o passar dos anos, essa orientação nas práticas de extensão mostrou-se muito dispendiosa (BESKOW, 1999). Em consequência, tais práticas voltaram-se para um formato diferente, ao oferecer mais orientação técnica e menos crédito para a adoção das novas tecnologias. Ou seja, foram se estendendo cada vez mais aos grandes agricultores.

Uma nuance da aplicação do Ruralismo Pedagógico na Universidade Rural pode ser verificada na Revista *Agronomia*. Consideramos os anúncios dessa revista emblemáticos no que se refere aos preceitos do Ruralismo Pedagógico, por serem todos direcionados para recursos técnicos que visariam a melhorar a produtividade no campo. Tendo em vista o alto custo dos produtos anunciados (tratores, por exemplo), percebe-se uma identificação entre o público-alvo da revista e os grupos rurais mais abastados, geralmente formados por grandes proprietários, únicos que dispunham de recursos para adquiri-los.

O emblemático anúncio do inseticida Rhodiatox (Anexo A), de maior incidência em todos os exemplares analisados, reflete, de modo interessante, uma visão bem particular (e irreal) do homem rural brasileiro, pois, não só neste anúncio como nos demais, o homem do campo aparece desenhado com um estilo de vestir que se aproxima dos *cowboys* americanos: chapéu de camurça, lenço no pescoço, camisa social e botas. Em um dos anúncios (Anexo B), o *cowboy* é personificado na figura de um homem bem gordo, deitado preguiçosamente em uma rede, com uma plantação e uma casinha com chaminé (!) ao fundo, e os dizeres: “Ele está com a vida feita porque usa Rhodiatox”. Um outro anúncio (Anexo C) novamente mostra um *cowboy*, desta vez mais magro, vestido com casaca e fumando cigarros, tendo, sem perceber, várias notas de dinheiro furtadas de seu bolso por uma grande lagarta vestida de cangaceiro. Os dizeres do anúncio: “Mate o bandido com Rhodiatox”.

A análise dessas revistas, associada ao contexto político patrocinador da construção do *campus* do km. 47, que valorizava o protagonismo da instituição e de sua ação “pedagógica” na superação dos problemas da agricultura brasileira pela difusão e aplicação das técnicas mais modernas, nos leva a compreender que o funcionamento da Universidade Rural no km. 47, a partir de 1947, consolidaria, de fato, um padrão desenvolvimentista de âmbito nacional, expresso, por exemplo, em texto publicado nesta mesma Revista, do qual destacamos o seguinte fragmento:

A instalação da Universidade Rural na futura cidade agrônômica não significará apenas o deslocamento do ambiente urbano para o meio rural, mas objetiva a realização do ensino das ciências agrotécnicas no seu verdadeiro sentido, de maneira tal que, aparelhada convenientemente, tenha ação em todo o território nacional no preparo de nossos especialistas (Revista *Agronomia*, jan. mar./1944).

Já foi dito que uma das diretrizes motivadoras do perfil da ESAMV e, posteriormente, da UR, seria a formação de agentes que atuariam na burocracia das áreas governamentais ligadas à agropecuária. Dessa forma, existe, de fato, uma forte justificativa para a existência de afinidades nas visões do governo e da instituição quanto à conformação do mundo rural brasileiro em seus planos político, econômico, social e cultural. Dificilmente o governo investiria tantos recursos para sediar uma instituição que pudesse vir a contestar sua ação conservadora para a estrutura fundiária brasileira.

Assim, naquele contexto, muitas circunstâncias se explicavam em virtude dessa afinidade ideológica entre governo e universidade ⁴⁷: abundância de recursos para criar instalações de qualidade, incentivo à associação entre pesquisa e ensino, disponibilidade financeira para viagens de estudos oferecidas aos alunos, entre outros benefícios dos quais a instituição dispunha. Cabe destacar, ainda, no que se refere ao tema principal de nossa pesquisa, que o vínculo da instituição, naquele momento, com o Ministério de Agricultura, resultava em certa tolerância governamental ao considerar como “universidade” uma instituição que oferecia apenas dois cursos superiores.

Transcorrida mais de uma década após a transferência para o *campus* do km. 47, outras motivações governamentais passaram a interferir nos rumos da Universidade Rural: as ascendentes camadas médias urbanas participantes da Revolução de 1930 se consolidaram como uma classe fortalecida, que possuía demandas específicas, sendo uma delas o acesso ao ensino superior. Configurava-se, dessa forma, na Universidade Rural, um contexto diferente do que vinha orientando a sua vocação originária. A partir daqueles anos 1960 que se iniciavam, a instituição, ao ter sua subordinação administrativa deslocada para outro Ministério, o da Educação, começaria a viver um processo de expansão na oferta de cursos e vagas que, em ocasiões futuras, colocaria em xeque a sua tradição rural.

⁴⁷ Essa afinidade ideológica possui relação direta com o processo de formação de intelectuais como prepostos do Estado junto ao povo (GRAMSCI, 2000).

CAPÍTULO III: “1967” E O MARCO NA MUDANÇA DA TRADIÇÃO AGRÁRIA DA UFRRJ

1. O contexto do “1967” no plano mais geral: antecedentes e desdobramentos

Florestan Fernandes (1975b)⁴⁸ delimitou três fases relevantes para o desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, que, cronologicamente, compreenderiam os seguintes períodos: da abertura dos portos (1808) aos meados do século XIX, dos meados do século XIX à década de 1950 do século XX e, por fim, da década de 1950 em diante, com ênfase na “Revolução de 1964”⁴⁹. No último período destacado pelo autor, podem ser encontrados indícios que melhor facilitem a compreensão de antecedentes que motivaram as modificações vividas pela UFRRJ nas décadas de 1960 e 1970, nas quais se inseriu a data que substantivamos como “1967”. Buscaremos, inicialmente, referências gerais envolvendo aspectos econômicos, sociais e políticos do contexto delimitado, para, em seguida, voltarmos para nosso estudo sobre a expansão do ensino superior e a UFRRJ.

No âmbito do cenário nacional brasileiro, vislumbrava-se, naquele início dos anos 1950, relevante irrupção do capitalismo monopolista caracterizada por um desenvolvimento alicerçado no “impulso externo” (FERNANDES, 1975b, p. 258), que se fixa, de maneira vacilante, nesta época, mas, posteriormente, de 1964 em diante, consolida-se como oportunidade crucial de alavancamento da economia brasileira. Gravitando em torno do capital injetado por nações estrangeiras, em especial pelos EUA, encontravam-se as classes possuidoras, os estratos empresariais mais influentes e um Estado bastante intervencionista, como veremos mais adiante.

De início, focalizaremos nossa atenção na avaliação do impacto do “impulso externo” na consolidação do processo de modernização do Brasil, que não se encontra livre de controvérsias. Caio Prado Júnior (SANTOS, 2007a), ao contrário de boa parte dos militantes de seu partido (PCB) à época, percebia lastros positivos na penetração do capital financeiro internacional na economia brasileira, pois integraria o país à nova ordem econômica avançada do mundo desenvolvido. O entrave maior da penetração externa não residiria no fator imperialista em si, mas sim nos efeitos contraditórios da integração entre uma ordem altamente desenvolvida, que é a do mundo moderno, e outra ainda primitiva e débil, típica de uma nação como o Brasil, mera produtora de gêneros alimentares e matérias-primas destinadas ao comércio internacional. Ao privilegiar a localização dos efeitos nocivos do “impulso externo” no tema da colônia de produção, e não no da polarização nação/imperialismo, Caio Prado Jr. acabou por se distanciar das propostas modernizadoras formuladas pelas esquerdas naquela época.

⁴⁸ Nesse item, privilegiamos as análises de Florestan Fernandes, em *A Revolução Burguesa no Brasil*, e de Caio Prado Júnior, em *A Revolução Brasileira*, por considerarmos-nas obras fundamentais sobre a consolidação do capitalismo no Brasil, sendo tidas como referência nos estudos de vários outros autores que já se dedicaram ao tema.

⁴⁹ Optamos por manter o uso das aspas comumente utilizadas por Florestan Fernandes para ironizar o caráter pouco revolucionário do golpe de 1964.

É o que se verifica, por exemplo, na Declaração sobre a política do Partido Comunista Brasileiro ⁵⁰, mais conhecida por Declaração de Março de 1958, que ataca abertamente o imperialismo, considerando-o um dos maiores antagonistas do processo de modernização brasileira. Já no que se refere à descrição do cenário desenvolvimentista do país naqueles anos 1950, o preâmbulo inicial do documento destaca que o processo de desenvolvimento econômico do Brasil vivido desde a Revolução de 1930 herdava características de estruturas econômicas mais pretéritas, entre elas a agricultura baseada no latifúndio e nas relações pré-capitalistas de trabalho. No entanto, tal desenvolvimentismo apresentava elementos progressistas, como a construção de um parque industrial, que já conseguia abastecer praticamente todo o mercado interno no que se referia a artigos de consumo comum. A questão residia no aspecto contraditório deste tipo de progresso: acelerado, mas desigual; e também no criticado aumento da sujeição brasileira à crescente hegemonia dos EUA.

O desenvolvimento capitalista, entretanto, não conseguiu eliminar os fatores negativos, que determinam as características do Brasil como país subdesenvolvido. Ao tempo em que se incrementam as forças produtivas e progredem as novas relações de produção capitalistas, conservam-se em vastas áreas as relações atrasadas e permanece a dependência diante do imperialismo, particularmente o norte-americano (Declaração de Março de 1958. *In*: SANTOS, 2007b, p. 173).

O fragmento transcrito da Declaração de Março de 1958 também enfatiza o aspecto conservador, já assinalado no capítulo I, da revolução modernizadora ocorrida no período que Florestan Fernandes (1975b) chamou de terceira etapa do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Nas diversas abordagens desse conservadorismo, encontramos em Souza (2003) a associação sinonímica entre o termo “encapuzada”, usado por Florestan Fernandes (1975b) para qualificar a revolução modernizadora brasileira, e o termo “passiva” utilizado por Vianna (2004) com o mesmo fim. “Encapuzada”, nesse sentido, traduziria um processo onde as práticas institucionais, como o Estado, por exemplo, se impõem como realidade material produzindo um “déficit” de articulação entre as novas forças sociais em ação e as presentes na ordem anterior. Estas sobrevivem nas instâncias de mediação, negociação e legitimação dos “novos” papéis sociais, sendo exatamente a ideia do “novo” a encobrir (encapuzar) em si mesmo a permanência (conservação) do “antigo”.

Nas análises desenvolvidas sobre os variados momentos de revolução passiva ocorridos no Brasil, Vianna (2004) assinala os anos 1950, onde situamos, mais especificamente, o “pré-1967”, como um período cujo desenvolvimentismo foi marcado por uma “fuga para frente”: o ator modernizador em luta contra o tempo, os “cinquenta anos em cinco”, queimando etapas essenciais para a construção de um processo que integrasse social e politicamente tanto as elites territorialistas como as do liberalismo econômico. Assim como em 1930, o Brasil arcaico preponderava sobre o Brasil moderno a partir de alianças dos interesses privilegiados das elites territorialistas em torno do Estado.

Caio Prado Júnior (SANTOS, 2001) igualmente vê com reservas o acelerado desenvolvimentismo que norteou a economia brasileira no pós- 2ª guerra. Baseado em uma acumulação de capital advinda de negócios propiciados pelo poder público, e não do padrão clássico (tipo europeu ou americano) dinamizador da vida nacional, o historiador faz uso da expressão “neo-ufanismo desenvolvimentista” para caracterizar o período pós-1945, que

⁵⁰ Tal texto encontra-se, na íntegra, em Santos (2007b). Apesar de não apresentar grande profundidade teórica, optamos por citar Declaração de Março neste momento por ser um dos primeiros documentos das esquerdas a reconhecer e valorizar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, naqueles anos 1950.

culminou com o “milagre” econômico dos militares no pós-1964. Na sua avaliação, esses momentos revelaram uma prosperidade aparente, que beneficiou setores reduzidos do país, sem tornar sólida ou durável a estrutura básica da economia e sem trazer melhorias significativas nas condições gerais de vida da grande massa da população brasileira.

O cenário conservador de estruturas desiguais pretéritas nos leva, então, a dirigir nossas vistas para o tema da revolução passiva brasileira deste período. Vianna (2004) localiza tal via de modernização para além do cenário exclusivo das elites, fato exemplificado pela já citada Declaração de Março de 1958, que traduziu a incorporação das esquerdas a uma proposta de ruptura adequada do caminho pacífico e não revolucionário, a partir da formação de uma frente única que integrasse diversas forças heterogêneas: comunistas, proletariado, camponeses, pequena burguesia urbana (composta pela intelectualidade e pelo movimento estudantil), burguesia nacional e até mesmo setores latifundiários que disputavam preços com os EUA.

A Declaração de Março viria a confirmar, então, a necessidade de uma movimentação “por baixo”⁵¹, alterando a essência da revolução passiva, pois introduziu um elemento mais “ativo” em um processo de transformismo que estaria em curso, ainda que sob o domínio dos fatos, característica esta típica dos ciclos de revolução passiva (*Risorgimento* e americanismo) citados no capítulo I.

A atividade desse ator aparece, porém, como prisioneira dos *fatos*, cabendo a eles o papel de “elemento progressista por excelência da economia brasileira”. A esquerda descobria o tema do transformismo como uma nova alternativa para a mudança social, mas esta descoberta se fazia em um terreno estranho ao seu – o do Estado, da burguesia nacional e das elites políticas de tradição territorialista (VIANNA, 2004, p. 50).

Tal estranhamento torna-se elemento desencadeador de uma ruptura no interior das próprias esquerdas devido à política de gradualismo reformista proposta pela Declaração de Março. Parte significativa deste grupo relaciona diretamente aquela política com a vitória do golpe militar. Segundo seus argumentos, as coalizões pluriclassistas deveriam dar lugar a uma política definida por setores subalternos, em particular do movimento operário, com vistas a romper com o campo intelectual da revolução passiva e com o capitalismo territorialista brasileiro (VIANNA, 2004).

Na verdade, os novos e acelerados rumos da modernização brasileira, consolidados pelo incremento da industrialização, entre outros fatores, vinham alimentando um padrão de desenvolvimento capitalista favorável à multiplicação e ao fortalecimento do conflito de classes, localizados sobretudo nos movimentos operários. De acordo com Florestan Fernandes (1975b, p. 279), “a via pela qual se atinge o clímax da transição industrial está longe de ser a melhor possível”, posto que o desenvolvimento capitalista vivido pelo país naquela ocasião pouco se adaptava às necessidades, interesses e aspirações dos grupos assalariados e operários enquanto classe.

O panorama traçado propiciava a efervescência de conflitos dos mais variados tipos, ocorridos tanto nos meios urbanos como nos rurais. A pauta de reivindicações destes últimos combatia a resistência à reforma agrária e a relutância quanto à universalização das relações de mercado no campo, pleiteando transformações estruturais para o mundo agrário brasileiro. Já nos meios urbanos, os avanços ocorridos no campo da educação se irradiavam nos padrões

⁵¹ Essa expressão foi empregada, por Vianna (2004), no sentido de situar as esquerdas como ator que deveria ativar o transformismo em uma circunstância sobre a qual não possuía controle.

de participação intelectual e política das classes operárias, renovando o movimento sindical e configurando-as como “força social” da história (FERNANDES, 1975b).

Fora isso, as classes médias, outrora mais castas e elitizadas, passam a englobar também elementos genuinamente mais pobres, de origem operária, e socializados previamente para viver como operários. A pressão das ampliadas classes médias na conquista de benefícios sociais, políticos e econômicos anteriormente reservados apenas às elites vai exercer grande influência no padrão quantitativo da expansão do ensino superior no Brasil ocorrido nos anos 1970, como veremos mais adiante.

A necessidade de delimitarmos o contexto político, econômico e social do Brasil no período compreendido entre o pós- 2ª guerra e o golpe de 1964 se justifica pelos relevantes desdobramentos que os “fatos” deste período tiveram nos rumos não só do ensino superior brasileiro, como na trajetória da própria UFRRJ. Os aspectos aqui assinalados constituíram terreno propício para a concretização do que Florestan Fernandes (1975b) ironicamente denominou “revolução institucional” de 1964.

O sociólogo paulista classifica a Revolução Burguesa na periferia como um fenômeno muito mais político do que econômico, pois as burguesias periféricas, por terem vivenciado um processo de modernização retardatário, foram afetadas pelas influências do mundo capitalista avançado, para onde drenaram o excedente econômico, ficando sem base material para exercerem seu papel clássico de burguesia (“Tudo que é sólido se transforma no ar”⁵²). Essa situação fez com que a burguesia brasileira lutasse não apenas para consolidar vantagens ou manter privilégios, mas principalmente pela sobrevivência do próprio capitalismo e de si mesma como classe.

Isso introduz um elemento político em seus comportamentos de classe que não é típico do capitalismo, especialmente nas fases de maturação econômica, sociocultural e política da dominação burguesa na Europa e nos Estados Unidos (FERNANDES, 1975b, p. 296).

Tinha-se, dessa forma, uma classe burguesa que, em condições tão difíceis e adversas, chegava ao vértice de suas possibilidades modernizadoras, consolidando, no entanto, uma transformação da ordem já vazia de qualquer significado de fato revolucionário. Para se manter e se fortalecer neste vértice, os estratos burgueses acabam por privilegiar ações políticas reacionárias, revelando a essência autocrática de sua dominação mediante formas abertas e sistemáticas de ditadura de classe.

Isso nos coloca, certamente, diante de um poder burguês [...] que se impõe sem rebuços de cima para baixo, recorrendo a quaisquer meios para prevalecer [...], convertendo, por fim, o Estado nacional e democrático em instrumento puro e simples de uma ditadura de classe preventiva (FERNANDES, 1975b, p. 297).

A conjuntura nacional que levou ao golpe de 1964 pode, então, ser explicada como um modo de estabilização da dominação burguesa, naquele momento com seu potencial de transformação capitalista fragilizado por fatores diversos, quer seja pela dominação imperialista externa, quer seja pelo desenvolvimento desigual, que aumentava a pressão das classes operárias e destituídas por uma distribuição mais paritária de benefícios econômicos e sociais.

A fragilidade da burguesia na condução do desenvolvimento capitalista sem a realização de uma revolução nos moldes clássicos resulta em um tipo de impotência burguesa que faz convergir para o Estado nacional o núcleo do seu poder de decisão e de atuação:

⁵² A respeito do tema, ver, capítulo I: alto poder de transformação da burguesia na revolução capitalista clássica (Manifesto Comunista, de Marx e Engels).

Essa impotência [...] colocou o Estado no centro da evolução recente do capitalismo no Brasil e explica a constante atração daquele setor pela associação com os militares e, por fim, pela militarização do Estado e das estruturas político-administrativas (FERNANDES, 1975b, p. 307).

A caracterização desse tipo de Estado no qual a burguesia vai se apoiar desperta o nosso interesse, em virtude de estarmos estruturando a nossa investigação com a hipótese de um Estado bastante intervencionista no que se refere aos rumos da expansão do ensino superior brasileiro.

Não é tarefa fácil caracterizar um Estado capitalista dependente e periférico. Florestan Fernandes (1975b) utiliza o termo “sincrético” para se referir ao Estado nacional nos anos 1960/1970, pelo fato de, ao mesmo tempo, seguir modelos democráticos/pluralistas e repressores/fascistas, dependendo dos estratos com os quais se relacionam:

Ele é, literalmente, um Estado autocrático e oligárquico. Preserva estruturas e funções democráticas, mas para os que monopolizam, simultaneamente, o poder econômico, o poder social e o poder político, e usam o Estado exatamente para criar e manter uma dualidade intrínseca da ordem legal e política, graças a qual o que é oligarquia e opressão para a maioria submetida, é automaticamente democracia e liberdade para a minoria dominante (FERNANDES, 1975b, p. 350).

Encontramos em Caio Prado Júnior certa convergência analítica diante do que foi explicitado, com base em Florestan Fernandes, a respeito da revolução burguesa brasileira naquele “pré-1967”. Não é à toa que ambos escreveram livros com as palavras “revolução brasileira” em seus títulos. O historiador comunista diferenciou dois tipos de burguesia: aquela ligada ao que chamou de “capitalismo burocrático”, que se apoia no poder público para formar e acumular capital; e a que batizou como “burguesia ortodoxa”, formada no curso do industrialismo e enquadrada nos cânones ordinários e tradicionais da classe (PRADO JR. *In*: SANTOS, 2007a).

Grosso modo, a origem única de qualquer subdivisão que a burguesia brasileira venha a apresentar se encontra, segundo Caio Prado Júnior, na natureza acanhada do capitalismo nacional, que sempre se afirmou sem realizar rupturas com o passado:

Essa burguesia não só arrastara as suas raízes agrárias e assentara a territorialização de seus negócios na contemporaneidade, como sobremaneira atualizara a tradição burocrática da monarquia portuguesa no processo de formação e acumulação privada de capital através do favorecimento pelo poder público de interesses particulares (PRADO JÚNIOR. *In*: SANTOS, 2001, p. 206).

A sobrepujança da burguesia burocrática diante da burguesia ortodoxa levou a uma inversão no protagonismo do alavancamento da modernização brasileira. Os protagonistas realmente decisivos para a consolidação deste processo ficaram em segundo plano, realçando o papel da outra burguesia, sem projeto de capitalismo e incrustada no Estado. Caio Prado Jr. considerava esta inversão por parte das esquerdas um erro prático que levou ao golpe de 1964, tendo elas se equivocado diante da atuação da burguesia burocrática, ao reconhecer nesta um papel progressista que não tinha (SANTOS, 2001).

De qualquer forma, a própria burguesia ortodoxa, mesmo se assumisse um maior protagonismo naquele contexto, dificilmente apresentaria condições suficientes de fomentar uma revolução democrático-burguesa o mais próxima possível dos padrões clássicos, efeito da natureza frágil e deformada do capitalismo brasileiro, extremamente dependente do poder público e daqueles que o manejam:

É que o Estado representa na economia brasileira, em largas proporções, o principal fator no processo central do sistema, que vem a ser a acumulação e

concentração de capital [...] direta ou indiretamente o Estado constitui entre nós o controlador de parcela considerável, e mesmo decisiva, das disponibilidades financeiras do país (PRADO JÚNIOR. *In*: SANTOS, 2007a, pp. 236-237).

Os desdobramentos deste cenário pós-1964 se revelaram na consolidação de um Estado autoritário, fortalecido economicamente com o crescimento das empresas estatais e com a multiplicação desmedida dos negócios por ele promovidos. Sob a tutela da corporação militar, criava-se o regime que alimentaria o “milagre econômico” da virada dos anos 1960 para os 1970, típica ilusão desenvolvimentista que a “modernização conservadora” havia criado, baseada numa intensa urbanização, que era muito mais uma contrapartida da estagnação e decadência do mundo rural, e no crescimento da dívida externa.

O destacado papel de liderança desempenhado pelas Forças Armadas nesse cenário foi assim avaliado por Caio Prado Júnior:

Os militares, principais e decisivos fatores do golpe, foram progressivamente absorvendo todo o poder e autoridade com o afastamento gradativo dos setores civis que com eles tinham cooperado na derrubada do governo afinal deposto [...]. Aquele afastamento contudo não importou desde logo em perda alguma, para a burguesia, das vantagens que lhe proporcionava o golpe (PRADO JÚNIOR. *In*: SANTOS, 2007a, p. 229).

Entre tais vantagens, se destacam a redução, ao mínimo, das reivindicações trabalhistas, o emudecimento das forças populares e das esquerdas e, no plano econômico, a política inteiramente voltada para os interesses mais imediatos da burguesia e do seu aliado setor imperialista. O que as Forças Armadas representavam, nesse contexto, não seria um pensamento político próprio e específico da convicção militar para a conjuntura brasileira, mas sim uma orientação política resultante do meio social do qual eram participantes, nele se destacando a tecnocracia executora da tarefa de desenvolver o país, ainda que com base capitalista precária e como apêndice de um Estado centralizador e burocrático.

As considerações até então realizadas a respeito dos antecedentes do “1967” convergem para este ponto crucial de nossa pesquisa: a existência, naquele momento, de um Estado centralizador e burocrático. Isso nos leva a retomar os conceitos gramscianos de sociedade política, citados no capítulo I, em que o Estado se fortalece em detrimento da sociedade civil, dominando mais pela coerção e menos pelo consenso. A esfera de dominação se concretiza por meio dos aparelhos repressivos de Estado, normalmente controlados pelas burocracias executiva e policial-militar. Onde a sociedade civil é fraca e as formas de organização popular são débeis, os mecanismos de instalação do Estado-coerção tornam-se mais frequentes.

No caso específico do regime de 1964, mesmo com a intensa utilização da coerção e do terrorismo de Estado, Coutinho (1992) não o analisa como uma ditadura fascista clássica, pois, para obter um consenso mínimo, tolerou a presença de um parlamento e de um partido de oposição, além de se empenhar na conquista de concordâncias em amplas faixas da população. Para tal, o regime militar-tecnocrático obtém êxito pelo seu protagonismo na obra de modernização instaurada no Brasil, que o converteu em país industrial moderno, com alta taxa de urbanização e com uma estrutura agrária predominantemente capitalista, ainda que aprofundando a dependência ao imperialismo e mantendo as disparidades na distribuição da propriedade e da renda.

Arma-se, assim, um critério de interpretação que, inspirado no conceito gramsciano de revolução passiva, nos auxilia a compreender o contexto do “1967”, quando os grupos hegemônicos, apoiados no Estado, tinham a função de domínio, mas não de direção, compondo o que Coutinho (1992), retomando Gramsci, chama de “ditadura sem hegemonia”.

Nesse sentido, o Estado protagonista deste tipo de revolução passiva prescinde, para garantir o seu funcionamento, de um mínimo de conformidade de opiniões, obtida por meio da assimilação, pelo bloco de poder, das frações rivais das próprias classes dominantes ou das classes subalternas. Tal assimilação provoca um tipo de transformismo “molecular”, comum nos anos iniciais do regime republicano, quando o Estado cooptava intelectuais para fazer parte de sua burocracia⁵³, ou “populista”, interessado em agregar ao poder, em posição mais cordata e aquiescente, as camadas médias urbanas em geral, através da concessão de direitos sociais e vantagens econômicas.

Essa conjuntura é assim sintetizada por Pécaut (1990, p. 283): “O Estado não é monolítico e se articula a interesses não necessariamente convergentes. O Estado não está livre das pressões populares e responde a elas por meio de medidas sociais”. Tal síntese desempenha papel crucial em nossa argumentação de que os processos de expansão das vagas no ensino superior se encontram inseridos no contexto de um “populismo intelectual”, centrado basicamente no papel das universidades como propulsoras de relevantes ampliações no plano de consumo cultural, ainda que de forma diferenciada, por existirem distinções significativas entre os estabelecimentos compromissados com a produção e divulgação de saberes científicos e aqueles criados às pressas, regidos pela mera função de multiplicação de profissionais com formação estritamente técnica e não cultural.

A diferenciação acima citada é reflexo da ampliação nos círculos das elites, pois a eles estavam se somando os filhos das classes intermediárias, que passaram a frequentar as universidades, daí a necessidade de diferenciar o tipo de estabelecimento superior a ser destinado a cada grupo, estabelecendo-se, assim, uma forma de segregação no interior das próprias elites.

Pécaut (1990) entende ser essa nova configuração das elites um dos motivos de as mesmas não se envolverem na luta para salvar o país do repressivo regime militar. Ao fazerem parte dos estratos superiores, os intelectuais regidos pela cultura política nacional-popular daquela época mantêm um distanciamento esclarecido em relação ao vasto universo das novas camadas médias surgidas da ampliação do ensino superior, por considerá-las, grosso modo, um aglomerado de indivíduos de todas as procedências, destituídos de existência política.

Desse modo, no contexto dos anos 1964 em diante, com o enfraquecimento das esquerdas e certa indiferença das classes médias diante do endurecimento do regime, o papel da intelectualidade na elaboração de leituras do real, para além do senso comum, passa a ser desempenhado, muitas vezes, no interior das universidades de referência acadêmica: “Um governo, mesmo ditatorial, que quer levar o Brasil a um crescimento acelerado, não pode separar-se completamente dos que falam também em nome da ciência e da tecnologia” (PÉCAUT, 1990, p. 247). Este fator em muito contribuiu para dar aos professores universitários, enquanto “especialistas”, uma considerável audiência, ou seja, sua constituição em ator político dependia da aceitação deles por parte do poder.

Ainda assim, a existência de uma intelectualidade interlocutora do Estado repressor no interior de determinadas universidades deve ser vista com cautela, levando-se em conta a situação de extrema vigilância à qual elas eram submetidas. A restrição geral às liberdades, a demissão de professores, entre outras medidas, contribuíram para dificultar o acesso à comunicação das universidades com a sociedade em geral. Nessa perspectiva, em virtude de a forma de legitimação do regime estar se dando pelo desempenho econômico, privilegiavam-

⁵³ Esse contexto norteou o funcionamento da ESAMV e da UR até aproximadamente os anos 1950. (A respeito do tema, rever capítulo II).

se, nas universidades, as interlocuções associadas ao viés meramente economicista e modernizante. Se a interlocução se manifestasse em uma chave mais política ou social, ao intelectual universitário restava a marginalidade.

De qualquer forma, a maneira pela qual se entende a profissionalização dos cientistas na sociedade capitalista e a conseqüente aceitação desses grupos como representantes de uma intelectualidade interlocutora do Estado repressor dos anos 1960/1970 reforçam, em parte, os motivos do maior interesse estatal de controlar o acesso ao ensino superior naquele período. É o que já se afirmou no capítulo I, mas que vale a pena ser repetido e enfatizado: o fato de as universidades se tornarem um tipo de instituição de importância capital na veiculação ideológica do Estado faz convergir para ela os interesses na regulação do seu acesso, por meio de políticas de ampliação ou contenção, dependendo do grau de pressão das demandas pelo ensino superior de um determinado período ou contexto histórico. No que se refere aos anos 1960/1970, o contexto aqui explicitado justificou expressivas políticas de ampliação deste grau de ensino, como verificaremos a seguir.

2. A inserção do ensino superior no contexto do “1967”

No período compreendido entre o pós-2ª guerra e os anos 1970, destacam-se alguns marcos relevantes relacionados ao ensino superior, entre eles, o prosseguimento de sua acelerada expansão e a promulgação de duas leis de educação, de âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (Número 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e a Lei da Reforma Universitária (Número 5.540, de 28 de novembro de 1968).

2.1 Lineamentos relevantes a respeito da acelerada expansão do ensino superior nos anos 1960/1970

O tema da acelerada expansão desse nível de ensino remete à já citada ampliação das camadas médias, reflexo do progressivo processo de urbanização ocorrido no Brasil no transcorrer de todo o século XX. Diante do cenário mais genérico explicitado no item anterior, torna-se importante, neste momento, direcionarmos os parâmetros de nosso referencial teórico à representação do ensino superior e, em especial, das universidades, como um dos meios de o Estado assegurar certo controle das relações sociais, modificadas, na ocasião aqui delimitada, pela inserção, em suas redes, das camadas médias emergentes, cada vez menos homogêneas e castas em virtude da inclusão de setores mais populares em seus estratos.

Isso gerava conversões mais expressivas no círculo das elites. Até então, a posse de um saber científico e cultural, perfil básico dos grupos intelectuais, localizava-os entre as camadas privilegiadas, desfrutando de posições notáveis numa sociedade que, em virtude das demandas inerentes a seu processo de modernização, ainda que “pelo alto”, vinha, gradativamente, requerendo, em seus quadros burocráticos, científicos e de serviços, profissionais qualificados mediante a conclusão dos estudos superiores. Esse contexto tipificava uma espécie de república dos “funcionários e doutores”.

O fato de a expansão do ensino superior ter se acelerado durante o regime militar revela que este regime, apesar de autoritário, foi sensível a pressões das classes média e alta, mais frequentes no regime democrático. A aceleração da massificação do ingresso ao ensino superior leva às elites processos de classificação e exclusão outrora mais comuns nos estratos inferiores. Esse ensino vai sendo submetido a um intenso processo de diferenciação, com a aquiescência implícita tanto dos governantes, quanto do mundo universitário. Entre as universidades públicas e o grande número de estabelecimentos privados que se multiplicam consideravelmente, regidos basicamente pela busca de lucros, há frequentemente um fosso. Ou seja, a absorção da demanda pelo ensino superior, situada naquele momento mais

expressivamente nas classes médias, se faz, na maior parte, no ensino privado e nas universidades públicas de menor porte ou *status*, levando, para as esferas das instituições componentes do ensino superior, uma divisão hierárquica comumente encontrada fora dos muros escolares (PÉCAUT, 1990).

Tal hierarquização ocorre tanto horizontalmente, entre instituições de graduação públicas e privadas, quanto verticalmente. Neste caso último, ela é transferida para o ensino de pós-graduação, marcado pela criação de instrumentos institucionais de apoio à pesquisa científica e tecnológica. Convém observar que a concentração desses polos de pesquisa fora das universidades devia-se, entre outros motivos, ao enfraquecimento das mesmas, resultante da vigilância política a que eram submetidas. Dessa forma, criam-se, o CNPq e a Capes, em 1951, e, posteriormente, em 1967, o Finep. Esses órgãos incentivavam e controlavam a implantação de programas de pós-graduação, para onde ia se dirigindo o vértice da pirâmide hierárquica educacional.

Paralelamente ao reconhecimento institucional de uma elite formada em nível de pós-graduação, toda uma massa de estudantes recebe apenas um verniz superficial em ciências humanas e sociais nas incontáveis faculdades particulares que, ao propor um ensino nessa área, evitam fazer investimentos vultosos (PÉCAUT, 1990, p. 266).

No período retratado neste capítulo, além da hierarquização entre as instituições que ofereciam o ensino superior, existiam outros tipos de distinção no setor educacional. Uma delas relacionava-se, mesmo com a expansão em andamento, ao modesto percentual de concluintes do ensino médio que ingressavam no ensino superior, se comparado aos números totais da população em idade escolar compatível na época. É o que comprova Ribeiro (2003) ao exibir estatísticas a respeito, revelando que, mesmo com um aumento no número de matrículas no ensino superior de 69.945 para 430.473, no intervalo compreendido entre 1955 e 1970, a relação desses totais com as matrículas do ensino elementar ainda permaneciam muito baixas, inferiores a 4%, retratando o alto grau de seletividade da organização escolar brasileira.

Outro exemplo comprobatório dessas distinções refere-se à desproporcional distribuição das verbas dos governos para os níveis de ensino. Encontramos em Anísio Teixeira (1999) informações de que, nos meados dos anos 1950, havia 12 milhões de crianças em idade de cursar a escola primária, no entanto apenas 6 milhões encontravam-se matriculadas. Na escola média havia 1 milhão de matrículas e, na superior, 70 mil. Não obstante esses números decrescentes, o governo investia, no ensino médio, seis vezes mais do que no primário e, no ensino superior, mil vezes mais. Fica clara, então, a intenção dos dirigentes em atender as demandas das elites e camadas médias emergentes, melhor posicionadas, naquelas circunstâncias, nas relações de classe. Um desdobramento disso, que acentua as desigualdades entre as classes, é o fato de as camadas afetadas negativamente pela existência de recursos financeiros direcionados mais intensamente ao ensino superior (os que não conseguiam concluir o curso primário, por exemplo) terem as suas perdas relativas multiplicadas, pois os investimentos educacionais não se destinavam, prioritariamente, à superação de suas limitações, fechando-se, para elas, cada vez mais, as fronteiras de promoção social mediante acesso à educação.

O destino da maior fatia das verbas federais para o ensino superior não se concentrava apenas nas universidades públicas, mas também nas instituições privadas. Muitas vezes, a drenagem desses recursos se dava por um processo denominado “federalização”, que consistiu na incorporação de estabelecimentos de ensino superior, privados, estaduais ou municipais, num processo que resultou na criação de muitas universidades federais hoje

existentes. A “federalização” das universidades interessava aos professores, que se tornavam funcionários públicos, e aos estudantes, que passavam a receber ensino gratuito. Ocorriam até mesmo greves de estudantes, em cuja pauta de reivindicações pleiteava-se o interesse em ser “federalizada” (CUNHA, 1989).

Fenômeno desencadeado nos anos 1950 e 1960, a federalização se apoiava em justificativas que focalizavam a necessidade de consolidação de ideais desenvolvimentistas como indutores da modernização científico-tecnológica de que o país tanto precisava naquela época. Ao atribuir uma vocação nacional a um sistema de ensino que atendesse a esta necessidade, os governos construiriam, nas universidades federais, um diferencial para o setor desenvolvimentista a partir da sua vinculação ao sistema nacional. A ideia consistia em inserir, em cada unidade da federação, uma universidade federal, de modo que a presença de uma ou mais instituições deste tipo nos estados brasileiros lhes trouxesse maior prestígio no campo educacional (VASCONCELOS, 2007).

O processo de federalização refletiu as disparidades regionais já existentes no Brasil, pois se concentrou nas regiões Sudeste e Sul, igualmente pertencendo a estas regiões as instituições que, depois de federalizadas, apresentaram melhor desempenho acadêmico. Vasconcelos (2007) mostra que, só no ano de 1960, foram federalizadas 8 instituições, metade delas nas regiões Sudeste e Sul. No governo Costa e Silva (1967-1969), igualmente ocorreram 8 federalizações, seis delas também naquelas regiões. As federalizações persistiram após o regime militar, porém em ritmo mais lento, sendo novamente intensificadas a partir dos anos 2000, nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva.

Mesmo com as federalizações, os anos 1960/1970 foram marcados por uma expressiva expansão das instituições privadas, ao ponto de, sob os auspícios da ditadura, elas abarcarem 75% das matrículas do ensino superior, concentradas em múltiplos estabelecimentos - quase sempre sediados em cidades de pequeno porte - promotores de um vínculo entre o governo federal e oligarquias regionais. Estas, normalmente lideradas por “coronéis”, exigiam o apoio do MEC na criação das faculdades privadas, com o interesse voltado para os benefícios políticos que sua intermediação nestes processos poderia render (CHAUÍ, 2001). A regionalização do ensino superior, incrementada neste período, será retomada na expansão que permeou os anos 2000, como veremos posteriormente.

Cunha (1989) igualmente reforça o caráter interiorano da expansão das instituições particulares, que gerou aberrações como a abertura de faculdades e até mesmo de universidades em cidades onde sequer havia livrarias. O autor relaciona tal política ao interesse do governo militar em manter disperso o alunado, submetendo-o ao controle social das oligarquias rurais, lembrando ainda que, neste período, a oferta de cursos noturnos era praticamente monopolizada pela iniciativa privada, afinal esses estabelecimentos multiplicavam-se tanto, ao ponto de existir quase sempre um deles em local próximo a um interessado em potencial, ou seja, um conluente do ensino médio. A situação de acelerada expansão era tão gritante, que muitas escolas de 2º grau vinham se transformando em faculdades e até mesmo em universidades.

A situação permanece e até mesmo se intensifica com a promulgação da Lei da Reforma Universitária, em 1968. A crise inflacionária iniciada nos meados da década seguinte apenas modifica alguns aspectos da tendência privatista então dominante, já que o governo militar, para evitar que a escassez de recursos públicos reduzisse drasticamente o número de alunos matriculados nas instituições particulares, instituiu o programa de crédito educativo, pelo qual as organizações bancárias foram autorizadas a utilizar parte dos recursos que deveriam ser compulsoriamente depositados no Banco Central, para financiar o pagamento

das taxas cobradas naquelas instituições, com posterior reembolso pelos estudantes (CUNHA, 1989).

Fora isso, datam também dessa época incentivos às instituições privadas para se beneficiarem de isenções fiscais e também do conceito de ensino público não estatal, mais conhecido como comunitário, os quais, por estarem ligados a associações religiosas, sindicatos e afins e não visarem ao lucro, receberiam recursos governamentais para sua manutenção (CUNHA, 1989).

Outro artifício que muito contribuiu para garantir a matrícula de alunos nos estabelecimentos privados foi a unificação dos exames vestibulares, com oferta de vagas localizada tanto em instituições públicas como em particulares. Atraídos pelos cursos gratuitos e, em geral, de melhor qualidade das universidades públicas, a maioria dos candidatos acabava por ser classificada ou reclassificada para os cursos pagos, os quais, salvo exceções, eram de pior qualidade (CUNHA, 1989).

Diante deste cenário altamente expansionista, convém destacar que o crescimento também atingiu as instituições que ofereciam cursos agrícolas de nível superior, em alguns casos até com maior intensidade do que outros cursos não agrícolas. É o que comprova Capdeville (1991), ao informar que o processo de criação de novos cursos foi desencadeado nos anos 1960, atingindo seu ápice na década seguinte. Muitos cursos surgiram como desdobramentos das tradicionais graduações de Agronomia e Veterinária. É o caso, por exemplo, dos cursos de Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola e Zootecnia. Ainda assim, os cursos originários mantiveram um número de matrículas ascendente, pois vinham sendo inaugurados em instituições espalhadas por quase todo o país: entre 1960 e 1964, o número de alunos dos cursos de Veterinária cresceu 89%, e de Agronomia, 93%; ao passo que o quantitativo dos de Medicina aumentou em 47%, e o de Direito, 32%.

As já citadas “federalizações” também atingiram as escolas superiores agrícolas, sendo este, por exemplo, os casos da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, que se transformou na Universidade Rural de Pernambuco, em 1955⁵⁴; da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que se transformou na Universidade Federal de Viçosa, em 1969; e da Universidade Rural do Rio Grande do Sul, que se transformou na Universidade Federal de Pelotas, também em 1969 (VASCONCELOS, 2007).

Salta aos olhos, diante do panorama traçado, o que Florestan Fernandes (1975a) denominou “egoísmo de classe”, revelado pelo conjunto de discrepâncias aqui citadas no contexto da organização escolar brasileira. Por trás do ideal de socialização de oportunidades, implícito na abertura de mais vagas no ensino superior, existe um domínio do Estado e um monopólio social do poder, em virtude de as elites e classes médias emergentes, apoiadas neste Estado, agirem como se fossem sensíveis e leais aos requisitos educacionais da ordem legal republicana. No entanto, estão extraindo destes requisitos educacionais, supostamente democráticos, a legitimação de seu próprio poder político. Acabam, portanto, por se privilegiarem educacionalmente, pois monopolizam a maior parte dos recursos educacionais da comunidade para seus fins e interesses próprios, eliminando, dos grupos aptos ao usufruto da vantagem de cursar o ensino superior, os que não podem arcar com os custos de uma boa educação básica.

2.2 Efeitos da legislação dos anos 1960 na acelerada expansão do ensino superior

A vinculação de uma das hipóteses de nossa tese ao peso da legislação educacional no

⁵⁴ Ao ser federalizada, a Universidade Rural de Pernambuco se manteve vinculada ao Ministério da Agricultura até 1967, quando, juntamente com a Universidade Rural do Brasil, passou a integrar a esfera administrativa do Ministério da Educação. O tema será melhor detalhado adiante.

processo de expansão do ensino superior torna necessário um olhar mais atento nos efeitos, neste processo, das duas leis nacionais de educação promulgadas nos anos 1960: Lei 4.024, de 1961 (LDB) e Lei 5.540, de 1968 (Reforma Universitária). O fato de terem sido discutidas, elaboradas e promulgadas em contextos políticos distintos – o da LDB mais democrático que o da Lei da Reforma Universitária – não lhes retira o ponto comum de terem apresentado certa tutela política voltada ao atendimento de grupos específicos e à preservação do poder das camadas conservadoras. Nesse sentido, na esfera do ensino superior, os incentivos à sua franca expansão representariam uma maneira de consolidar interesses de grupos hegemônicos, conforme já explicitado em várias passagens desta tese.

A LDB de 1961 apresentou um longo período de discussões, iniciado com a promulgação da Constituição de 1946, cujas determinações, no âmbito da educação, motivaram o envio à Câmara dos Deputados, em 1948, pelo presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, de um projeto da Lei de Diretrizes e Bases. O novo contexto democrático estabelecido no país tornava desatualizada a legislação de ensino anterior, mais condizente com o perfil centralizador e autoritário do Estado Novo.

Um dos principais motivos de sua longa tramitação foi exatamente a disputa de interesses travada entre grupos de intelectuais e educadores vinculados a posições e interesses políticos considerados divergentes sobre: a concepção de sistema de ensino; ensino público e ensino privado; ensino leigo e ensino religioso, entre outros. Tais embates, porém, não suprimiram, do texto final, o caráter altamente privatista, originado, inclusive, no próprio texto da Constituição de 1946, em seu artigo 167: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946. *In*: FAVERO, 2005, p. 310).

O incentivo à criação de cursos pela iniciativa particular representou um dos mais determinantes fatores favoráveis à expansão do ensino superior naquela época, visto que, conforme já mencionado, a ampliação desenfreada das vagas se deu mais fortemente em instituições privadas e interioranas. Sendo assim, os desdobramentos mais específicos desta determinação constitucional, no texto da LDB promulgada 15 anos após, localizaram-se em seu artigo 9º, que atribuía, aos Conselhos Federal e Estadual de Educação⁵⁵, a competência para decidir sobre o funcionamento de novos cursos, enquanto a legislação anterior atribuía tal tarefa ao governo federal, ouvido o Conselho Nacional de Educação e respeitadas várias exigências específicas. A mesma flexibilidade para criar cursos era garantida às universidades, pois a LDB, em seu artigo 80, reconhecia a liberdade para tal, baseada nos princípios de autonomia didática daquelas instituições (HORTA, 1975).

Essa situação põe à vista a influência direta dos Conselhos de Educação na expansão do ensino superior após a promulgação da LDB. Ainda de acordo com Horta (1975), o Conselho Federal de Educação dificilmente negava pedidos de autorização para criação de cursos, localizando, no interior dos estados, boa parte das permissões, fato que nos remete à observação de Cunha (1989) de que muitos assentos deste Conselho eram ocupados por pessoas comprometidas com os donos de estabelecimentos particulares ou com certos “caciques” políticos locais interessados em transformar em moeda de troca as cobiçadas vagas no ensino superior das cidades interioranas.

A alínea “a” do artigo 69 da LDB (BRASIL, 1961. *In*: CARVALHO, 1973) determinava que os cursos de graduação nos estabelecimentos de ensino superior poderiam abrir matrícula não mais somente aos concluintes do ciclo colegial, mas também aos dos

⁵⁵ Segundo o parágrafo 2º da alínea q da Lei 4.024/1961, a autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados caberiam aos Conselhos Estaduais de Educação, na forma da lei estadual respectiva (BRASIL, 1961. *In*: CARVALHO, 1973).

curso normal”) entre os candidatos para ingresso ao ensino superior, massificando bastante esta demanda e intensificando o grande estreitamento na passagem do ensino secundário para o superior, na estrutura educacional brasileira. Urgia, nesse sentido, que fossem feitas as ampliações necessárias no ensino superior para garantir, o quanto possível, o atendimento das demandas resultantes do aumento no número de candidatos aptos para nele ingressarem.

Essa mesma alínea do artigo 69 (BRASIL, 1961. *In*: CARVALHO, 1973) igualmente estabelecia que o acesso aos cursos de graduação deveria ser garantido somente aos candidatos classificados em concurso de habilitação. O uso expressão “classificados” previa, então, que obtenção da média mínima estipulada para aprovação de um candidato nesses concursos não era garantia única da conquista da vaga. Ao contrário, só seriam contemplados os candidatos com as maiores médias dentro do número de vagas oferecidas pelo estabelecimento do ensino superior. O caráter classificatório dos concursos de habilitação criou um tipo de candidato conhecido, nacionalmente, pela alcunha de “excedente” (aprovado mas não classificado), grande problema para os governos daquela época, por representar o emblema da grande pressão das camadas médias ascendentes na conquista por uma vaga no ensino superior. A existência dos excedentes e a tentativa dos governos em atender a suas expectativas acabaram se transformando em uma das molas propulsoras da desenfreada expansão deste nível de ensino naquela época.

A LDB destinou o seu capítulo V (BRASIL, 1961. *In*: CARVALHO, 1973) para tratar da formação de professores do ensino primário e médio ⁵⁶, revelando, nessa ótica, maior preocupação com a formação docente. O artigo 59 estabelecia que os professores de ensino médio deveriam ser formados em faculdades de filosofia, ciências e letras; e os professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Esse artigo influenciou bastante o caráter das expansões dos cursos na UFRRJ nos anos 1960/1970, pois boa parte dos novos cursos criados eram licenciaturas, que tiveram a sua fundamentação justificada pela necessidade de a instituição prover o mercado, que carecia da formação destes profissionais. Por conta desta carência, foi vetada, na LDB, a parte do artigo 60 que tornava obrigatória a licenciatura para os docentes do ensino médio. A justificativa do veto citava exatamente a limitada capacidade de formação de professores por escolas de educação, sobretudo nas cidades do interior de extensas regiões do país, onde predominavam os professores chamados “leigos” (não licenciados).

Pouco mais de dois anos depois do início da vigência da LDB, inicia-se o regime militar, que não modificou os planos de crescimento acelerado destinados ao ensino superior, já traçados pela lei de 1961. Ao contrário, até os acelerou, fazendo uso do suporte legislativo para assegurar o cumprimento de suas intenções expansionistas. Na realização deste intento, destaca-se o Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966 (BRASIL, 1966. *In*: CARVALHO, 1973), que, em sua essência, determinava o uso mais racional dos recursos materiais e humanos nas universidades, vedando a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Em linhas gerais, esse decreto fixava a formação de um sistema comum que ministraria o ensino básico para toda a universidade, evitando que uma mesma disciplina fosse ministrada várias vezes em cursos diferentes; e determinava a obrigatoriedade, em todas as universidades, de cursos de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de Educação, o que fortalecia sobremaneira as licenciaturas.

⁵⁶ De acordo com a LDB de 1961, o ensino médio dividia-se em dois ciclos: ginásial e colegial.

Outro decreto-lei importante de ser citado foi o de nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967. *In*: CARVALHO, 1973), o qual, em linhas gerais, instituía a divisão das unidades universitárias em departamentos, mais voltados para atenderem, a cursos diversos, com oferta de disciplinas, e menos para ocuparem uma posição de destaque no incentivo à pesquisa universitária. Não fosse o contexto histórico expansionista daquela época, o decreto da criação dos departamentos poderia ter representado uma significativa guinada no incentivo ao desenvolvimento de uma vocação mais científica, e também mais dispendiosa, para as universidades. No entanto, confirmando um cenário de maior penúria, chama a atenção o seu artigo 9º, cuja redação não previa dotação de recursos extras para as universidades criarem novos cursos:

A criação de qualquer curso deverá processar-se mediante a utilização dos recursos materiais e humanos existentes na Universidade, só excepcionalmente importará na instituição de outra unidade (BRASIL, 1967. *In*: CARVALHO, 1973, p. 60).

Nessa política educacional de racionalização na gestão dos recursos, em que se almejava fazer o máximo pelo custo mínimo, percebiam-se influências norte-americanas no ensino brasileiro, como as preconizadas pelo Relatório Atacon, de 1966, que apontava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo, implantando um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas (CHAUÍ, 2001).

A Lei da Reforma Universitária de 1968 foi complemento dos dois decretos-lei citados, ou seja, acabou por continuar favorecendo a abertura do maior número possível de vagas no ensino superior, desencadeada pela LDB de 1961. Apesar de apresentarem objetivos semelhantes em relação ao crescimento do ensino superior, a tramitação da reforma de 1968 deu-se em um regime político de exceção, o que não ocorreu com a lei anterior.

Segundo Florestan Fernandes (1975a), por ter se dado tardiamente no Brasil, se comparada a outras sociedades latino-americanas, as reivindicações em prol da reforma universitária eclodem com maior violência, ganhando dimensão histórica de movimento social, sobretudo entre os estudantes, cujas mobilizações ofereceram maior resistência aos governos militares. A União Nacional dos Estudantes (UNE) vinha promovendo discussões sobre a necessidade de reformar as universidades desde o final da década de 1950 e, com o passar dos anos e o endurecimento político do regime militar, o movimento foi acumulando grande vitalidade política, a ponto de Florestan Fernandes ter classificado a Lei da Reforma Universitária de 1968 como a reforma “consentida”, pois entendia que o governo militar investira nela numa tentativa de diminuir as tensões que iam se acumulando no meio estudantil.

Florestan Fernandes (1975a) verifica um paradoxo na tramitação desta lei, pois o relatório realizado pelo grupo de trabalho incumbido pelo governo da tarefa de apresentar um diagnóstico da situação do ensino superior traduziu, de modo lúcido e até mesmo corajoso (para a época), os problemas estruturais defrontados por este nível de ensino. No entanto, criou-se uma defasagem entre tal diagnóstico e a formalização jurídico-política das soluções recomendadas. Segundo o autor, este tipo de defasagem é normal nas situações histórico-sociais em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e inovação institucional, entendendo-se tal contexto como uma manifestação dos condicionamentos da circunstância de revolução passiva, aqui já mencionados.

No que se refere ao objeto de estudo desta tese, as implicações sociodinâmicas deste terreno em que se processa a reforma universitária inspiraram a abertura das portas do ensino superior, favorecendo o acesso das classes médias e suas demandas de ascensão e prestígio sociais, fato interpretado, em algumas análises, como sendo um tipo de “recompensa” pelo

apoio dessas camadas ao golpe de 1964 e suas formas de dominação conservadoras (CHAUÍ, 2001).

Nesse sentido, muitas determinações da Lei da Reforma Universitária vieram a promover modificações altamente favoráveis à ampliação das vagas no ensino superior. Entre elas, estão: a) a departamentalização, que agregava disciplinas afins de modo a oferecer cursos em um mesmo espaço, com menor gasto material e sem aumentar o número de professores; b) a matrícula por disciplina, que permitia a alunos de diferentes cursos seguirem a mesma disciplina, ministrada na mesma hora, pelo mesmo professor, numa mesma sala de aula, aumentando a “produtividade” do corpo docente; c) a implantação do ciclo básico, que reunia, em uma mesma turma, alunos de cursos afins, evitando o desperdício de destinar professores para ministrarem disciplinas básicas em cursos com poucos alunos; e d) o vestibular unificado, que favorecia o preenchimento de vagas em cursos de menor procura ou mesmo em instituições particulares (CHAUÍ, 2001).

A determinação da departamentalização merece um comentário adicional, pois nasceu da necessidade de criação de um espaço privilegiado para abrigar os professores catedráticos, bastante prestigiados na esfera acadêmica, que se sentiram profissionalmente desvalorizados com a extinção da cátedra, também determinada pela Lei nº 5.540/1968. Assim, o departamento substituiu a cátedra como *locus* de ação daqueles profissionais, mas continuou preservando o poder do ex-catedrático, em um processo denominado “catedralização do departamento” (FAVERO, 2010, p. 105).

Não obstante a submissão da Lei da Reforma Universitária de 1968 ao jogo conservador que permeou as políticas referentes à expansão do ensino superior, Florestan Fernandes (1975a) destaca como avanços as seguintes determinações de seu texto: implantação do regime de dedicação exclusiva para os docentes, extinção da cátedra, constituição do ciclo geral e regulação da participação e representação estudantil nos órgãos colegiados. Como limitação principal da reforma universitária “consentida”, o sociólogo aponta que ela se reduziu a sistematizar preceitos, soluções e medidas operacionais, deixando de lado a construção de um modelo de universidade que respondesse ao padrão vigente da civilização urbano-industrial, ou seja, o protótipo da universidade autônoma, integrada, multidimensional e crítica.

A UFRRJ passou por várias modificações resultantes de determinações das duas leis aqui citadas, sobretudo da Reforma Universitária, que atingiu o cotidiano da instituição mais fortemente, em virtude de sua subordinação ao Ministério da Educação desde 1967, data anterior à promulgação da Lei da Reforma Universitária de 1968. Sendo assim, antes de especificar, mais detalhadamente, como se deram os efeitos dessas leis na ampliação no número de seus cursos e na modificação de sua originária vocação rural, convém nos determos nas circunstâncias desta transferência administrativa e em seus antecedentes históricos.

3. O contexto do “1967” no plano mais específico: antecedentes e desdobramentos da mudança do vínculo ministerial da UFRRJ

Enquanto existiu sem a “concorrência” do Ministério da Educação e Saúde, até a criação deste, em 1930, o Ministério da Agricultura (que funcionava em conjunto com as pastas da Indústria e do Comércio), buscou exercer a sua “missão” de modernizar a arcaica e pouco produtiva agricultura brasileira, fortalecendo a vocação eminentemente agrícola que sustentava a economia do país naquele início do século XX e que mantinha no poder as elites agrárias territorialistas, beneficiando-as. Nessa tarefa, tal ensino era ideologicamente dividido em dois eixos, o da cultura técnica, elementar e voltado para jovens que compunham uma “massa rural” ignorante e inerte, a ser “civilizada”; e o da cultura científica, destinado à

formação de líderes naturais do processo de modernização da agricultura brasileira, quer no âmbito da burocracia estatal (funcionários públicos), quer no da representação das culturas agrícolas de exportação (latifundiários). Os eixos do ensino agrônômico no Brasil da Primeira República representavam mecanismos de conservação política e econômica das elites agrárias, visto que sequer cogitavam qualquer tipo de contestação em relação à essência territorialista dos grupos dominantes (MENDONÇA, 1998).

O novo governo fixado no poder após a Revolução de 1930 criou o Ministério da Educação e Saúde, que passou a criar alguns entraves diante das políticas de ensino agrônômico até então estabelecidas, principalmente por desejar atribuir à sua própria alçada todo tipo de pioneirismo no que dissesse respeito a qualquer modalidade educacional. Na verdade, o “pano de fundo” dessa “disputa pedagógica” revelava um embate bem maior, entre ministérios de hegemonias diferentes, o da Educação e Saúde, de preponderância mais urbana, alinhado com as novas frações então consolidadas no poder; e o da Agricultura, controlado pelos setores dominantes agrários (MENDONÇA, 2006).

A partir de então, consagrou-se, nas escolas superiores brasileiras de agricultura, entre elas a que originou a UFRRJ, uma tutela simultânea entre os dois ministérios, que volta e meia punha em xeque a subordinação administrativa dessas escolas. Conforme já explicitado, dado o caráter conservador dos projetos de modernização brasileiros, em especial os agrícolas, tais instituições se mantiveram na alçada do Ministério da Agricultura enquanto foi interessante às frações dominantes a atuação dessas escolas como instrumentos de negação dos conflitos sociais do campo e enquanto não surgiram outros projetos mais urgentes e necessários de manutenção das estruturas sociais vigentes.

É o que se dá a partir do crescente processo de urbanização vivido pela sociedade brasileira a partir dos anos 1950, que favoreceu hegemonicamente as pastas de preponderância mais urbana. Por não se inserir neste perfil, o Ministério da Agricultura, ao passar por uma reorganização, em 1962, tem enfraquecida a sua atuação em alguns setores onde, outrora, ocupara posições mais proeminentes, entre eles o de abastecimento, pesca e política agrária. Isso se dá, por exemplo, com a criação de órgãos como a Superintendência Nacional do Abastecimento (Sunab), a Companhia Brasileira de Alimentos (Cobal), a Superintendência de Desenvolvimento da Pesca (Sudepe) e a Superintendência da Política Agrária (Supra) (BESKOW, 1999). Tal descentralização administrativa culminou, anos mais tarde, com a criação de outros ministérios ligados ao mundo rural, como os atuais Ministérios do Desenvolvimento Agrário e do Meio Ambiente.

No que diz respeito à tutela do Ministério da Agricultura junto à ESAMV, uma primeira tentativa de transferir o seu vínculo administrativo ocorreu em 1932, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, quando, alegando a necessidade de uma maior adequação desta Escola ao Estatuto das Universidades (Decreto de 11 de abril de 1931), cogitou-se desvinculá-la do Ministério da Agricultura e transformá-la em universidade (OLIVEIRA, 2005). Internamente, na própria ESAMV, houve pressão da Escola de Química para que isso acontecesse. A modificação do vínculo não ocorreu, no entanto a ESAMV acabou por ser desmembrada em três escolas distintas: de Agronomia, de Veterinária e de Química, sendo que esta última abandonou o vínculo com o Ministério da Agricultura, ao ser transferida para o conglomerado de escolas que compunham a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ).

A necessidade de investir em uma escola agrônômica modelo, que mantivesse os interesses das elites agrárias territorialistas na modernização conservadora do mundo rural brasileiro manteve a Universidade Rural (UR) na alçada do Ministério da Agricultura até os anos 1960, ocasião em que as modificações já assinaladas no cenário político e econômico da

sociedade brasileira determinaram outros tipos de prioridades em seus projetos conservadores. Dessa forma, uma sucessão de decretos e leis vai modificar ou não o vínculo da Universidade Rural e outras congêneres com um dos dois Ministérios.

De início, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1961, em seu artigo 6º, determinava que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) exerceria as atribuições do poder público federal em matéria de educação, abrindo apenas às escolas militares a possibilidade de serem reguladas por leis especiais. Em tese, o ensino agrônômico estaria então na alçada no MEC e, como desdobramento disso, a Universidade Rural reformulou os seus estatutos vinculando-se a ele. No entanto, tal determinação não pode ser cumprida, em virtude da Lei Delegada nº 9, de outubro de 1962, que mantinha a instituição vinculada ao Ministério da Agricultura, juntamente com a Universidade Rural de Pernambuco. Tal situação se manteve até 1967, quando o já endurecido regime militar determinou o remanejamento das universidades agrícolas para o MEC e, em menos de três meses, a transferência de interesse deste Ministério durante mais de trinta anos finalmente se concretizava (OTRANTO, 2009).

As análises que podem ser realizadas diante de tal panorama refletem, como já dito, modificações na conformação das hegemonias sociais brasileiras. Um fator determinante na composição desse cenário foi o aumento da influência estrangeira, em especial a norte-americana, nas determinações do ensino brasileiro, capitaneadas, de 1942 até os anos 1960, por diversas instituições⁵⁷, que, por meio de acordos camuflados como “assistência técnica”, ditaram medidas influenciadoras dos rumos não só do ensino agrícola, como do ensino superior em geral (MENDONÇA, 2006).

No que tange ao ensino agrícola, o imperialismo norte-americano associou-se às oligarquias agrárias, interessado em impedir o avanço do comunismo na América Latina, utilizando-se das práticas “educacionais” adotadas, como subterfúgio para conter as mobilizações políticas organizadas pelos trabalhadores rurais em prol da reforma agrária, e direcionando sua manipulação mais para os níveis de ensino agrícola elementares (MENDONÇA, 2006).

Quanto ao ensino superior, e aí se incluem as escolas superiores rurais, a tutela exterior voltou-se para a preservação do monopólio do saber nas velhas elites, supostamente ameaçadas diante do surgimento de novas categorias sociais, especialmente as classes médias. A melhor maneira de realizar tal tarefa seria através da disseminação, junto a estas classes, de escolas superiores meramente profissionais, que congelariam a universidade como fator social construtivo, tornando-a inoperante para romper com o campo intelectual da situação de revolução passiva.

Reunir todas as universidades na alçada de um único ministério, subordinado a interesses externos e bastante comprometido com as elites internas, justifica, nesse cenário, a rapidez com que se deu o processo burocrático de transferência administrativa das universidades rurais para o MEC, em 1967. Já na alçada do MEC, a UFRRJ acabou por seguir, mais fortemente, as políticas deste Ministério para a expansão do ensino superior, processo que se concretiza sem intervenção significativa dos atores propriamente universitários.

⁵⁷ Algumas delas: Institute of Inter-American Affairs, Technical Cooperation Administration, Foreign Operations Administration, International Cooperation Administration, United States Agency for International Development (Usaid).

Só para recordar, até 1967, a UFRRJ funcionava com as graduações de Agronomia, Veterinária, Educação Técnica, Educação Familiar, Engenharia Florestal e Engenharia Química. A Lei da Reforma Universitária de 1968, ao tornar obrigatória a universalidade de campo pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, desencadeou na instituição uma expansão voltada para áreas diferentes das agrárias, pois, caso não o fizesse, a UFRRJ corria o risco de ser incorporada a outras instituições, conforme advertia o artigo 52 da citada lei (BRASIL, 1968. *In*: CARVALHO, 1973). Sendo assim, no período de 1968 a 1976, foram criados os cursos de História Natural, Química, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geologia, Zootecnia, Educação Física e Licenciatura em Física e em Matemática.

Convém lembrar que todo esse processo de expansão foi realizado com escassos recursos, pois, ao se subordinar ao MEC, a UFRRJ passou a dividir o orçamento deste Ministério com um número muito maior de universidades públicas. Fora isso, exatamente por conta de seu vínculo anterior com o Ministério da Agricultura, ela não vinha sendo contemplada financeiramente pelos acordos MEC/Usaid, que privilegiavam somente as universidades já subordinadas ao MEC. A escassez de recursos intensificava-se ainda mais em virtude de a UFRRJ ser uma instituição de porte pequeno, se comparada a outras já vinculadas ao MEC desde a sua criação, portanto recebia menos recursos que as de vulto maior.

Para viabilizar o aumento no número de alunos nos novos cursos sem maiores ampliações nas verbas destinadas pelo governo, a UFRRJ, desde 1969, passou a aceitar a matrícula de alunos externos, sem direito a alojamentos, o que praticamente dobrou a oferta de vagas, mas rompeu com o padrão qualitativo do “aluno-residente”, que, por residir no *campus*, dispunha de mais tempo para se dedicar às atividades acadêmicas. Tal padrão era adotado desde a transferência da instituição, em 1947, para o espaçoso *campus* do km. 47, que contava com diversos prédios de alojamentos e, por causa disso, só aceitava alunos em regime de internato.

Consagrava-se, então, um novo perfil para a UFRRJ, relacionado, àquela época, a um mundo rural que se modernizava, num processo conhecido na literatura como modernização tecnológica socialmente conservadora ou ainda “revolução verde”, delineando um novo padrão de organização da produção agrícola. Nesse processo, a grande propriedade é estimulada a se estruturar como empresa capitalista, modernizando sua tecnologia. Dessa forma, num mundo rural em que boa parte dos trabalhadores é substituída pela máquina, esmaecia a necessidade de se investir na formação de profissionais irradiadores, junto às massas rurais, de ensinamentos de que, anteriormente, carecia a agropecuária brasileira. Este foi, sem dúvida, outro fator relevante a definir a tutela das universidades rurais não mais no Ministério da Agricultura. Por conseguinte, merece um olhar mais atento da nossa parte.

4. A modernização do mundo rural e a UFRRJ no contexto do “1967”

É possível encontrar, em gravitações existentes na estrutura do mundo rural brasileiro, naqueles anos 1960, outras motivações responsáveis pelo enfraquecimento da hegemonia da vocação rural da UFRRJ. Para tal, cumpre, inicialmente, apontar pontos relevantes que compuseram um dos principais traços observados na agricultura a partir de meados dos anos 1960, que foi o processo de modernização e capitalização das grandes propriedades.

De acordo com Moreira (1999), esse processo foi alavancado a partir do salto industrial operado na agricultura desde a década anterior, quando se expandiram as indústrias de máquinas e implementos agrícolas, bem como as de adubos e defensivos químicos. O motor desse crescimento foi a política de crédito agrícola, concedido pelo Estado a um estrato relativamente pequeno de proprietários. Ao facilitar o acesso a esses recursos de base técnica, o Estado tinha por intenção fortalecer uma estrutura industrial que dependia da agricultura,

não só para a colocação de seus produtos no mercado (especialmente as máquinas e os insumos), como também para a produção de alimentos e matérias-primas voltada à transformação industrial.

Os desdobramentos desse processo compuseram o que se pode chamar de “questão agrária brasileira”, baseada, principalmente, nos seguintes pontos: a) A concentração da distribuição de renda aumentou na esfera dos grandes proprietários; b) A taxa de exploração do trabalho cresceu; c) Criou-se um reservatório de mão-de-obra proveniente da agricultura de subsistência; d) Houve a incorporação de novas terras, temporariamente mais férteis, à fronteira agrícola brasileira (MOREIRA, 1999).

Todos esses pontos foram igualmente levados em consideração por Kageyama (1993), que, ao se apoiar em quatro dos principais intelectuais que participaram intensamente das discussões sobre o assunto na época ⁵⁸, sintetiza, então, ser a questão populacional, e não o acesso à propriedade da terra, a essência das formulações desses pensadores sobre a reforma do mundo rural brasileiro.

Explicando melhor, tais autores clássicos detiveram seu olhar mais atentamente para o perfil das massas que habitavam o mundo rural, percebendo-as, grosso modo, como exploradas, desamparadas e subocupadas, apesar de o mundo rural que as abrigava estar se modernizando e transformando seus latifúndios em propriedades capitalistas, com sua produção voltada para suprir predominantemente o comércio exterior. Ou seja, não existia uma relação de proporções equânimes entre o desenvolvimento capitalista da grande propriedade rural e possíveis melhorias no nível de vida das suas massas trabalhadoras, fato que deveria tornar a reforma agrária mais voltada para a minimização desses contrastes do que para o mero retalhamento dos latifúndios. Nessas circunstâncias, tornava-se mais coerente a percepção de que a redistribuição de parte dos lucros da grande propriedade capitalista, e não de parte de suas terras, contribuiria muito mais para melhorar as condições de vida da população rural, sobretudo por meio de relações trabalhistas amparadas por uma legislação que assegurasse plenos direitos aos trabalhadores.

A concretização de tal percepção se deu, em certa medida, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, resultante de pressões advindas dos militantes do Partido Comunista, de grupos de sindicalistas católicos e de mobilizações das Ligas Camponesas, criadas nos meados da década de 1950. Fora isso, o contexto da aprovação deste Estatuto também estava ligado a atenções do governo do presidente João Goulart para a situação tensa do campo no Nordeste. Confirmando o foco da reforma do mundo rural no âmbito populacional, a essência desta lei residiu em não considerar a distribuição de terras a questão central do campo, mas sim a extensão, aos trabalhadores rurais, dos direitos trabalhistas já recebidos pelos trabalhadores urbanos desde os tempos do governo de Getúlio Vargas (LINHARES & SILVA, 1999).

No entanto, um dos desdobramentos da vigência do Estatuto do Trabalhador Rural foi a acentuação do inchaço populacional das cidades, pois os padrões rurais se viram compelidos a se desembaraçarem da mão-de-obra residente em suas terras, para se livrarem da elevação dos custos monetários da força de trabalho determinados pelo Estatuto, fato que acentuou o processo de pauperização do homem rural e sua família (GARCIA & PALMEIRA, 2001).

Também no campo legislativo, destacou-se, ainda, o Estatuto da Terra, de 1964, aprovado no governo militar do presidente Castelo Branco. Não foi um projeto para os trabalhadores rurais, mas sim um conjunto de definições e disposições sobre a terra, entre elas

⁵⁸ São eles: Caio Prado Júnior, Alberto Passos Guimarães, Ignácio Rangel e Celso Furtado.

as que se referiam ao latifúndio e suas funções sociais. Já vigorando em um contexto de ditadura, o Estatuto da Terra abriu caminho para a industrialização do campo, pois, em sua tramitação, os grupos que tentaram “atacar” a existência de terras ociosas foram derrotados pelos argumentos dos contrarreformistas, a maioria latifundiários, baseados na justificativa de as terras serem improdutivas pela ausência de uma infraestrutura mínima que o poder público não sabia ou não queria dar aos seus donos. Sendo assim, longe de distribuir terras, esta Lei acabou favorecendo a liberação de subsídios econômicos governamentais para serem investidos no aumento da produtividade das grandes propriedades (LINHARES & SILVA, 1999).

Ao relacionar o contexto do mundo rural brasileiro nos anos 1960/1970 com o cotidiano da Universidade Rural, verifica-se, entre os seus professores e alunos, a percepção da modernização acelerada do mundo rural brasileiro. Isso pôde ser comprovado, por exemplo, pela leitura dos exemplares da Revista *Agronomia*⁵⁹, cujos anúncios publicitários refletiam tal realidade: um tipo de agricultura essencialmente técnica, que valorizava a mecanização e a quimificação, acessíveis somente aos proprietários com maiores recursos e/ou acesso a créditos governamentais. Quanto aos textos sobre o fator humano na agricultura brasileira, igualmente citavam aspectos a ele inerentes, como a ocupação de suas massas em atividades não-agrícolas, a disponibilidade de mão-de-obra de origem rural, o desemprego e o subemprego. No entanto, focalizavam o desamparo dessas massas mais como um problema de distância social entre campo e cidade, a ser sanado pela educação (favorecendo-se, nessa ótica, uma visão idealizada da vida urbana); e menos como um desdobramento de relações sociais desiguais, oriundas da tradicional estrutura latifundiária do campo brasileiro, a serem sanadas pelo fortalecimento tanto das relações de trabalho com o empregado rural, quanto das relações comerciais com os pequenos produtores. Em suma, sobressaía-se, nessa percepção, a pouca afinidade entre a formação dos técnicos da Universidade e a natureza das questões sociais do campo brasileiro.

A leitura de Silva & Medeiros (2008) apresenta um exemplo a confirmar esse distanciamento ideológico. Trata-se do relato das memórias de um militante rural que participou de várias ocupações na Baixada Fluminense naquele período, sendo uma delas no núcleo de Santa Alice, local muito próximo ao km. 47. O embate foi bastante violento, citado inclusive pelos jornais da época. Mesmo existindo uma universidade rural na vizinhança do conflito, não há qualquer alusão a ela nem nos relatos do militante, nem na cópia da matéria de jornal sobre o ocorrido, anexada na parte final do relato.

Se, por um lado, o entendimento da importância da modernização da agropecuária brasileira poderia constituir um ponto forte de afinidade entre o mundo rural daqueles anos 1960/1970 e a Universidade, alimentando a sua vocação rural, por outro, o distanciamento ideológico acima citado e a diluição da tarefa modernizadora do mundo rural entre outros atores, localizados em instituições e áreas de saber distintas das agrárias (a serem detalhadas mais adiante, quando citarmos o Projeto Rondon), contribuíam para enfraquecer o histórico protagonismo da instituição nesse campo.

Para melhor compreender os meandros deste enfraquecimento, convém retomar a questão da modernização da agropecuária brasileira. Rangel (1962), um dos autores mobilizados por Kageyama, também enfatiza a modernização como fator relevante na eliminação do resíduo arcaico de mão-de-obra no campo e na diminuição da sua representatividade na economia do setor agrícola. A relevância de suas análises reside nas soluções apontadas para minimizar a crise que assolava as populações rurais àquela época, que seriam: a criação, fora da fazenda monocultora privada, de minifúndios de agricultura

⁵⁹ Citada no capítulo II.

familiar; o fortalecimento do agricultor, com políticas de preços mínimos, assistência técnica, silos e armazéns; e a organização do povoamento das terras em processo de incorporação à economia, com a intervenção do Estado como supridor de terra para impedir altas especulativas e terras excedentes improdutivas.

Se tais ordens tivessem se concretizado o mais plenamente possível, contribuiriam, em certa medida, para manter as massas trabalhadoras no campo, local onde estes grupos permaneceriam quantitativamente disponíveis para serem “educados” pelos preceitos encontrados na essência do “ruralismo pedagógico”⁶⁰, instituído nas políticas da Universidade à época de sua transferência para o km. 47. Ou seja, o incentivo à fixação da população no campo, a partir das já citadas sugestões de Rangel, poderia, de fato, retroalimentar a vocação rural da instituição, desde que seus atores internos (professores etc.) também compartilhassem da visão de modernização do espaço rural apresentada por Rangel e demais autores citados.

No entanto, diversos obstáculos impediram esse tipo de reforma do mundo rural, entre os quais se destacam: a) a modernização conservadora da agricultura brasileira dificultou formas capitalistas de agricultura familiar; b) a assistência técnica, de alto custo, só era viável aos proprietários mais abastados; e c) o Estado não podia intervir muito no mercado de terras como comprador pois, ao fazê-lo, provocaria uma desenfreada especulação fundiária, que tornaria a terra ainda menos acessível ao trabalhador rural.

Isso significa que, em um mundo rural não reformado sob a ótica da pequena propriedade, as “massas” a serem “educadas” tornavam-se mais rarefeitas, fato que tirava um pouco o sentido da vocação rural difusionista da instituição sediada no km. 47. Acontece que esse difusionismo era dirigido também para a grande propriedade, representando um modo de aproveitar as escolas agrícolas para assegurar maior suporte à agricultura capitalista de grande escala.

Tanto para o grande agricultor, como para o pequeno, o difusionismo era concretizado por meio das atividades de extensão rural. De acordo com informação publicada na Revista *Agronomia* de set. dez./1960, em reunião anual dos diretores dessas escolas, realizada em 1958, recomendou-se, “dentro do possível”, a oferta da disciplina de extensão rural, que deveria ter por objetivo “a consciência da complexidade dos problemas sociais rurais brasileiros e da necessidade urgente de enfrentá-los racionalmente”. Segundo a visão preponderante naquela época, para atingir tal objetivo, não se consideraria com alto valor de importância os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais das famílias camponesas, o que contribuía para a formação de um profissional pouco sensível aos contextos que extrapolassem a esfera técnico-produtiva do mundo rural.

Valente (2006) relaciona essa baixa sensibilidade ao fato de as origens da extensão rural no Brasil estarem associadas à ação intervencionista norte-americana de gerar, nos países subdesenvolvidos, mudanças culturais e tecnológicas sem a preocupação de levar em conta as particularidades desses países. Assim, de 1964 a 1984, a extensão rural se fortalece como instrumento de políticas do governo que, apoiadas pelo capital internacional e, a exemplo dos países patrocinadores deste capital, igualmente se aplicam por meio de estratégias mantenedoras de desigualdades por desrespeitarem a capacidade dos “rurais” de produzir e analisar o seu próprio conhecimento. Feita dessa forma, a extensão rural distanciava pesquisadores e comunidades rurais, influenciada por um pensamento evolucionista, que valorizava o progresso técnico e econômico como baluartes únicos da modernização. No longo prazo, os resultados da ótica difusionista foram negativos, pois

⁶⁰ A respeito do tema, ver capítulo II.

ignoraram o desenvolvimento sustentável e colocaram em xeque o dualismo urbano *versus* rural, não mais necessariamente opostos em signos da modernidade capitalista.

Posteriormente, mas ainda nos anos 1960, as ações ligadas à extensão se ampliariam, passando a incorporar também a integração das comunidades interioranas a projetos de desenvolvimento nacional. Instituiu-se, dessa forma, pelo Decreto nº 62.927/1968, o Projeto Rondon, que levava universitários a *campi* avançados no interior do país, para realizarem atividades ligadas à saúde, educação e agropecuária. É interessante observar que a mesma juventude silenciada no movimento de 1964 era agora convidada a participar dos destinos do país, com um papel de potencial mão-de-obra na prestação de serviços comunitários em regiões atrasadas do país (FAGUNDES, 1986).

Os preceitos motivadores do Projeto Rondon retomam, de alguma forma, a essência do programa Marcha para o oeste, uma das principais motivações do governo Vargas para a transferência da Universidade para o km. 47. O programa objetivava a supressão dos vácuos demográficos do território brasileiro pela fixação do homem no campo. Tal intento não estava sendo atingido, devido essencialmente à existência de expressivos deslocamentos migratórios e ocupacionais junto às massas rurais, mormente direcionados aos centros urbanos. No entanto, a contenção do êxodo rural permanecia na pauta dos governos, fato que fez o “espírito bandeirante” estatal da Marcha para o oeste ir para além do Estado Novo, concretizado por medidas interioranas posteriores, como a construção de Brasília, as rodovias Belém-Brasília e Transamazônica e o próprio Projeto Rondon (VELHO, 1979).

É notável, nesse projeto, uma vocação semelhante àquela que buscava formar técnicos em escolas agrícolas de referência, para modernizar o atrasado mundo rural dos anos 1940 e 1950. Grosso modo, a diferença residia na ampliação das formações técnicas envolvidas, que não mais se restringiam somente à área das agrárias, e sim se ampliavam abarcando as demais áreas do conhecimento, como a biomédica e a de humanas. O vínculo administrativo da fundação que promovia o projeto também pertencia a outro ministério, no caso, o do Interior.

A UFRRJ participou do Projeto Rondon em um *campus* avançado no Amapá, para onde os estudantes e alguns professores foram encaminhados em viagens de estudos a partir de 1973. Cumpre ressaltar que o Projeto Rondon foi extinto após o governo militar, em 1989, mas retomado pelo governo Lula da Silva, em 2005, funcionando novamente na UFRRJ a partir desta data sem ter, contudo, a projeção dos anos 1970, ocasião em que pôde ser considerado um emblema da modificação da vocação nacional de modernização (não somente técnica, mas também “cultural”) do mundo rural, outrora atribuída à UFRRJ em seus tempos de ESAMV e UR.

Explicando melhor, naqueles anos 1970, a instituição perdia esse protagonismo, que passava a ser compartilhado com outras universidades e com outras áreas do saber. O ponto a ser ressaltado, no que diz respeito aos entrelaces entre a vocação rural originária da UFRRJ e o modo como as políticas dirigidas ao mundo rural se modificavam, reside no fato de que aquele mundo rural não prescindia mais, necessariamente, de uma instituição de referência na área das agrárias para ajudá-lo a se desenvolver em todas as suas potencialidades. A formação de técnicos feita pelas escolas agrícolas até se mantinha necessária, pois ainda existia, no país, uma oferta potencial de terras, facilitada pelo surto rodoviário, pelos progressos do saneamento e pelas inovações agronômicas. No entanto, a tarefa de abastecimento de técnicos específicos da área das agrárias para o mercado de trabalho pulverizava-se pelos vários cursos de agronomia que vinham sendo autorizados, pelo MEC, a funcionar, muitos deles de iniciativa particular.

Esse é outro expressivo fator a ser levado em consideração na transformação da vocação rural da atual UFRRJ. A proliferação de instituições rurais em regiões que, com o

advento da modernização rural e do incentivo aos créditos agrícolas, pleiteavam para si uma suposta “vocação agrícola”, apresentava, como pano de fundo, motivações muito mais ligadas a interesses políticos e financeiros de oligarquias locais do que a uma legítima necessidade de formar recursos humanos necessários ao desenvolvimento do mundo rural (CAPDEVILLE, 1991). Nessa  tica, os cursos agrários tradicionais da UFRRJ daqueles anos 1960/1970 competiam com os muitos outros que se multiplicavam pelo país afora, ainda que estes mantivessem uma justificativa de formação profissional “de fachada”, hipoteticamente baseada na posse de conhecimentos técnico-científicos e na compreensão crítica da realidade daquele mundo rural no qual o modelo capitalista da grande propriedade absorvia os minifúndios e expulsava o homem do campo.

A explosão na oferta de graduações na área das agrárias, inserida no processo geral de expansão do ensino superior dos anos 1960/1970, provocou, com o tempo, um engarrafamento no mercado de trabalho. Apesar de ter conhecido momentos de euforia nos anos do “milagre econômico”, quando surgiram muitas empresas públicas e privadas do ramo agrícola, a demanda do mercado de trabalho para profissionais da área de agrárias logo se esgotou, fato que igualmente contribuiu para esmaecer a hegemonia da vocação agrária em uma UFRRJ que se expandia na direção das ciências humanas.

Até mesmo a vocação para a pesquisa, muito incentivada na Universidade Rural nos anos iniciais de sua instalação no km. 47 e promovida mediante o incentivo à dedicação exclusiva dos docentes   instituição, passou a sofrer concorrência com o surgimento das pás-graduações ⁶¹ e com a criação, em 1973, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Segundo Capdeville (1991), a fase moderna da política agrícola brasileira que se iniciava colocou em evidência a percepção de que apenas os conhecimentos já existentes não eram suficientes para manter em curso a modernização tecnológica do mundo rural, sendo necessário investir em pesquisas inovadoras que desenvolvessem a ciência e a tecnologia agrárias.

Tal panorama distanciava a Universidade Rural desta fase moderna da política agrícola brasileira. Isso pode ser constatado pela oferta, relativamente tardia, se comparada a outras instituições, das pás-graduações vinculadas aos seus cursos agrários. Naqueles anos 1960, firmaram-se apenas dois mestrados: de Parasitologia (1965) e de Agronomia e Ciência do Solo (1966). Os doutorados a eles vinculados s  surgiram em 1981 e 1979, respectivamente. Houve um mestrado em Fitotecnia, que, no entanto, funcionou apenas de 1969 a 1975, sendo reativado somente em 1989. Em 1976, criou-se o mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos e Patologia Clínica (desativado posteriormente e reativado apenas em 2005). As demais p s-graduações, referentes aos cursos de Engenharia Florestal; Zootecnia; Patologia e Ciências Clínicas; Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade ⁶²; e Educação Agrícola surgiram, em geral, mais tardiamente, nos anos 1990 e 2000.

Outrossim, para se ter uma ideia mais nítida da valorização da graduação em detrimento da pós-graduação na UFRRJ dos anos 1970, vale citar dados numéricos presentes no relatório sobre resultados econômicos e financeiros do exercício de 1972: foram matriculados 2.247 alunos nas treze graduações oferecidas e apenas 66 alunos na pós-graduação (Conselho Universitário - Consu. Ata da reunião de 30/3/1973).

⁶¹ Naquela época, as p s-graduações em ciências agrárias surgiram, em maior número, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

⁶² O curso de mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade originou-se em 1976, na Fundação Getúlio Vargas, sendo transferido para a UFRRJ em 1982. Seu doutorado data de 1995.

Há, ainda, com base em Moreira (2009b), outros fatores a serem elencados como determinantes, de algum modo, na modificação da tradicional vocação rural da UFRRJ no contexto do “1967”. Um deles seria o fato de a instituição estar sediada em um estado de elites agrárias fracas (exceto a da cana no norte fluminense) e sem peso político. O contraponto desta situação é demonstrado em São Paulo e Minas Gerais, mais hegemônicos no direcionamento das políticas agrícolas nacionais, desde os remotos tempos da “república do café-com-leite”. Nesses estados, conforme já afirmado, consolidaram-se duas universidades de relevante peso acadêmico na área das agrárias (ESALQ e UFV), não obstante nenhuma delas apresentar a palavra “rural” em seus nomes. Nessas circunstâncias, o deslocamento da UFRRJ para o âmbito do Ministério da Educação, onde passou a ocupar uma posição até mesmo mais subalterna se comparada a outras universidades de maior porte, tirou-lhe bastante do protagonismo acadêmico que exercia quando “reinava” absoluta, como única universidade federal⁶³, na esfera do Ministério da Agricultura.

O outro fator citado por Moreira (2009b) relaciona-se ao clima repressivo que tomou conta da Universidade durante os governos militares, em que se destaca a intervenção sofrida durante os anos de 1964 a 1966, quando foi deposto o reitor Idérzio Vianna, e a Universidade passou a ser administrada por um interventor da USP de Piracicaba. Relatos presentes nas pesquisas de Otranto (2009 e 2010) e Silveira (2004) retratam o clima de medo e silêncio que dominou a instituição naquela época, com professores sendo demitidos e cassados, soldados da Polícia Militar invadindo o *campus* e, arbitrariamente, retirando alunos para serem encaminhados ao quartel de Paracambi. Fica claro, então, que tal cenário dificilmente seria um dos mais favoráveis para a realização de quaisquer embates que buscassem resgatar, ou até mesmo questionar, a sua original vocação rural.

Diante de tudo o que foi exposto, percebe-se que, no contexto do “1967”, houve outras motivações a nortear os rumos da vocação rural da UFRRJ, que não somente a motivação mais genérica, vinculada às circunstâncias de um cenário de revolução passiva, no qual foi protagonista o “fato” da promoção de uma expansão desenfreada do ensino superior, a partir da diferenciação qualitativa nos seus tipos de instituição. As outras motivações a enfraquecerem a vocação rural da UFRRJ estariam relacionadas, mais especificamente, à mudança do vínculo administrativo ministerial da Universidade e à Lei da Reforma Universitária, que tornou obrigatória a universalidade de campo pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos. Num âmbito menos restrito, tais motivações se associariam à reforma do mundo rural daqueles anos 1960/1970, que teve como alicerce principal a modernização tecnológica.

5. A vocação rural da UFRRJ nos anos 1960 e 1970: uma análise a partir da oferta de seus cursos e de outros fatos correlatos

Já foi afirmado anteriormente que, no decorrer do tempo, têm surgido novas investigações sobre a história da UFRRJ, destacando-se, no conjunto desses trabalhos, as pesquisas de Otranto (2009 e 2010), com ênfase direcionado nos anos que compuseram o que aqui vimos chamando de contexto do “1967”. Há muitas informações, não só nestes trabalhos e em outros que serão citados, mas também em documentos utilizados como fontes primárias, resgatadas com o intuito de ratificar o que já foi mencionado a respeito da caracterização política, social e econômica desta época, relacionando-se tal temática ao histórico da criação dos novos cursos e da ampliação das vagas, nos anos 1960 e 1970, da atual UFRRJ.

Na investigação dos cursos abertos nos anos 1960/1970, não foi localizada a numeração de boa parte dos seus processos de implantação. É possível que alguns cursos não

⁶³ As demais eram estaduais.

tenham sido criados por processo, já que pouquíssimas informações a esse respeito foram encontradas nas pastas dos cursos, arquivadas no Decanato de Graduação, ou nas atas das reuniões do Conselho Universitário, ou nas deliberações deste Conselho propondo os cursos. Na busca por essas fontes, quando se conseguiram localizar alguns números de processos relevantes, o setor de Protocolo nem sempre os encontrava no arquivo morto, justificando que documentações mais antigas muitas vezes são encaminhadas para incineração. Sendo assim, os dados utilizados sobre o contexto de criação desses cursos resultam de um apanhado de informações coletadas em fontes diversas, a serem detalhadas no decorrer do texto.

Convém delimitar, inicialmente e em linhas gerais, como se desenvolveram as atividades na então Universidade Rural (UR) em seus primeiros anos de funcionamento no *campus* do km. 47. Os planos da instituição não envolviam, naquele primeiro momento, ampliações na oferta de cursos ou aumentos significativos em seu número de alunos. Ainda havia arestas a aparar. Oliveira *et al.* (1996) ressaltam que, não obstante as novas instalações oferecerem certo conforto, área suficiente para as experimentações técnicas e uma maior convivência entre os estudantes, por residirem nos alojamentos, houve problemas iniciais relacionados à alimentação dos alunos e à integração entre os produtores rurais do entorno e a comunidade universitária.

Neste caso último, a especulação imobiliária vivida pela Baixada Fluminense a partir dos anos 1950 fez diminuir o número de agricultores locais, que se distanciaram do projeto integrador proposto pelo professor Rômulo Cavina, da cadeira de Economia Rural. Tal projeto consistia na realização de um levantamento das pequenas áreas da região, na organização de dados a respeito nas comunidades que nelas viviam e na proposta de soluções para os seus problemas no manejo da terra, com vistas à modernização da produção das safras e à organização dos produtores em cooperativas para desempenharem, sem intermediários, os serviços de armazenagem e embalagem, e também para obterem financiamentos (OLIVEIRA *et al.*, 1996).

A questão da descaracterização da Baixada Fluminense como zona rural é abordada em exemplar da Revista *Agronomia*: “(...) os transportes valorizam as terras, e seus proprietários logo se inclinam a loteamentos urbanos no preço e na área de cada lote, mas rurais apenas na localização” (jan. jun./1951). No texto, a solução apontada seria a organização de missões rurais nesta região, que promoveriam a valorização social do homem do campo e o incremento à produção agrícola, através da difusão de hábitos de educação e saúde.

Tal proposta não se restringia apenas à Baixada Fluminense, mas se ampliava para as zonas rurais do país em geral, fato confirmado através da aprovação, pelo Congresso Nacional, do projeto de criação do Serviço Social Rural, com o objetivo de criar núcleos rurais distritais para, com o auxílio de ampla assistência rural prestada pelos técnicos formados nas escolas agrícolas, constituir “a verdadeira pedra angular do reerguimento da agricultura brasileira” (Revista *Agronomia*, jul. dez./1955).

Ao centrar nas escolas agrícolas e, em especial, na Universidade Rural recém-instalada no km. 47, a tarefa de reerguer a agricultura brasileira, não se esperava que a ação dos técnicos formados fosse se dar pela maior mobilização com as questões sociais do campo brasileiro. Ao contrário, o governo de inspiração desenvolvimentista daqueles anos 1940/1950 nutria planos, para as escolas agrícolas, direcionados a uma associação cada vez mais estreita entre essas escolas e os processos de modernização da agricultura.

No que tange à Universidade Rural, a formação estritamente técnica de seus alunos consagrava o papel de referência da instituição no projeto conservador de modernização do mundo rural, que aumentava a sua produtividade sem interferir em sua estrutura latifundiária.

É certo que a maior proximidade entre os alunos, favorecida pela convivência de todos em um mesmo ambiente, em tempo integral, tornava-os mais predispostos a mobilizações. No entanto, quando ocorriam, elas não eram motivadas por questões sociais no âmbito do mundo rural⁶⁴, e sim representavam reivindicações referentes a problemas internos da Universidade, como a qualidade das refeições ou o maior nível de exigência de determinados professores. Posteriormente, com o endurecimento do regime militar, há relatos de embates vividos na instituição, mais diretamente ligados a demissões de professores, invasões do *campus* por militares ou fechamento de diretórios acadêmicos. Não encontramos registros documentados de mobilizações estudantis envolvendo a questão dos conflitos agrários. Ainda assim, a instituição acabou se tornando muito visada pelos governos militares exatamente pelo seu diferencial de alojar, até o final dos anos 1960, todos os seus alunos, tornando-os muito próximos entre si.

Diante do breve panorama traçado, tem-se a percepção de ter ocorrido, naqueles anos iniciais da transferência da Universidade para o km. 47, uma adaptação da comunidade universitária ao novo local de funcionamento do *campus*, que, apesar de sua grandiosidade, não suscitou, naquele momento, necessidades de ampliação na oferta de cursos ou de vagas. Os anos 1960 trazem alterações importantes nesse cenário. No âmbito legislativo, destaca-se a adequação da Universidade às determinações da LDB de 1961. Isso a levou a modificar os seus estatutos, em 1962, não obstante o seu vínculo com o Ministério da Agricultura. O novo estatuto mudou o nome da instituição para Universidade Rural do Brasil (URB)⁶⁵, após discussões que puseram em xeque se o mais adequado seria um nome regional (Universidade Rural de Itaguaí) ou um nome nacional (Universidade Rural do Brasil). Venceu esta última proposta, sob a alegação de que a Universidade “era uma instituição de referência nacional no ensino agrícola, da mesma forma que a Universidade do Brasil era a referência nacional do ensino universitário não agrícola” (OTRANTO, 2009, p. 99). Observa-se que não foi questionada a presença da palavra “rural” no nome da instituição, fato que ocorreria posteriormente, em discussões futuras envolvendo a reforma de outros estatutos.

O Estatuto de 1962 também consolidou a criação de três novas escolas, além das tradicionais de Agronomia e Veterinária: eram as Escolas de Educação Familiar, de Educação Técnica e de Engenharia Florestal. Segundo Otranto (2009), a motivação para a criação da Escola de Educação Familiar vinculava-se à necessidade de estabelecer, na Universidade, um organismo destinado à formação de jovens do sexo feminino para atuarem no ambiente doméstico das propriedades rurais, juntamente com os agrônomos e veterinários formados pelas duas outras escolas. Entende-se, dessa forma, que o curso em questão reforçava a vocação então vigente na instituição de desenvolver o atrasado mundo rural brasileiro, a partir da difusão de conhecimentos específicos não só da área de agropecuária, como também de um tipo de ciência que promoveria a melhoria das condições de vida das famílias rurais, no tocante a hábitos de higiene, saúde, alimentação, vestuário, ou seja, a assuntos da economia doméstica em geral. O novo curso representou um marco no que tange à presença mais expressiva de alunas do sexo feminino na Universidade, interpretando-se, nesse sentido, tal marco já como uma forma de ampliação das vagas na instituição.

Na verdade, a Escola de Educação Familiar, assim como a de Educação Técnica, tiveram sua criação vinculada a diretrizes para formação de professores, instituídas pelo artigo

⁶⁴ Otranto (2010) ressalta o envolvimento maior dos estudantes, se comparado ao dos professores e técnicos, nas mobilizações políticas do pré e do pós-1964, no entanto, não cita o envolvimento deles em nenhum conflito agrário em especial.

⁶⁵ Cumpre lembrar que, em 1960, quando se desvinculou do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, o nome da instituição mudara de Universidade Rural (UR) para Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ).

59 da LDB de 1961, que atribuía às faculdades de filosofia, ciências e letras a formação de professores para o ensino médio; e aos cursos especiais de educação técnica a formação de professores das disciplinas específicas de ensino médio técnico (OTRANTO, 2009). Dessa forma, as duas escolas teriam por objetivo a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio agrícola, que, à época, conforme já citado, recebia muitas influências de organizações internacionais, aceitas, sem maiores resistências, pelos Ministérios da Agricultura e Educação. Nessa ótica, ocupar um espaço de responsabilidade na formação dos profissionais que atuariam no ensino médio agrícola reforçava a proeminente vocação rural da Universidade no contexto de um mundo rural que, àquela ocasião, segundo a visão “oficial”, necessitava ser desenvolvido pela educação.

O interesse do governo em criar tais escolas, sobretudo a de Educação Familiar, era tão grande que, de acordo com informações presentes em Otranto (2009), esta Escola seria criada de qualquer forma: não fosse na URB, seria em Niterói ou na Guanabara, visto ser intenção do governo inaugurar uma escola deste tipo no norte, no sul e no centro do país. Tanto é que não faltaram recursos para a construção de mais dois blocos de alojamentos destinados às alunas do novo curso. Entendemos tal interesse como um recurso para assegurar ao governo maior controle das massas rurais, àquela época bastante mobilizadas pelos ideais de reforma do mundo rural, inseridos em propostas de programas políticos das esquerdas de melhoria das condições de trabalho no campo e de divisão das grandes propriedades improdutivas. O governo não foi, de todo, indiferente a essas pressões, e acabou aprovando, conforme já mencionado, o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e o Estatuto da Terra (1964), em datas bem próximas à da criação dos dois novos cursos na então URB.

Não obstante o interesse do governo em investir na criação das duas Escolas de Educação, a procura de alunos para elas sempre se manteve muito baixa, a ponto de o Conselho Universitário ter cogitado o seu fechamento, em reunião realizada em março de 1968 (OTRANTO, 2009). Mesmo apresentando um mercado de trabalho promissor, os cursos de Educação Familiar e de Educação Técnica possuíam procura modesta, pois concorriam com os tradicionais cursos de Agronomia e Veterinária, mais capacitados para inserir profissionais em um mercado de trabalho que refletia, no imaginário de seus formandos que colavam grau em suntuosas solenidades no Teatro Municipal e no Hotel Glória, um mundo rural rico e modernizado (o dos grandes proprietários), e não pobre e pouco educado (o das massas rurais).

O curso de Engenharia Florestal, criado em data próxima aos de Educação Familiar e Educação Técnica, igualmente apresentou baixa procura em seus anos iniciais de funcionamento. Segundo consta nas atas das reuniões do Conselho Universitário, o curso foi criado como um desdobramento do curso de Agronomia, tendo ambos os cursos, nos dois primeiros anos da matriz curricular, o mesmo programa de disciplinas. No primeiro ano de funcionamento do curso (1964), cogitou-se a oferta de suas vagas junto com as de Agronomia, sendo a opção por Agronomia ou Engenharia Florestal realizada pelo aluno no decorrer da graduação. Mas tal decisão não vigorou, e o curso de Engenharia Florestal amargou, em seu primeiro Vestibular, um baixo número de candidatos interessados. Deste pequeno grupo, muitos ainda foram reprovados, por não terem atingido a média mínima, fato que representou um difícil início para o funcionamento do curso. No Vestibular de 1967, o curso recém-criado apresentava uma oferta tímida de vagas (20), ao passo que o de Agronomia oferecia 120. Mesmo com menor oferta se comparado à Agronomia, o curso de Engenharia Florestal mal conseguia preencher suas vagas e, muitas vezes, para formar suas turmas, matriculava candidatos aprovados mas não classificados para o concorrido curso de Agronomia (SILVEIRA, 2004).

Apesar da pouca expressividade no interesse dos candidatos em prestar vestibular para o curso de Engenharia Florestal, o Ministério da Agricultura não poupou recursos para a sua implantação e, conforme consta na ata da reunião do Conselho Universitário que aprovou o curso (10/10/1963), o ministro daquela pasta prometeu a liberação de 100 milhões de cruzeiros, do Fundo Agropecuário, para a construção de mais dois blocos de alojamentos para os alunos, aquisição de mobiliário e também de um ônibus (SILVEIRA, 2004). Ainda se percebia, naquele início de expansão na oferta de cursos, estreitos vínculos da Universidade com o Ministério da Agricultura, não obstante as pressões do Ministério da Educação em incorporá-la aos seus quadros, sobretudo após a LDB de 1962.

Vale adiantar que o curso de Engenharia Florestal, de fundamentação ecológica mais proeminente, foi se consolidando com o passar dos anos, em virtude, entre outros fatores, de modificações ocorridas nas concepções do rural, que incentivavam as pessoas, em especial os segmentos urbanos da população, a se preocuparem com as questões ambientais, transformando-se em “guardiões da natureza”. Mais adiante, no próximo capítulo, constataremos que, nos vestibulares dos anos 2000, a relação candidato/vaga para este curso manteve a média de 5 para 1 ⁶⁶, sendo tal curso o único da área das ciências agrárias contemplado pelo projeto de ampliação de cursos e vagas da UFRRJ previsto pelo Reuni.

Um fato relevante desse momento inicial de expansão de cursos e vagas da Universidade ocorreu em 1963, quando foi levado ao conhecimento do Conselho Universitário, em reunião ordinária, um processo que tratava da matrícula, no 1º ano da Escola de Agronomia, de excedentes de outra instituição de tradição agrária, sediada em Piracicaba (SP): a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) ⁶⁷. A resistência demonstrada por alguns professores participantes do Conselho quanto ao aumento inesperado do número de alunos da Escola de Agronomia não impediu que a Universidade aceitasse os excedentes de Piracicaba, fato que implicou um aumento de 50 para 200 no número de matrículas iniciais para o curso de Agronomia naquele ano. O registro da ata da reunião cita, na argumentação favorável à aceitação das novas matrículas, “o espírito de colaboração, renúncia e sacrifício” da parte de professores e alunos da Escola de Agronomia para receber, sem maiores investimentos em infraestrutura, um número quadruplicado de calouros (SILVEIRA, 2004). Percebia-se, já neste incidente, um prenúncio de como se dariam as demais expansões resultantes de determinações governamentais posteriores: máximo de matrículas com o mínimo de recursos.

Apesar de os excedentes de Piracicaba terem sido aceitos com alguma relutância pela Universidade, em ocasiões posteriores foi se tornando cada vez mais comum a matrícula de excedentes para os cursos menos concorridos, como solução para o preenchimento das vagas não ocupadas nos exames de habilitação, que muitas vezes eram realizados mais de uma vez para propiciarem o aproveitamento pleno das vagas. Quando, nem assim, elas eram preenchidas, recorria-se aos excedentes.

De qualquer forma, a existência dos excedentes constituía grave problema para o Ministério da Educação nos anos 1960, sendo causa principal da criação do curso de Engenharia Química, em 1966. Barbosa *et al.* (2009) relatam a saga de um grupo composto por trezentos jovens aprovados mas não classificados no vestibular para o curso de Engenharia Química da Escola Nacional de Química no Rio de Janeiro. Na luta empenhada, realizaram reuniões com burocratas da administração pública; alimentaram a imprensa com notícias sobre a mobilização, com manchetes do tipo “Química aprova, mas não tem vagas

⁶⁶ Enquanto o vestibular foi organizado pela UFRRJ (até 2009). Ao aderir ao Enem, essa relação está em torno de 12 para 1.

⁶⁷ Já citada no capítulo II.

para centenas” e, quando perceberam que o ano letivo de 1966 se iniciava sem solução alguma para o problema, decidiram acampar no pátio do Palácio Capanema, episódio que durou onze dias, culminando com a expulsão sem violência dos acampados pelos soldados do regime militar.

A repercussão das ações de mobilização promovidas pelo grupo dos excedentes finalmente surtira efeito junto ao governo, que conseguiu remanejar 100 deles para a Universidade Rural do Brasil e 60 para a Universidade Federal do Paraná. Enquanto nesta última o curso de Engenharia Química já existia desde 1954, na outra o curso fora criado especificamente para atender às necessidades de matrícula daqueles engajados excedentes do vestibular de 1966. Cumpre citar, como fator favorável à disponibilização das 100 vagas, o remanejamento de vagas não preenchidas nos poucos concorridos vestibulares para as Escolas de Educação Técnica e Engenharia Florestal (Consu. Ata da reunião de 14/3/1966).

A criação do curso de Engenharia Química em uma instituição que, até aquele momento, oferecia cursos somente da área de ciências agrárias, representou um marco na modificação de diversos perfis que vinham se mantendo hegemônicos na Universidade até então. Um deles diz respeito à identificação de seu alunado com o mundo rural:

Os estudantes da Rural, em sua maioria, caracterizavam-se por sua ligação com o campo [...] o que contrastava fortemente com a cultura mais urbana dos excedentes [...]. Os originários da Rural se consideravam *os autênticos*, com direitos adquiridos; os ex-excedentes eram os *modernos*, que se achavam superiores por serem da cidade e se considerarem mais atualizados que os do campo (BARBOSA *et al.*, 2009, pp. 112-113).

Outro marco direcionou-se à questão das verbas destinadas à manutenção do recém-criado curso, que passaram a provocar disputas entre as áreas hegemônicas/tradicionais e as pouco consolidadas:

Mesmo com a regularização do curso junto ao MEC, as verbas do governo continuavam a chegar à Escola de Química através de repasses da Agronomia e da Veterinária [...]. Essa situação não era nada agradável [...] sempre encarada como um favor. Até nos esportes, as rivalidades se firmavam (pois) eram dominados pela Veterinária e pela Agronomia que, ciosos da sua superioridade, não abriam mão dessa posição (BARBOSA *et al.*, 2009, pp. 129-143).

Foi oferecendo os seis cursos até agora citados (Agronomia, Veterinária, Educação para o Lar, Educação Técnica, Engenharia Florestal e Engenharia Química) que a Universidade foi transferida para a alçada administrativa do Ministério da Educação, em 1967. Urgiu que seus textos legais fossem novamente reformulados para que se efetivassem as alterações necessárias, oriundas desta modificação administrativa. O processo de tramitação do novo Estatuto foi bastante longo, pois, com a promulgação, logo em seguida da transferência para o MEC, da Lei 5.540/1968, os documentos legais da UFRRJ tinham de estar sempre sendo revistos para se adaptarem às inúmeras inovações promovidas não só por esta lei, como pelos decretos que dela se desdobraram.

A aprovação final do novo Estatuto da UFRRJ só se deu nas últimas reuniões realizadas pelo Conselho Universitário, em 1974. Houve pressa em aprová-lo, pois o CFE condicionara o reconhecimento de todos os novos cursos da Universidade à reformulação do Estatuto (Consu. Ata da reunião de 18/11/1974).

Nas discussões iniciais sobre o Estatuto, a adequação do nome da instituição ao seu novo perfil voltou a ser tema nos debates do Conselho Universitário (OTRANTO, 2009). Entre sugestões de nomes como “Universidade Federal da Baixada Fluminense”, “Universidade Federal Rural de Itaguaí” e “Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”,

optou-se pelo último, não obstante as demais opções poderem ser interpretadas como um prenúncio da trajetória que a instituição iria trilhar, décadas mais tarde, como consolidadora de uma vocação geopolítica para prover de uma profissionalização básica os “desassistidos” da região de seu entorno.

A polêmica da nova denominação prosseguiu algum tempo depois, quando relatores do Conselho Federal de Educação (CFE), ao apreciarem as determinações do Estatuto, em 1969, questionaram se seria coerente o nome “rural” em uma universidade, posto que este tipo de instituição primasse pela universalidade do saber. Tal “implicância” advinha do fato de alguns burocratas do MEC, ainda influenciados pela histórica disputa de hegemonias com o Ministério da Agricultura, adotarem certa reserva diante das instituições “herdadas” deste Ministério. Arraigados ao argumento da tradição, os membros do Conselho Universitário decidiram não dar atenção ao questionamento do CFE e mantiveram a nova denominação “Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”. Naquela ocasião, o CFE não contra-argumentou, e o nome recém-criado foi mantido com a homologação, ainda que não definitiva⁶⁸, do novo Estatuto, em 1970, após a sua plena adequação às determinações da Lei da Reforma Universitária (OTRANTO, 2009).

Posteriormente, em 1974, com o aumento da oferta dos novos cursos desvinculados da área das ciências agrárias, mais uma vez o CFE propôs retirar a qualificação “rural” do nome da Universidade, por considerá-la restritiva. Foram sugeridos os nomes Universidade Federal de Itaguaí e Universidade Federal do Grande Rio, não vigorando nenhum dos dois e prevalecendo o nome criado em 1967, que permanece até os dias atuais. A reunião do Consu que discutiu essa possibilidade de alteração na denominação da Universidade será citada mais adiante.

Outra modificação implantada pelo novo Estatuto na UFRRJ foi a transformação das Escolas em Institutos, divididos em básicos: Biologia, Física/Matemática/Química (posteriormente renomeado Ciências Exatas) e Ciências Humanas e Sociais; e aplicados: Agronomia, Educação, Florestas, Tecnologia, Veterinária e Zootecnia. Essa transformação assume grande relevância no contexto de criação dos novos cursos, posto que a cada instituto seria atribuída a oferta de pelo menos um curso. No que se refere à criação dos Institutos de Educação e Ciências Sociais, estes permitiriam à instituição oferecer cursos da área das ciências humanas, garantindo-se, dessa forma, a sua existência como universidade autônoma⁶⁹.

Sob a jurisdição do MEC e, com certa frequência, tendo de receber candidatos excedentes de outras instituições, intensificam-se, a partir de 1967, os problemas referentes à escassez de verbas na UFRRJ, que teve, naquele ano, os recursos reduzidos em 50%. Para piorar o problema, as verbas prometidas pelo governo por conta da criação do curso de Engenharia Química não foram repassadas, conforme comprovado no parecer nº 524/1968, do Conselho de Ensino Superior, arquivado na pasta do curso de Engenharia Química, depositada no Decanato de Graduação:

Embora sem receber o auxílio convencionado para o ano letivo de 1967, a Universidade Rural vem mantendo o curso de Engenharia Química, já agora com três séries, e submete o assunto a este Conselho na forma do artigo 80 da LDB.

Como consequência da dificuldade orçamentária, o Conselho Universitário decide reduzir, de 500 para 185, o número das vagas a serem oferecidas, para alunos novos, em 1968.

⁶⁸ A homologação definitiva só se daria em 1974.

⁶⁹ Já foi citado que, se não oferecesse cursos de todos os campos do saber, a UFRRJ correria o risco de ser incorporada à UFRJ.

Houve veemente reação da parte dos alunos, que chegaram até mesmo a entrar em greve (OTRANTO, 2009).

Certamente menos por conta das manifestações estudantis e mais para conservar a instituição inserida em seus planos de expansão para o ensino superior, o MEC recuou e aprovou a abertura de um crédito especial que propiciasse suporte financeiro para manter a oferta de vagas num patamar mais elevado. É provável que situações como essa tenham servido de motivação para as disposições do Decreto-Lei nº 574, de 8 de maio de 1969, que em seu artigo 1º vedava às instituições de ensino superior qualquer redução de suas vagas iniciais, cujo preenchimento dependesse de concurso vestibular (BRASIL, 1969. *In*: CARVALHO, 1973).

Posteriormente, em 1978, em virtude do expressivo aumento do número de alunos na UFRRJ no decorrer dos anos 1970, a instituição, ignorando as determinações do citado decreto, novamente solicita permissão ao MEC para reduzir em 50% as vagas em alguns cursos (nenhum de licenciatura ⁷⁰) no concurso vestibular de 1979, para poder manter condições mínimas de funcionamento. Ainda que em ocasiões anteriores o MEC viesse se mantendo contrário a solicitações como esta, acabou acatando o pedido, por temer algo pior que um possível freio em seus projetos expansionistas: em plena época da ditadura, a perda do controle da ordem em um *campus* superlotado de alunos (OTRANTO, 2009).

A questão da superlotação constitui desdobramento direto da concretização, naquela virada dos anos 1960 para os 1970, dos projetos governamentais de expansão das vagas no ensino superior, em geral, e nas universidades públicas, especificamente. É certo que o “carro-chefe” dessa intenção governamental era, de fato, a abertura dos novos cursos. No entanto, outros fatores também contribuíram para provocar o excesso de alunos. Um deles teve amparo no Regimento Geral da UFRRJ, cujo artigo 130 (alínea b) permitia a transferência, para a Universidade, de alunos matriculados em estabelecimentos congêneres, nacionais ou estrangeiros. O aumento de alunos provocado por essa decisão regimental foi tão grande, que a problemática alínea b do artigo 130 do Regimento Geral foi suspensa, pouco tempo depois, para os cursos de maior procura: Agronomia, Veterinária, Engenharia Química e Geologia (Consu. Ata da reunião de 7/12/1979).

Outro fator que igualmente contribuiu para a existência de um maior número de alunos na UFRRJ foi o aumento do tempo de permanência dos estudantes nas graduações, causado principalmente pela falta de estrutura no processo de implantação do sistema de matrículas por disciplinas, determinado pela Lei da Reforma Universitária de 1968. Apesar de esse sistema não adotar como ideal de concepção “o máximo de alunos pelo mínimo de recursos”, havia nele referências à “racionalização de recursos”. A situação ideal pretendida era permitir a cada aluno desenvolver o curso em ritmo próprio e com enriquecimento de conteúdos que abrissem novos campos de atuação, daí a importância de oferecer disciplinas optativas e eletivas. Isso dificilmente foi alcançado pelas universidades, e as dificuldades estruturais existentes na implantação sistema contribuíram, de fato, para um aumento considerável no tempo de permanência dos alunos nessas instituições.

Lima (1977) afirma que, para se adaptar ao novo modelo, a UFRRJ teve que centralizar os procedimentos de admissão de novos alunos e de registro das matrículas, designando alguns professores para orientar os alunos no entendimento e na execução do sistema. As dificuldades resultantes desse processo beiraram o caos, podendo ser citados os seguintes obstáculos: a existência simultânea de dois sistemas didáticos confundia bastante os

⁷⁰ E aí se verifica poder ter existido, ainda que mais fracamente, um “outro lado da moeda” em relação à hegemonia dos cursos agrários na UFRRJ naqueles anos 1970.

alunos; o número de professores dispostos a orientar o processo junto aos alunos era exíguo; as disciplinas básicas, ao serem oferecidas, por departamentos distintos, para alunos de cursos igualmente distintos, provocavam muitos choques de horários, sendo estes de difícil organização logística, em virtude da precariedade do sistema de informática adotado pela Universidade.

Nesse contexto, os alunos acabavam tendo muitas dificuldades em seguir, à risca, a periodização de disciplinas proposta, sobretudo porque muitas delas não eram oferecidas em ambos os semestres letivos (faltavam professores, sobretudo os com tempo integral), ocorria alto índice de reprovação nas disciplinas básicas e a orientação da periodização das disciplinas dos cursos era muito rígida (normalmente, uma única disciplina básica era pré-requisito de várias outras). Para piorar a situação, havia, ainda, baixa oferta de disciplinas optativas e fragilidade na orientação acadêmica. Ou seja, tornava-se praticamente impossível aos alunos concluírem seus cursos no tempo mínimo previsto, fato que vinha provocando desequilíbrios entre os fluxos de ingresso e saída de alunos na instituição.

Vale lembrar que a grande extensão do *campus* do km. 47, nesse aspecto, também contribuiu desfavoravelmente para melhor otimização da implantação do novo sistema, já que, em muitos casos, os alunos gastavam muito tempo no deslocamento de um prédio a outro para cursarem disciplinas com horários muito próximos entre si. Fora isso, havia também problemas na utilização das salas de aula, pois alguns professores não aceitavam dividir o seu espaço com outros colegas, o que impedia a ocupação integral do horário disponível das salas (LIMA, 1977).

As dificuldades emanadas com o sistema de matrícula por disciplina se desdobraram na eclosão de uma greve estudantil, em 1977, vista pela administração superior mais como um movimento de fundo subversivo contra a política vigente e menos como uma reivindicação que visava a sanar, ou ao menos diminuir, os obstáculos enfrentados pelos alunos diante do novo sistema (Consu. Ata da reunião de 24/8/1977). Um relatório sobre a motivação “política” da greve foi enviado ao Serviço de Segurança, através do MEC, “demonstrando que a administração da Universidade agia de acordo com a linha filosófica do governo” (Consu. Ata da reunião de 22/11/1977). Solidificava-se, cada vez mais, na administração superior, uma relação de afinidade mútua entre ela e o governo da ditadura, o que, no início da década seguinte, provocaria, na instituição, maior lentidão em seu processo de retomada democrática.

Em síntese, naquele início dos anos 1970, contando com um número aproximado de 2.000 alunos e 300 professores (LIMA, 1977), a UFRRJ enfrentava dificuldades de ordens diversas resultantes do aumento no número do seu corpo discente. Uma delas, intensificada mais precisamente no ano de 1968, referia-se à ruptura do tradicional padrão do aluno residente, adotado desde a transferência do *campus* para o km. 47. O prenúncio de tal ruptura já havia se manifestado em 1966, quando a Universidade aceitou os 100 excedentes de Engenharia Química. O caráter de urgência e a excepcionalidade do caso impediram-na de oferecer todas as vagas em regime de internato, disponibilizado a apenas metade dos excedentes contemplados.

Ainda assim, o aumento significativo no número de alunos da Universidade vinha provocando superlotação nos alojamentos, problema mencionado na ata da reunião do Consu, de 2/2/1968, quando um dos conselheiros informou haver apartamentos abrigando 10 alunos, mas com capacidade de comportar no máximo 6.

O regime de externato se consagraria, em definitivo, com a resolução nº 5 do Conselho Universitário, datada de 13 de agosto de 1968, a qual, ao mesmo tempo em que aprovava, por unanimidade, a abertura dos cursos de licenciatura em Química e História Natural, já em

regime de externato, deliberava a não concessão de alojamentos aos alunos domiciliados no bairro residencial da Universidade e em Seropédica.

As discussões do Consu sobre os problemas de alojamento levaram-no ainda a propor, para o ano letivo de 1969, a oferta de 520 vagas, sendo 30% delas já em regime de externato, de acordo com a seguinte divisão: Agronomia (105 internos e 45 externos), Veterinária e Engenharia Química (70 internos e 30 externos cada), Engenharia Florestal, Educação Técnica e Educação Familiar (35 internos e 15 externos cada), Licenciatura em Química e História Natural (10 externos cada) (Consu. Ata da reunião de 13/8/1968).

A limitação das vagas nos alojamentos é repudiada pelo representante dos alunos no Consu, o único a votar contrariamente à proposta. Já os professores são unânimes em aprová-la, considerando-a um ponto altamente favorável ao desenvolvimento da instituição, conforme ponderação abaixo:

Se limitarmos o número de vagas às existentes nos alojamentos, então sucumbiremos, pois desta forma não há como aumentá-las, ao passo que, se concedermos vagas em externato, abriremos uma frente extraordinária para o desenvolvimento de nossa Universidade (Consu. Ata a reunião de 16/8/1969).

Nota-se não ter sido cogitado, para evitar que a instituição “sucumbisse”, a construção de mais alojamentos, o que certamente a auxiliaria na manutenção do padrão qualitativo do aluno-residente, o único a “sucumbir” com tal decisão, ratificando a essência da política expansionista daquela época de oferecer o máximo de vagas pelo mínimo de custos.

Chama a atenção, na mesma resolução que consolidou o regime de externato, a criação das duas licenciaturas com oferta irrisória de vagas (10), o que igualmente representaria um custo mínimo, até mesmo porque a natureza dos cursos criados, por estar próxima à de outros já existentes na instituição, certamente propiciaria o aproveitamento de seus professores, salas de aula e laboratórios.

Excetuando as justificativas de caráter operacional, havia outras a sustentar a abertura das duas licenciaturas. No que se refere à criação de um curso de Química em uma universidade rural, os motivos em muito se aproximavam aos apresentados na ocasião em que foi solicitado o reconhecimento do curso de Engenharia Química ao CFE:

A Engenharia Química está intimamente ligada à indústria de alimentos e, assim, às atividades rurais, objetivo desse tipo de Universidade. É notória a procura de Química pelas empresas agrícolas e industriais (grifo nosso) (Parecer nº 524/1968, do Conselho de Ensino Superior, arquivado na pasta do curso de Engenharia Química, depositada no Decanato de Graduação).

O fato de ser na modalidade licenciatura representava um reforço argumentativo para a sua criação, em decorrência, conforme já citado, do incentivo legislativo para criação destes cursos. Além disso, havia, em certa medida, uma justificativa histórica para uma “recriação” do curso de Química, por ele ter estado presente no passado da Universidade Rural, em seus tempos de ESAMV, quando esta ofereceu, de 1920 a 1934, na Escola de Química, o curso de Química Agrícola.

Já os argumentos para implantação do curso de História Natural se voltaram mais particularmente para a vertente pedagógica, em função da necessidade, generalizada no país, de se formarem licenciados habilitados para o ensino de ciências, no ciclo ginásial, e de biologia, no ciclo colegial (Parecer nº 30/1964, do Conselho de Ensino Superior, arquivado na pasta de Biologia, depositada no Decanato de Graduação). A existência de uma Estação de Biologia Marinha na UFRRJ, em Itacuruçá (Mangaratiba), distante cerca de 40 quilômetros

do *campus* do km. 47, igualmente contribuiu para a instituição ser considerada apropriada para o desenvolvimento de experimentos na área biológica.

Prosseguindo com a expansão no número dos cursos, o Conselho Universitário, por meio da resolução nº 14, de 11 de dezembro de 1969, aprovou a criação dos cursos de Zootecnia (25 vagas), Geologia (25 vagas), Ciências Econômicas (40 vagas), Ciências Contábeis (40 vagas) e Ciências Administrativas (40 vagas), “independente de recursos financeiros” (expressão usada no texto da resolução). Aprovava também a criação dos cursos de Engenharia Civil e Operacional e de Medicina, sujeitos à obtenção de recursos financeiros. É claro que, se mal havia verbas para funcionarem os cursos criados compulsoriamente, impossível seria condicionar a implantação de outras graduações ao fator financeiro. Sendo assim, a criação destes cursos jamais saiu do papel.

De todos os cursos criados pela resolução nº 14, o de Zootecnia seria o único a pertencer à área das ciências agrárias. Segundo o parecer nº 2280/1977, do CFE ⁷¹, de criação nacional recente - o primeiro fora implantado na PUC do Rio Grande do Sul (Uruguaiana), em 1966 - o curso de Zootecnia surgia como um desdobramento do aumento da importância, no contexto rural brasileiro, da disciplina “zootecnia”, ministrada nos cursos de Agronomia e Veterinária. A profissão de zootecnista passava a se destacar como núcleo dedicado à criação de animais, enquanto a de veterinário se destinaria mais especificamente à patologia animal. Apesar de não ter sido pioneira na criação do curso de Zootecnia, coube à Universidade Rural a elaboração do currículo inicial para o funcionamento do curso em Uruguaiana, realizada pelo professor Otávio Domingues, titular desta disciplina na então UR, fato que comprova a posição ainda proeminente da instituição no cenário do ensino superior agrícola do país naqueles anos 1960.

O curso de Geologia surge como consequência do grande incentivo do governo para a implantação de cursos deste tipo no Brasil, por meio da Campanha de Formação de Geólogos, instituída junto ao MEC, a partir de 1957. O interesse na formação desses profissionais visava ao atendimento das necessidades de aumento da exploração de recursos energéticos, extraídos de fontes advindas do petróleo, xisto e urânio, em virtude de demandas resultantes do acelerado processo de industrialização desencadeado nos anos 1950. A criação de empresas como a Petrobrás igualmente influenciou o investimento em cursos de geologia. A UFRRJ foi a décima universidade contemplada com a criação deste curso e, no contexto nacional, até 1973, já haviam sido criados quinze cursos de geologia em universidades públicas (Parecer nº 1/1975, do CFE, arquivado na pasta de Geologia, depositada no Decanato de Graduação).

Depoimento de professores do Instituto de Agronomia (IA) da UFRRJ, publicados em Otranto (2010), atribuem a oferta do curso de Geologia a uma tentativa de o governo da ditadura diminuir a força política do IA, que era o maior e mais tradicional instituto da Universidade e que, por conta disso, poderia apresentar mais facilidade na formação de focos de resistência ao poder oficial. Para enfraquecer esse Instituto, foram transferindo suas disciplinas para outros institutos (Zootecnia, Tecnologia e Biologia) com cursos recém-criados, ao ponto de o IA ficar apenas com dois departamentos, sendo o número mínimo, para se manter como instituto, de três departamentos. Então, para não extinguir completamente o IA, a administração superior impôs aos seus professores a criação do Departamento de Geociências e do curso de Geologia, fato que abalou a conformação original do Instituto, devido ao distanciamento temático entre o novo curso e o tradicional de Agronomia, provocando dissensos que perduram até os dias atuais.

⁷¹ Arquivado na pasta de Zootecnia, depositada no Decanato de Graduação.

A Resolução 14 disponibilizou 120 vagas para a criação de um curso denominado genericamente como Economia, especificando a divisão paritária destas vagas entre três subdivisões do curso: ciências econômicas, ciências contábeis e ciências administrativas. Tais cursos davam maior consistência ao recém-criado Instituto de Ciências Sociais o qual, por sua vez, originou-se de departamentos já existentes na instituição desde 1962: Economia do Lar e Ciências Econômicas e Sociais (OTRANTO, 2009). Posteriormente, o funcionamento dos três cursos é consolidado mediante a aprovação, pelo Consu, de mais três departamentos para o Instituto: Ciências Econômicas, Ciências Administrativas e Contábeis, e Ciências Humanas e Sociais (Consu. Ata da reunião de 3/7/1973). A criação de cursos vinculados às ciências econômicas, humanas e sociais salvaguardava a UFRRJ de uma possível incorporação à UFRJ, pois a tornava uma instituição com oferta de graduações em áreas de saber diversificadas, que não apenas as agrárias.

Ainda que já tenha sido citado, mais de uma vez, que a política de expansão de vagas no ensino superior, promovida pelo MEC, tenha se concretizado, na UFRRJ, em um contexto de carência de recursos financeiros, este Ministério não foi totalmente indiferente ao problema e implantou um Plano Global de Expansão, com a finalidade de liberar recursos para construções, instalações e equipamentos nas universidades. Internamente, a UFRRJ elaborou um Plano Diretor próprio, para inserir-se no Plano Global do MEC (Consu. Ata da reunião de 4/4/1973). Décadas mais tarde, a instituição viveria situação semelhante, com a implantação do Reuni, pelo governo federal, e consequente elaboração do Plano de Reestruturação e Expansão (PRE) pela Universidade.

Com o apoio do Plano Global de Expansão e possuindo um Plano Diretor próprio para crescer, a UFRRJ mantém sua política de aumento de vagas e, em reunião do Conselho Universitário, realizada em 26 de junho de 1974, discute a criação dos cursos de Educação Física e Engenharia Metalúrgica. Apesar de os argumentos terem sido mais favoráveis à criação deste último ⁷², foi oferecido apenas o de Educação Física, por imposição do MEC, que o julgava adequado para auxiliar no controle de possíveis manifestações subversivas organizadas pelos discentes naqueles tempos de ditadura (OTRANTO, 2009). Fora isso, pesou, na justificativa para a oferta do curso, a existência, na UFRRJ, de um Centro Desportivo equipado com todas as instalações necessárias para ministrar curso de Educação Física (Parecer nº 1.211/1979, do CFE, arquivado na pasta de Educação Física, depositada no Decanato de Graduação).

Os cursos de licenciatura em Matemática e Física surgem, em 1975, como desdobramento dos cursos de Biologia (ciências naturais) e Química, que já funcionavam na Universidade. Na verdade, estas duas graduações foram aprovadas como curso de graduação em Ciências, com habilitações em Biologia e Química. O acréscimo das habilitações em Matemática e Física apenas ampliou e diversificou as habilitações do já existente curso de Ciências (Consu. Ata da reunião de 9/5/1975). A estruturação do curso de Ciências só vai ser modificada em 1985, quando cada habilitação oferecida se transforma em cursos de bacharelado e/ou licenciatura distintos (Processo 9.554/1985).

Também em 1975, foi criado o curso de Pedagogia ⁷³. Apesar dos argumentos favoráveis à criação deste curso (recomendação do CFE, inexistência de instituições no

⁷² Transcrição do fragmento da ata da reunião do Consu sobre a possibilidade de criar o curso de Engenharia Metalúrgica: “Mereceu da plenária total entusiasmo e apoio, tendo sido consideradas inúmeras vantagens, entre as quais o seu grande rendimento, em virtude da área de industrialização próxima à UFRRJ, e o mercado profissional que será oferecido em breve, e a existência, no momento, de um número reduzido desses profissionais.

⁷³ Ao contrário da quase totalidade dos cursos criados no contexto do “1967”, o curso de Pedagogia apresentava um número de processo de criação (9.277/1975), o qual não foi encontrado pelo setor de Protocolo da UFRRJ.

entorno a oferecê-lo, disponibilidade de docentes na UFRRJ) e de o referido curso ter sido aprovado por unanimidade no Consu (Ata da reunião de 27/2/1976), ele só veio a funcionar efetivamente em 2006, no Instituto Multidisciplinar, e em 2007, no *campus* sede. Otranto (2009) avalia tal fato como um desinteresse da parte da administração superior em fortalecer o Instituto de Educação, imposto pelo MEC e mal querido por muitos setores dentro da própria Universidade.

Em 1976, foi aberto o processo nº 1.558⁷⁴, para criação do curso de Engenharia de Alimentos, já oferecido em outras universidades, como Viçosa e Campinas. A leitura do processo revela que um dos principais argumentos favoráveis à criação do curso era a dificuldade, apresentada pelos agrônomos formados pela UFRRJ, de conseguir emprego na área de engenharia de alimentos, exatamente por já existirem, no Brasil, outras universidades oferecendo o curso. Com seu fôlego expansionista exaurido pelos mais de dez cursos oferecidos nos últimos doze anos e enfrentando diversos problemas resultantes do excesso de alunos em seu *campus*, a UFRRJ conseguiu criar apenas o mestrado em Engenharia de Alimentos (ver adiante), que envolveria menos alunos e professores. Em 1987, o processo de criação do curso de graduação foi retomado, pois o Departamento de Tecnologia de Alimentos tinha algumas disciplinas já estruturadas, mas sem alunos para cursá-las, devido à extinção da área de concentração em Alimentos do curso de Agronomia. Sendo assim, a graduação em Tecnologia de Alimentos começaria finalmente a funcionar em 1991.

Convém lembrar que a oferta de cursos de pós-graduação, apesar de bem mais modesta que a dos de graduação, também existiu nos anos 1970. É o caso do mestrado em Patologia Clínica, cuja justificativa de aproveitamento das condições já existentes para ser criado em muito se assemelhava às justificativas de criação das novas graduações:

Não se trata de criar um novo curso de pós-graduação [...]. Possui infraestrutura didática satisfatória, em razão de outro curso afim, já em funcionamento, o que propicia interligação letiva rentável (Processo nº 12.431/1976).

Para a criação do mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, também em 1976, com uma oferta inicial de 8 vagas em sua primeira turma, as justificativas de “rentabilidade” são praticamente as mesmas:

A UFRRJ, pelo fato de possuir os cursos de Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Educação Familiar, Economia e Administração, tem condições especiais para o desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação em Tecnologia de Alimentos (Processo nº 1.985/1976).

O surgimento dos novos cursos desencadeou o início de uma série de embates, alguns perdurando até os dias atuais, envolvendo disputas de hegemonias por parte dos cursos tradicionais (da área das ciências agrárias) e dos novos (em geral, da área das ciências humanas e sociais). Nos embates travados, normalmente era mantida a hegemonia dos cursos agrários, sobretudo dos dois mais tradicionais. Ainda que o contexto da transferência da subordinação administrativa para o MEC esteja sendo considerado como um marco no enfraquecimento da tradição agrária da UFRRJ e, conseqüentemente, da hegemonia dos cursos rurais, este processo não ocorreu de forma abrupta. Ou seja, nos anos 1970, mesmo com a abertura dos novos cursos sendo direcionada para áreas pouco afins com as ciências agrárias, os cursos agrários ainda permaneciam hegemônicos em boa parte dos embates travados na instituição.

⁷⁴ É curioso que os dois únicos cursos a terem os números dos processos de criação localizados (Pedagogia e Engenharia de Alimentos) tenham sido alguns dos poucos que, efetivamente, não saíram do papel naquela época.

Alguns deles já foram citados, como o privilegiamento dos recursos financeiros para os cursos de Agronomia e Veterinária, cabendo a eles a tarefa de repassá-los ou não para os cursos novos; a escolha, no *campus*, de espaços físicos problemáticos para alguns cursos se instalarem; e até mesmo a não concretização do curso de Pedagogia, não obstante a sua aprovação por unanimidade pelo Consu.

Outros embates igualmente merecem um olhar mais atento, por refletirem um vínculo ainda bastante estreito da Universidade com a sua tradição rural. Entre eles, cita-se uma determinação do Estatuto de 1975, que previa a presença, na composição do Conselho Universitário, de um representante da Confederação Nacional de Agricultura. Medida avaliada por Otranto (2009, pp. 167-168) da seguinte forma:

Por que será que a Agricultura manteve esse privilégio no Consu? Talvez porque ela continuasse a ser privilegiada dentro da Instituição. A maior parte das pesquisas continuava sendo feita por professores da área agrária, a maioria dos antigos catedráticos e agora professores titulares também lecionavam nesta área. [...] Os cursos recém-criados não tinham tradição, não tinham história. Não contavam com professores titulares, não funcionavam em prédios tão bem equipados e seus alunos não encontravam livros na nova Biblioteca Central. [...] a UFRRJ, mesmo criando os novos cursos exigidos, ainda permanecia, não só no imaginário de sua comunidade acadêmica, como na vivência real no interior e seu *campus*, uma instituição predominantemente agrária [...].

Outro exemplo de que permaneciam fortes os vínculos não só da UFRRJ, como das demais instituições agrárias, com a tradição rural foi a promulgação da Lei 5.465/1968, conhecida como *Lei do Boi*, de texto enxuto, contendo apenas 4 artigos, que reservava, nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela União, 50% de suas vagas a candidatos agricultores e filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968. In: CARVALHO, 1973).

De acordo com registros das atas das reuniões do Conselho Universitário, a UFRRJ reagiu com indiferença à *Lei do Boi*. O Consu apenas tomou ciência de suas determinações, sem maiores discussões, aplicando-as no vestibular do ano seguinte (1969) (SILVEIRA, 2004). Em pesquisa realizada em maio de 2010, pelo Decanato de Assuntos Administrativos da UFRRJ, a pedido do MEC, constatou-se que o recurso à *Lei do Boi* não foi muito utilizado pelos candidatos aos vestibulares da UFRRJ no período de sua vigência⁷⁵. Ao que tudo indica, permaneceu, na sua trajetória, o que Mendonça (1998) já assinalava quanto à procedência dos alunos da instituição, em suas décadas iniciais de funcionamento, estar localizada não apenas junto aos filhos de fazendeiros, mas, principalmente, entre segmentos médios urbanos ligados aos setores do funcionalismo público, profissionais liberais e militares.

Almeida (1973), em estudo realizado a respeito do perfil do alunado que ingressava na UFRRJ nos anos imediatamente posteriores à mudança de seu vínculo administrativo e à promulgação da Lei da Reforma Universitária (1969 a 1972), registra estatísticas semelhantes às encontradas em Mendonça (1998), ou seja, os alunos filhos de fazendeiros ou concluintes de cursos técnicos agrícolas continuavam não sendo maioria no conjunto dos discentes da instituição. O fato de a instituição realizar seus exames de seleção de forma descentralizada, com postos de exames em cidades do interior do Brasil, contribuiu para inserir, em seu

⁷⁵ De 1968 a 1985, 470 alunos ingressaram na UFRRJ amparados pela *Lei do Boi*: 275 no curso de Agronomia e 195 no curso de Veterinária (Fonte: Decanato de Assuntos Administrativos).

alunado, um relevante número de discentes de outras regiões, mas, cumpre repetir, de acordo com a pesquisa mobilizada, eles não eram maioria.

O recurso menos frequente, na UFRRJ, à *Lei do Boi* pode ser também explicado pela tradição agrária mais modesta do estado do Rio de Janeiro. Apesar de receber alunos de diversas regiões do país, ainda predominavam, na Universidade, alunos oriundos daquele estado, concluintes do ensino secundário, e não de cursos técnicos agrícolas (ALMEIDA, 1973). Em suma, a pouca expressividade da aplicação da *Lei do Boi* na UFRRJ pode ser interpretada como um indício de que a sua vocação rural apresentava suscetibilidades junto ao perfil de seu alunado, o que a tornava, no que se referia a este perfil, mais predisposta a um possível enfraquecimento da sua tradição original em um contexto de expansão de cursos direcionada para outras áreas do saber.

De qualquer forma, a reação dos dirigentes da UFRRJ diante da *Lei do Boi* e o recurso a ela por parte de seu alunado não podem ser considerados unanimidade no quadro geral das universidades federais de tradição rural. É o que pode ser verificado na Universidade Federal de Pelotas (antiga Universidade Rural do Rio Grande do Sul). Enfrentando dificuldades em virtude da procura mais expressiva e conseqüente aprovação, nos índices máximos permitidos pela lei, de alunos contemplados por tal aparato legislativo, o reitor desta instituição recorre ao Conselho Federal de Educação (CFE), questionando a constitucionalidade da lei, ao alegar que a mesma feria o parágrafo 1º do artigo 153 da Constituição Federal (“Todos são iguais, sem distinção.”). O CFE nega o recurso, justificando, em seu parecer nº I-108, de 8/3/1971, que, com a *Lei do Boi*,

o ensino agrícola seria conduzido a suas reais finalidades, criando uma sistemática que permitisse maior ingresso da população estudantil, da zona rural, nas escolas respectivas, visando a atender os altos interesses da nação (grifo nosso) (CARVALHO, 1975, p. 386).

Entende-se, naquele contexto de grande incentivo à modernização rural, que os “altos interesses da nação” poderiam ser traduzidos como a melhoria dos processos técnicos aplicados à agricultura, ensejando o aumento da produção nesta área, ficando, portanto, acima do argumento da igualdade de todos perante a lei, como explica o próprio parecer do CFE: “Ou seja, a lei pode, sem perder o seu caráter de universalidade, estabelecer distinções e contemplar situações excepcionais em que um número indeterminado de indivíduos pode se colocar” (CARVALHO, 1975, p. 386).

O parecer do CFE diante do questionamento do reitor da Universidade Federal de Pelotas reflete o elitismo da *Lei do Boi*. O argumento de que a Lei favoreceria a melhoria tecnológica e o aumento da produção agrícola possui um implícito: o benefício da reserva de vagas seria aproveitado, com maior frequência, junto aos filhos dos proprietários e não dos agricultores não proprietários. Estes dificilmente teriam condições de manter seus filhos longe da lavoura, estudando em uma universidade. Sem contar que eram mais raros os casos de jovens filhos de agricultores não proprietários a concluírem o ensino secundário. Na verdade, rara mesmo vinha se tornando a própria existência de agricultores não proprietários no cenário modernizado da agropecuária brasileira, pois já foi aqui explicitado que a modernização tecnológica do mundo rural direcionou-se, mais amiúde, aos grandes proprietários. Uma lei, cuja justificativa traduz como “alto interesse da nação” tal modernização tecnológica, estaria presumivelmente destinada às oligarquias contempladas pela “revolução verde”.

A situação exemplificada pela Universidade Federal de Pelotas constituiu um dos principais motivos para a revogação da *Lei do Boi*, em 1985. Com o crescente aumento dos candidatos oriundos do ensino médio nos concursos vestibulares realizados a partir dos anos 1970, sobretudo quando tal concurso se tornou unificado, os cursos agrários, assim como os

demais, ficaram mais competitivos, e o não aproveitamento de estudantes com médias maiores do que as dos contemplados pela Lei 5.455 levou alguns deles a pleitearem o direito às suas vagas na justiça, a qual, em muitos casos, concedeu sentença favorável aos pedidos, aumentando o número de alunos matriculados nos cursos de Agronomia e Veterinária das instituições federais que ofereciam esses cursos. Apesar dos números menos expressivos de contemplados pela *Lei do Boi* na UFRRJ, há um registro, na ata da reunião do Conselho Universitário de 15/2/1978, a respeito do recebimento de grande número de mandatos de segurança impetrados por candidatos que se sentiam prejudicados com a *Lei do Boi* no vestibular unificado de 1978.

Voltando aos embates travados, na UFRRJ, entre as áreas agrárias e as menos hegemônicas, há um, pertinente de ser relatado, relacionado ao curso de Engenharia Química, cuja origem já foi aqui explicitada. De 1968 a 1972, este curso foi o mais procurado pelos candidatos ao vestibular para a UFRRJ, com número de inscrições superior aos cursos de Agronomia e Veterinária isoladamente (ALMEIDA, 1973). Isso leva a crer estarem, de fato, ocorrendo mudanças no perfil da UFRRJ, cujo curso mais requisitado passa a pertencer, durante algum tempo, a uma área distinta da que a consolidou como instituição de referência desde os anos 1930.

Ao se tornar unificado, em 1974, o vestibular para a UFRRJ ampliou a divulgação da UFRRJ como instituição rural e, conseqüentemente, aumentou o número de candidatos de outras regiões interessados em estudar nela, sobretudo pela oferta de vagas nos alojamentos, modificando um pouco o perfil de interesse de candidatos nos cursos da instituição, conforme mostra a Tabela 2, transcrita do processo nº 9.845/1973:

Tabela 2. Relação candidato/vaga do Vestibular Unificado de 1974

CURSO	CANDIDATOS	VAGAS	RELAÇÃO
Administração	78	50	1,5
Ciências Contábeis	36	40	0,9
Economia	58	50	1,1
Ed. Familiar	44	50	0,8
Lica	120	50	2,4
História Natural	68	25	2,7
Veterinária	554	130	4,2
Zootecnia	194	40	4,8
Agronomia	516	150	3,4
Engenharia Florestal	111	50	2,2
Engenharia Química	233	100	2,3
Geologia	95	40	2,3
Lic. em Química	19	15	1,2

Os números da Tabela 2 mostram que voltava a haver maior procura para alguns cursos agrários, em detrimento do de Engenharia Química. Eram eles: Veterinária, Agronomia e Zootecnia. Até mesmo os cursos de Lica e Engenharia Florestal, caracterizados, na década anterior, pela falta de candidatos interessados, passam a apresentar uma demanda mais expressiva. Os cursos da área de humanas e as licenciaturas têm uma procura menor, mas também oferecem menos vagas que os de maior procura. Chamam a atenção as relações candidato/vaga inferiores a 1 nos cursos de Ciências Contábeis e Educação Familiar.

Souza (1990) se apoia no curso de Ciências Contábeis para tematizar disputas entre as áreas hegemônicas e as pouco consolidadas na UFRRJ. Ao investigar a precoce desativação

do curso de ciências contábeis, que funcionou de 1970 a 1981, põe à vista a existência, na UFRRJ, de uma estrutura hierárquica que centralizava as decisões nos escalões superiores e privilegiava a área das ciências agrárias. Vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, o curso funcionava em horário integral, formando apenas 25 profissionais nos onze anos em que existiu. Além disso, conforme visto na Tabela 2, a procura de candidatos para ocupar as suas vagas era muito baixa, mantendo-se sempre inferior a 1. A sua desativação, em 1978, não foi discutida, como previa o Estatuto e o Regimento Geral, pelo Colegiado, pela Câmara de Graduação, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, em última instância, pelo Conselho Universitário. Ao contrário, foi decidida unicamente pela administração superior, exercida por profissionais da área das agrárias, refletindo as vivências pouco democráticas da instituição nos tempos da ditadura.

Como justificativa para desativar o curso, a reitoria alegou baixa procura e grande evasão. No entanto, a evasão mantinha-se alta em vários outros cursos da Universidade, muito em função da inexistência de vagas nos alojamentos para todos os alunos - o que tornava o *campus* do km. 47 distante para boa parte dos matriculados em regime de externato - e também do aumento do tempo de duração dos cursos, causado pela implantação do sistema de matrícula por disciplina. Igualmente a procura mais baixa se revelava em outros cursos (alguns relacionados à área das agrárias), como o de Economia Doméstica e o de Engenharia Florestal.

Souza (1990) constata que, no que se refere à desativação do curso de Ciências Contábeis, predominou a tradição rural da UFRRJ, sobretudo porque as vagas do curso extinto foram distribuídas para as áreas agrárias. Convém lembrar ter sido exatamente no ano de 1978 o pedido da UFRRJ ao MEC de redução, em 50%, na oferta de novos alunos para o ano seguinte. Ressalta-se, ainda, que a redução não atingiu nenhuma licenciatura, mas “contemplou” os cursos de Agronomia e Veterinária (entre outros). Difícil não relacionar tal fato à extinção do curso de Ciências Contábeis, com o deslocamento de suas vagas para dois dos cursos “contemplados” com a diminuição das novas matrículas. Não reduzindo vagas nas licenciaturas e tendo que fazê-lo nos cursos agrários, que fosse para o “sacrifício” um curso de pouca tradição, para que os dois mais hegemônicos das áreas agrárias pudessem ter amenizado o prejuízo com o decréscimo de suas vagas.

Oliveira (1998) também perfila embates, localizando-os, até certo ponto, dentro da própria área das agrárias. É o caso da Licenciatura em Ciências Agrícolas (Lica), chamada, nos anos 1960, de Educação Técnica. Para começar, ao contrário dos cursos de Engenharia Química, Agronomia e Veterinária, o de Lica era menos procurado, aprovando normalmente os candidatos que o colocavam como quarta ou quinta opção no vestibular unificado organizado pela Fundação Cesgranrio. A autora considera este curso emblemático no que tange aos confrontos entre as áreas de agrárias e humanas. Um dos motivos refere-se ao fato de os docentes da área das agrárias possuírem maior reconhecimento acadêmico e, portanto, maiores chances de obtenção de bolsas, monitorias, participação em congressos e acesso à pós-graduação. Fora isso, os empregos nas escolas agrotécnicas, mercado-alvo para o profissional de Lica, eram disputados com profissionais das demais áreas de agrárias: agrônomos, veterinários e zootecnistas, graças a cursos que os habilitavam, ainda que “a título precário”, para lecionarem nessas escolas.

No contexto geral dos embates travados, há, no entanto, fatos que revelam “o outro lado da moeda”, por evidenciarem a diminuição de certas supremacias das áreas tradicionais. É o caso, por exemplo, da Revista *Agronomia*, de periodicidade trimestral desde a sua criação, em 1941. O editorial do volume 30, único publicado em 1972, justifica a interrupção da regularidade na publicação da Revista:

Com a evolução e a reforma da Universidade, à qual este Diretório e revista pertencem, muitas mudanças ocorreram. Entre estas, uma afetou particularmente esta revista. Referimo-nos à proposta de criação de uma única revista, centralizando todos os Diretórios Acadêmicos. Com isso, o financiamento antes distribuído foi, agora, igualmente centralizado, motivo pelo qual este é o último número a ser financiado pela administração da Universidade.

“Substituir ou morrer”, eis a última frase do editorial, que propunha, como solução para o problema, a transformação da Revista em uma fundação, com a intenção de angariar recursos externos. A substituição não ocorreu, e Revista *Agronomia*, emblema das visões de rural que circularam na Universidade dos anos 1940 a 1970, selecionada, em 1964, pelo Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas, como uma das melhores revistas especializadas em Agronomia da América Latina, deixou de ser publicada pelo Diretório Acadêmico da antiga Escola de Agronomia da Universidade Rural⁷⁶.

Convém ressaltar ainda, no episódio de encerramento das publicações da Revista *Agronomia*, o contexto político nacional e local dos anos 1970, responsável pela dissolução dos Diretórios Acadêmicos (OTRANTO, 2009), fato que passou a dificultar a organização da Revista, pois a mesma estava ligada ao Diretório Acadêmico do curso de Agronomia.

Conforme já citado, o ano de 1975 marca a criação dos cursos de matemática e física, fechando o ciclo expansionista iniciado em 1968. Na virada dos anos 1970 para os 1980, enquanto o país ia, pouco a pouco, flexibilizando a rigidez do regime militar, a UFRRJ, contando já com 4.500 alunos matriculados, percorria um caminho contrário. Os anos de autoritarismo vividos desde o golpe militar dificultavam a possibilidade de existência de quaisquer situações reivindicatórias. Estas, quando ocorriam, eram violentamente reprimidas, apesar de, naquela ocasião, já fermentarem maiores mobilizações entre estudantes e docentes. Como exemplo, pode ser citado o caso da demissão arbitrária de um professor do Instituto de Zootecnia, em 1979, cujos desdobramentos provocaram longas greves, a consolidação da função sindical da recém-criada Associação dos Docentes da Universidade Rural (ADUR), e até mesmo o enfraquecimento político do então Ministro da Educação, que tinha se posicionado contrariamente ao autoritário reitor da UFRRJ no caso do professor demitido (OLIVEIRA, 2000).

Apesar de a UFRRJ não estar mais vivendo o seu *boom* expansionista, convém detalhar certos acontecimentos de seu cotidiano, nesse contexto de endurecimento do autoritarismo de sua administração superior, para verificar qual trajetória a sua vocação rural percorria nos anos iniciais de funcionamento de todos os seus novos cursos.

Em virtude do mencionado autoritarismo, os documentos oficiais a retratarem esse período foram se tornando cada vez mais controlados. Nas atas das reuniões do Conselho Universitário, fonte documental de suma importância em pesquisas sobre a história da UFRRJ, passou a ser muito frequente a realização de correções dos conselheiros relacionadas a falas, decisões ou atitudes deles que viessem a ser consideradas “comprometedoras”. Nesses casos, normalmente o texto era rasurado e datilografado novamente. Um exemplo disso refere-se à ata da reunião do dia 28/10/1974 (Anexo D), em que se debateu a já citada tentativa de modificar a denominação da UFRRJ, por recomendação do CFE, que apresentava restrições à palavra “rural” no nome da instituição.

No livro de atas do Consu, foram arquivadas as versões rasuradas e as novamente datilografadas após a rasura, tornando o texto da ata confuso de ser lido. Ao que parece, a

⁷⁶ De acordo com informação veiculada pelo *Rural Semanal* nº 7/2001, em homenagem aos 90 anos da UFRRJ, a publicação da Revista é retomada em 2001, pelo Departamento de Fitotecnia do Instituto de Agronomia, com a colaboração da Associação dos Diplomados da Escola Nacional de Agronomia (Adena).

decisão a respeito da manutenção do nome da Universidade como UFRRJ referia-se ao artigo 1º do novo Estatuto. Na ata original (que contém muitas rasuras), há a informação de que o artigo fora aprovado por unanimidade (o que provavelmente em muito contrariaria o CFE). Na versão datilografada novamente (sem rasuras), a informação já é diferente:

O artigo 1º suscitou debates. Submetido à aprovação, votaram pela manutenção do nome da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seis conselheiros e, por sua substituição, seis conselheiros. Havendo empate, o Senhor Presidente declarou que posteriormente iria decidir sobre o assunto (Anexo D, p. 2b, linhas 54-59).

Entendemos que os diversos riscos e rasuras existentes no texto, bem como as suas versões diferenciadas, revelam um cuidado excessivo com o registro de uma discussão qualificada, pelo próprio texto escrito, como “acalorada”. Quando o assunto foi retomado, nessa mesma reunião, a versão original consistia no seguinte texto:

Os conselheiros manifestaram expressões de agrado e desagrado, e a matéria provocou grande polêmica, até que o Senhor Presidente, visando à manutenção da ordem dos trabalhos, recomendou que se fizesse a votação nominal para a escolha entre os nomes sugeridos: Universidade Federal do Grande Rio e Universidade Federal de Itaguaí (Anexo D, p. 3a, linhas 97- 101).

A versão datilografada novamente passava a ser assim:

Os conselheiros manifestaram-se sobre a matéria, que provocou grande polêmica, até que o Senhor Presidente, considerando-a devidamente esclarecida, recomendou como opção, frente a uma possível extinção do CFE ao termo “Rural”, que se fizesse a votação nominal para a escolha entre os nomes sugeridos: Universidade Federal do Grande Rio e Universidade Federal de Itaguaí (Anexo D, p. 4b, linhas 109-115).

Na votação, que não foi secreta, a proposta Universidade Federal do Grande Rio venceu por 7 votos, contra 4 para Universidade Federal de Itaguaí. Não há registros encontrados, nas atas subsequentes, do porquê de o nome mais votado não ter prevalecido.

Outro exemplo da manipulação ideológica das atas do Consu pode ser encontrado na ata da reunião de 2/4/1976, na qual o reitor Arthur Orlando inicia a reunião rendendo homenagens às Forças Armadas pelo transcurso do 12º aniversário da revolução “redentora” (termo usado na ata) de 1964:

Ao ensejo, (o reitor) solicitou permissão aos senhores conselheiros, para propor um voto de louvor e de congratulações ao governo, que tem sabido honrar os mais nobres e sadios princípios da Revolução dentro dos melhores preceitos filosóficos e dentro do maior espírito de patriotismo, o que mereceu aprovação unânime da plenária (grifo nosso).

Vale informar que, nessa mesma reunião, foi votado, por “recomendação” do MEC, um código disciplinar para orientar (e certamente controlar) a conduta dos professores, alunos e funcionários da UFRRJ. Na ata, não aparecem registradas, como ocorria em atas de reuniões mais pretéritas, argumentações relevantes dos conselheiros sobre a discussão do tema em pauta. Ao contrário, citam-se apenas os números dos artigos e o resultado das votações (normalmente por unanimidade).

Assim, como as atas das reuniões do Consu realizadas nos anos 1970 estavam se tornando cada vez mais limitadas e manipuladas, em virtude dos inúmeros adendos e correções textuais, optou-se, para pôr à vista o fim do ciclo aqui denominado contexto do “1967”, os boletins *UFRRJ informa*, publicados pelo Decanato de Extensão, de 1980 a 1982, depositados atualmente, para consulta, no Centro de Memória. Cumpre lembrar que, dado o endurecimento do autoritarismo do regime militar ter se acentuado no contexto geral do

cotidiano da UFRRJ, essa fonte era igualmente manipulada, no entanto apresentava um número maior de informações sobre a UFRRJ.

Não foi utilizado tal tipo de fonte para análise dos períodos anteriores, pois a publicação de boletins informativos que divulgassem o cotidiano universitário não vinha sendo prática corriqueira na instituição até os anos 1980. Antes deste período, destaca-se o *Informativo da Universidade Rural do Brasil*, noticiário mensal editado pela Divisão de Documentação e Informação, em meados dos anos 1960. De 1980 em diante, editou-se, além do *UFRRJ informa*, o *Boletim Rural*, publicado esporadicamente a partir de 1985. As publicações passaram a ser sistemáticas em 1994, quando começou a circular o já mencionado *Rural Semanal*, editado até os dias presentes.

Salta aos olhos, na leitura das 29 edições do *UFRRJ informa*, um perfil de reitorado bastante alinhado com o discurso oficial do governo, traduzido ora por textos que enalteciam projetos da ditadura militar, como o Rondon (citado em vários números), ora por textos que criticavam veementemente atitudes contrárias a esse governo, como o movimento grevista ocorrido na Universidade em 1980. Além disso, a maioria das notícias versava sobre atividades desenvolvidas na área das agrárias, o que aponta a existência de hegemonias nessa direção.

Além do Projeto Rondon, que de 1973 a 1981 já havia organizado cem viagens ao *campus* do Amapá, o *UFRRJ informa*, ao longo de suas edições, divulgou vários outros convênios envolvendo as Forças Armadas e, em geral, os cursos agrários da UFRRJ. Alguns convênios celebrados com a Marinha contaram com a participação de alunos de cursos diversos na realização de atividades na ilha da Marambaia e com alunos do Instituto de Florestas na elaboração e execução de um projeto paisagístico no Centro de Recrutadas da Marinha, situado na Avenida Brasil. Houve, ainda, a divulgação de convênios ligados ao setor civil, vinculados a empresas estatais, como exemplifica a notícia da inauguração, no Instituto de Tecnologia, de um biodigestor resultante de um convênio com a Eletrobrás. E também notícias a respeito de leilões de animais no Instituto de Zootecnia; da participação da UFRRJ na construção de usina de leite no sul fluminense; da criação de unidades piloto de laticínios, de álcool e de sabões, detergentes, cola e cera; da implementação do Projeto Energia Solar; da divulgação de cursos de extensão na área de petroquímica, energia e segurança industrial. Em suma, a maioria dos eventos divulgados relacionava-se a atividades desenvolvidas pelos cursos agrários e tecnológicos.

As informações a respeito das investigações científicas realizadas na UFRRJ igualmente se referiam a essas áreas, como o recebimento de bolsas adicionais do CNPq e da Capes para o mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos e a divulgação de um catálogo com as 109 pesquisas em andamento no Instituto de Biologia. Entre as poucas notícias publicadas relacionadas aos institutos das áreas de humanas (Ciências Sociais e Educação), destaca-se a organização, pelo IE, de um clube de ciências para assessorar práticas e visitas em laboratório para alunos de 1º grau e para auxiliar na organização de feira de ciências (*UFRRJ informa*, 24/5/1982).

Os conteúdos das notícias publicadas, ainda que pudessem estar ideologicamente manipulados, refletem, no cotidiano da UFRRJ no início dos anos 1980, certa distância acadêmica entre as áreas agrárias/tecnológicas e as humanas. Naquelas, era bem mais possível de se concretizar um modelo próximo ao de universidade integrada e multifuncional, que investe mais na formação científica, idealizado por Florestan Fernandes⁷⁷. Vale lembrar que essa diferenciação não resulta da visão deturpada, comum na UFRRJ, de que a área das

⁷⁷ A respeito do tema, ver capítulo II.

Agrárias teria mais competência para realizar pesquisas. O que ocorria, segundo Otranto (2010), era que o regime de trabalho com dedicação exclusiva era menos comum junto aos docentes dos cursos na área de Humanas. Logo, por trabalharem em outras instituições, acabavam não dispondo de um tempo maior (elemento essencial no funcionamento da universidade integrada e multifuncional) para se comprometerem com atividades de pesquisa e extensão na UFRRJ.

De qualquer forma, mesmo mais voltada para a área rural em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UFRRJ não possuía mais uma vocação rural tão proeminente, se comparada a outras instituições de tradição agrária de São Paulo e Minas Gerais. Assim, nota-se que o enfraquecimento dessa vocação não se deu de modo abrupto, mas sim continuado, no decorrer dos anos. E, é bom ressaltar também, essa vocação não desapareceu, e sim passou a se manifestar de forma difusa, em alguns setores mais tradicionais da instituição. Em outras palavras, essa vocação foi perdendo, gradualmente, algumas hegemonias na trajetória acadêmica da UFRRJ.

Convém registrar que, naquela virada dos anos 1970 para os 1980, a questão agrária brasileira vinha ganhando contornos mais ampliados, voltados para o social, que retiravam um pouco da centralidade do aspecto unicamente tecnológico, inspirador de boa parte das políticas governamentais dirigidas ao setor agrário. O governo militar, desde os anos 1960, tinha posto fim às manifestações em favor da reforma agrária e da organização dos trabalhadores rurais, inserindo os conflitos no campo no âmbito da segurança nacional. Piorando a situação social do mundo rural, a política fundiária do regime militar, embora baseada em firmes estudos técnicos, vinha sendo tímida e aplicada em doses homeopáticas (GARCIA & PALMEIRA, 2001).

Diante desse quadro, ainda nos anos 1970, se intensifica a atuação da Igreja Católica como mediadora dos grupos de agricultores e trabalhadores rurais remanescentes no campo após a “revolução verde”, que passaram a ser chamados, mais corriqueiramente, de campesinato⁷⁸. Um dos marcos dessa atuação foi a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975. Já que a Igreja Católica era a única corporação implantada em todos os pontos do território nacional, assim como a corporação militar, sua ação junto ao campesinato atraiu até mesmo alguns não-católicos, como estudantes, intelectuais e militantes políticos, que viam nela um espaço seguro para retomar suas mobilizações populares nos anos da ditadura. Além da Igreja Católica, a criação de universidades públicas em todo o território brasileiro e de instituições especializadas em pesquisas agropecuárias, como a Embrapa, auxiliou, em certa medida, a articulação de instrumentos para imprimir novos rumos à transformação do mundo rural, pois alguns setores gestados nessas instituições não desejavam estar subordinados a interesses das elites de grandes plantadores (GARCIA & PALMEIRA, 2001).

Já foi assinalado que um dos fatores favoráveis a um não enfraquecimento da hegemonia da vocação rural da UFRRJ teria sido (mas não foi) uma vinculação diversificada de sua atuação no mundo rural, não restrita apenas ao âmbito tecnológico, mas também presente em interlocuções com as massas rurais (sem o caráter doutrinário do difusionismo) e com as pesquisas de ponta na área agrícola. Conforme citado no parágrafo anterior, muitas universidades federais tiveram alguns setores engajados nas lutas camponesas que germinavam naquele período.

Na UFRRJ, tal engajamento não se deu naquele momento, se tomarmos por base a leitura das publicações do *UFRRJ informa*. A integração entre a Universidade e as

⁷⁸ O termo “campesinato”, assim com outros a ele relacionados (agrário, camponês, reforma agrária), eram praticamente proibidos de serem mencionados nos “anos de chumbo” da ditadura. A discreta abertura política promovida no governo Geisel favoreceu a retomada desta nomenclatura.

comunidades rurais de baixa renda não era assunto frequente neste boletim informativo. Nas poucas vezes em que foi citado, apareceu, como ocorria nos tempos da Revista *Agronomia*, vinculando a imagem da Universidade à promoção do desenvolvimento destas comunidades, por meio de cursos que difundiriam, na prática, as teorias formuladas na academia para impulsionar a tecnologia na agricultura e pecuária brasileiras.

Aliado a isso, tem-se, ainda, uma Universidade dominada por uma administração extremamente alinhada com o governo militar, autoritária e centralizadora, ao ponto de o seu reitor, à época, ter sido chamado, em reportagem publicada pelo jornal *Última Hora*, de “Hitlerzinho do km. 47” (OTRANTO, 2009, p. 203). Nessas circunstâncias, dificilmente a interpelação de um campesinato sem terra, subjugado pelo capitalismo promotor de uma modernização conservadora, poderia ser reivindicada por quaisquer segmentos da instituição.

Observou-se, no decorrer deste capítulo, que foram muitos os fatores a modificar a vocação rural tradicional da UFRRJ. A opção pelas áreas de saber dos cursos criados, normalmente distantes dessa vocação, não foi particularidade da instituição. Ao contrário, vinham sendo criados cursos das mesmas áreas em outras universidades do país, pois a expansão era generalizada. O incentivo às licenciaturas constituía determinação legislativa, logo difícil de ser infringida. Fora isso, a UFRRJ, ao ser deslocada administrativamente de Ministério, perde um importante protagonismo a alimentar a sua vocação rural.

Não fossem as diversas determinações governamentais relacionadas à expansão do ensino superior, inclusive a de incorporá-la à UFRJ, caso se mantivesse apenas na área das agrárias, a UFRRJ poderia ter efetivado um tipo de expansão com chances de manter as suas referências no ensino e na pesquisa da área rural. É o que pode ser verificado na reunião do Consu, de 17/9/1969, cuja ata registra discussões dos conselheiros em torno da necessidade de criação de novos cursos para o ano de 1970. Entre as várias sugestões, houve uma que defendia a criação dos cursos que mantivessem vínculos com a área rural, como o de Economia Rural, Engenharia Rural e Medicina Rural. No final, decidiu-se priorizar cursos que apresentassem garantia e segurança na obtenção de recursos, da parte do governo, para serem implantados, que foram os de Geologia, Zootecnia, Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Fazia parte, ainda, do pacote de decisões relacionadas à abertura de vagas nesses novos cursos, a majoração dos preços das refeições no Restaurante Universitário, a fim de que o aumento no número de estudantes não onerasse demasiadamente os já elevados gastos da instituição com a alimentação dos alunos (Consu. Ata da reunião de 11/12/1969).

Então, pode-se inferir que a expansão empreendida, deslocada da área das ciências agrárias, representou uma questão de sobrevivência da própria instituição, que sucumbiria e seria incorporada à UFRJ se não obedecesse aos ditames de universalidade de campo de saber determinados pela Lei da Reforma Universitária de 1968. Na verdade, o problema maior residiu no contexto de escassez de recursos no qual a expansão se consolidou. Apresentando, desde a sua transferência para o *campus* do km. 47, uma estrutura dispendiosa para ser mantida (horário integral, regime de internato para todos os alunos, restaurante universitário oferecendo três refeições diárias, sede náutica etc.), se comparada a outras universidades federais, a UFRRJ não conseguiu manter esse padrão qualitativo ao ter de conviver com a redução das verbas e a necessidade de se expandir, principais decorrências da transferência de seu vínculo administrativo para o MEC.

Para efetivar uma expansão em moldes financeiramente mais modestos, boa parte dos novos cursos criados aproveitava-se de alguma infraestrutura material ou humana da qual a Universidade já dispunha. Um exemplo disso foi o aproveitamento, para a criação dos novos cursos, dos departamentos já existentes na URB, com o advento do Estatuto de 1962, e da

transformação das escolas em institutos, pelo Estatuto de 1969, aprovado definitivamente em 1974.

Percebe-se, portanto, estar localizada, nos institutos criados, a origem dos novos cursos oferecidos no contexto do “1967”⁷⁹: Instituto de Agronomia (Agronomia e Geologia), Instituto de Veterinária (Veterinária), Instituto de Florestas (Engenharia Florestal), Instituto de Biologia (Ciências Naturais/Biologia), Instituto de Tecnologia (Engenharia Química), Instituto de Física/Matemática/Química (Ciências com habilitação em Física, Matemática e Química), Instituto de Zootecnia (Zootecnia), Instituto de Educação⁸⁰ (Licenciaturas em Ciências Agrárias e Educação Física) e Instituto de Ciências Humanas e Sociais (Economia Doméstica, Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis). Observa-se, já nessa divisão, uma sobrecarga dos Institutos de Ciências Humanas e Sociais e de Educação, que culminaria, décadas mais tarde, com a presença quase absoluta destes institutos no processo de expansão futuramente determinado pelo Reuni, seja criando novos cursos (ICHS), ou dando suporte aos criados por outros institutos (IE).

Problemas resultantes da escassez generalizada de recursos para patrocinar a expansão já foram aqui elencados, fazendo a UFRRJ se aproximar do modelo apresentado, no capítulo I, de escola profissional, e se distanciar do de escola formativa, que, de certo modo, a caracterizou ao ser transferida para o *campus* do km. 47. Em virtude de ser este um dos principais argumentos mobilizados para entender a expansão do contexto do “1967” como um fenômeno mais quantitativo, cabe retomar o recurso às atas das reuniões do Consu para destacar alguns fragmentos que, em ordem cronológica, ratificam esse cenário de penúria orçamentária:

Temos bombeiros hidráulicos como saladeiros e eletricitistas como “fazedores de arroz” (Fala do presidente do Diretório Acadêmico Central citando problemas crônicos na oferta das refeições pelo Restaurante Universitário. Consu. Ata da reunião de 16/5/1967).

Se formos aguardar que as autoridades liberem as verbas para depois criarmos novos cursos, jamais criaremos algo e, dessa forma, a Universidade sucumbirá. Devemos lançar novos cursos e depois arranjar as verbas (Fala de um professor conselheiro. Consu. Ata da reunião de 11/12/1969).

A UFRRJ não deve, como está ocorrendo, atender exclusivamente problemas de alimentação e transporte, relegando os problemas de ensino e pesquisa à situação secundária (Fala de um professor conselheiro. Consu. Ata da reunião de 29/4/1970).

O orçamento da UFRRJ tem decrescido porque a percentagem de seus aumentos apenas corrige os aumentos de preços das diversas utilidades, retirando-lhe a possibilidade de aquisição de equipamentos novos e imprescindíveis (Fala do reitor. Consu. Ata da reunião de 30/12/1971).

O Instituto de Ciências Sociais não dispõe de salas, de móveis e outras utilidades (Fala da diretora do ICS. Consu. Ata da reunião de 30/12/1971).

Com os tetos permitidos verifica-se um decréscimo em relação ao orçamento anterior em face dos tetos fixados pelo MEC, os quais terão que ser obedecidos (Fala do reitor. Consu. Ata da reunião de 18/5/1972).

⁷⁹ À exceção dos cursos de Agronomia e Veterinária, todos os demais cursos foram criados no contexto do “1967”.

⁸⁰ Convém lembrar que o Instituto de Educação não oferecia as demais licenciaturas (Economia Doméstica, Biologia e Ciências com habilitação em Física, Matemática e Química), porém dava o suporte pedagógico necessário para o funcionamento das mesmas.

Educação é ciência social. Já que nossa Universidade se deu ao luxo de ter um Instituto de Educação, deve ampliá-lo e dar-lhe brilho (Fala da diretora do ICS. Consu. Ata da reunião de 29/6/1972).

Tendo em vista que algumas instituições de ensino superior vêm, a cada mês, apresentando crescimento de pessoal, solicitamos máximo empenho dessa administração no sentido de remanejar funcionários e professores, visando evitar novas contratações acima dos limites estabelecidos, o que pode provocar corte nos valores solicitados (Telegrama da Secretaria do Ensino Superior do MEC às universidades federais. Consu. Ata da reunião de 13/9/1979).

Alguns dos fragmentos destacados, bem como outros fatos citados no decorrer deste capítulo, revelam a função mediadora dos intelectuais gestados nas universidades. De acordo com explicitações presentes no capítulo I, essa intelectualidade estaria localizada mais visivelmente junto ao grupo dos professores, sem desconsiderar, no entanto, o protagonismo dos alunos e funcionários. Nessa mediação, podem se posicionar ao lado do Estado ou contra ele. Retomando os postulados gramscianos a respeito dos intelectuais, entendemos ser difícil, mas não impossível, a constituição de forças intelectuais contra-hegemônicas em configurações mais proeminentes de sociedade política, como foi o contexto do “1967”. Mesmo raros, reconhecemos terem existido, na UFRRJ, atores políticos opostos aos princípios e encaminhamentos emanados pelo governo federal nessa época. É o caso, por exemplo, do voto solitário do aluno contra o regime de externato nos alojamentos. Ou de posições desfavoráveis de alguns membros do Consu ao acelerado processo de expansão de vagas sem os recursos financeiros necessários. A própria manutenção da denominação “Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro” pode ser considerada um emblema da existência, em certa medida, de alguns campos de resistência articulados na UFRRJ, se tomarmos por base a já citada reunião do Consu que teve extremamente rasurado o registro da ata que votou preventivamente um nome alternativo, para o caso de o CFE determinar a retirada do termo “rural” da denominação da Universidade.

O enfraquecimento de sua vocação originária, não obstante a palavra “rural” ter se mantido no nome da Universidade, pode ser entendido como um tipo de propagação ideológica da intelectualidade universitária alinhada aos projetos governamentais de expansão desenfreada do ensino superior. Tal enfraquecimento poderia ter sido minimizado se os protagonistas institucionais aqui citados (professores etc.) tivessem investido em uma mediação voltada ao mundo rural, em que se destacaria: o incentivo a pesquisas que pudessem contribuir com novas tecnologias a serem aplicadas no desenvolvimento da agropecuária brasileira; a conquista de lideranças nas ações desenvolvimentistas direcionadas ao interior do país; a luta pela manutenção de seu papel de referência no ensino agropecuário brasileiro, não obstante a proliferação de instituições concorrentes; e a valorização de interlocuções de âmbitos variados com as massas residuais que permaneceram no campo após a “revolução verde”.

Na concretização desses investimentos, a disponibilidade de recursos financeiros tornar-se-ia fundamental. Isso significa que o problema da escassez de verbas, desencadeado com a transferência administrativa da instituição para o MEC, em muito contribuiu para dificultar, pela *intelligentsia* universitária, a tomada de posições de resistência diante da postura de aquiescência adotada pela Universidade nos planos governamentais essencialmente conservadores de expansão quantitativa do ensino superior.

Dessa forma, podemos aproveitar o fragmento de um texto publicado na primeira edição do *UFRRJ informa* para sintetizar, da seguinte maneira, o contexto do “1967”:

A imperativa expansão do ensino de 3º grau, face ao desenvolvimento nacional, bem como a conseqüente demanda de vagas em Instituições de Ensino Superior em

sua área geoeeducacional, oportunizou a Universidade aumentar as vagas dos cursos então existentes, criar novos cursos e diversificar seu programa de formação profissional. [...] O processo de expansão por que passou a UFRRJ nos últimos anos foi dos mais acelerados, haja vista que, em mais de uma década, de 6 cursos de graduação evoluiu para 15 ... (*UFRRJ informa*, 3/3/1980).

As palavras grifadas na citação recuperam, em linhas gerais, a essência da expansão do contexto do “1967”: “imperiosa” porque seguiu determinações de um governo autocrático; ligada ao “desenvolvimento nacional” por ter se dado na fase da economia brasileira denominada desenvolvimentismo, em que, associado à economia internacional, o país se modernizou sem se livrar de traços pretéritos de desigualdade e dependência; “formação profissional diversificada” em decorrência de ter privilegiado cursos de áreas diversas das agrárias; e, por fim, “acelerada” pois foi executada independentemente da disponibilidade de recursos financeiros para implementá-la.

Tempos depois, na publicação número 20 deste informativo, há a transcrição de uma parte do discurso proferido pelo Ministro da Educação, general Rubem Ludwig, na 23ª Reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), desta vez criticando a política expansiva das universidades nas décadas anteriores:

Entendi, desde o primeiro momento, que para condicionar o ensino superior com vistas à melhoria do seu padrão de desempenho, se tornava necessário inverter a tendência expansionista que caracterizou a década de 70. A medida governamental que suspendeu temporariamente a criação de novos cursos e estabelecimentos de ensino superior, além de confirmar a orientação que venho assinalando, de consolidar e aperfeiçoar as estruturas existentes, enseja tempo, condições e possibilidade de uma reflexão mais profunda de como induzir a preocupação da qualidade na estratégia global de desenvolvimento do sistema (*UFRRJ informa*, 31/7/1981).

A fala do Ministro da Educação reflete um momento de maior preocupação do governo dos anos 1980 diante das dificuldades vividas pelo ensino superior público brasileiro, o que contribuiu para a formação de uma comissão de alto nível para estudar a reformulação da educação superior, instituída pelo Decreto nº. 91.177, de 29/03/1985 e para a criação, em 1986, do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres). Grosso modo, os relatórios conclusivos desses grupos apontavam a necessidade de autonomia universitária, para que se pudesse propiciar criatividade e reflexão crítica nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão (PENTEADO, 1998).

O freio na citada tendência expansionista do ensino superior dos anos 1970 constituiu desdobramento das novas configurações políticas e socioeconômicas que se armavam no cenário internacional e nacional. A crise de acumulação do capitalismo que se adensou nos anos 1970, marcada por uma profunda recessão e combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, levou ao abandono da ideologia do desenvolvimentismo, que grande influência exerceu na armação do contexto do “1967”. A relação de dependência dos países periféricos diante da burguesia internacional mantinha-se, mas com novas bases.

Nesse sentido, partindo do pressuposto aqui já assinalado de que a expansão do ensino superior constitui um processo social conservador, entende-se que a sua interrupção, naquele momento, foi apenas momentânea. Algum tempo depois, ela seria reativada, inserida em um contexto de revolução conservadora no qual o Estado não carecia mais de centralidade social e econômica, nem de controle militar, repartindo essa tutela protetora e organizadora com setores emergentes, incumbidos de satisfazer as necessidades sociais das massas sob os auspícios da democracia.

O contexto teórico que pode explicar esses novos tempos se modifica. Dos parâmetros da revolução “pelo alto”, parte-se para os da americanização “por baixo” (VIANNA, in SANTOS, 2009), em que se destacam, no âmbito de nossa pesquisa, processos de massificação da cidadania, que reivindicavam ações em defesa de interesses e direitos não mais somente das classes médias (como nos anos de 1930 a 1970), mas de todos os grupos subalternos. Um desses interesses e direitos era o acesso ao ensino superior. O modo como se viabilizou o atendimento a esse “interesse/direito” na sociedade brasileira e como a UFRRJ se inseriu nesse contexto é o tema que abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV: “2007” E A DERRADEIRA INVASÃO DO “TEMPLO SAGRADO DA *INTELLIGHENZIA*”

O título deste capítulo requer uma explicação preliminar, em virtude de impressões elitistas que, inicialmente, ele pode suscitar, em especial pelo uso do termo “invasão”, cuja carga semântica pressupõe uma ação hostil, que envolve o uso da força. Grosso modo, uma “invasão” do “templo sagrado da *intelligenza*” implicaria uma atitude negativa, que retiraria deste espaço características sublimes, com alcance quase religioso, advindas do emprego das palavras “templo” e “sagrado”.

A associação entre acesso massificado às universidades e invasão dos “templos sagrados da *intelligenza*”, já citada no capítulo I, foi inspirada em Maximo (2000), que, mobilizando autores como Gramsci, Sartre, Marx e Lênin, considera o grupo dos intelectuais um tipo *intelligenza* que vem sendo formada desde o final da Idade Média. Segundo aquele autor (Idem), a localização originária da formação da *intelligenza* no período de declínio do feudalismo encontra-se relacionada ao início histórico da divisão entre trabalho manual e intelectual, ou seja, abria-se mais uma possibilidade de sustento para o indivíduo advinda não mais somente de sua atividade física, mas também do seu labor com as ideias. Com o passar dos séculos, essa *intelligenza* vai se consagrando como produtora e difusora de conhecimentos na sociedade, sendo gestada, basicamente, nas instituições universitárias.

Ainda de acordo com a linha dissertativa de Maximo (2000), a prática da cultura, concretizada por meio de uma vocação para a ciência, inerente aos intelectuais formados nas universidades, provoca distanciamentos entre a *intelligenza* e as massas em geral. O fato de estas normalmente serem conduzidas pela política acentua esses distanciamentos, pois a vocação para a ciência (em princípio) não pergunta a que fins deve servir, ao contrário da vocação para a política. Nesse sentido, a prática da política não seria considerada uma atividade digna para a *intelligenza*, que optaria por não se prender a partidos, sindicatos, burocracias e, se possível, nem mesmo ao Estado.

Consolida-se, assim, a essência argumentativa de Maximo de comparar a universidade a um “templo sagrado de *intelligenza*”, já que tal expressão abriga em si uma conotação de isolamento e inacessibilidade, compatíveis com a vida intelectual, que exige solidão e intimidade (características também comuns à prática religiosa), quesitos fundamentais para que cumpra as suas funções de salvar a cultura por meio do trabalho científico. Dessa forma, a educação ⁸¹ superior englobaria grandes e refinadas habilidades, que jamais poderiam ser comuns, sofisticando a formação das camadas privilegiadas, de modo a torná-la inacessível às massas, sobretudo por despreparo cognitivo.

O cenário traçado começa a se modificar a partir da multiplicação da população no mundo, uma das principais características do século XX, que transformou as massas em poder. Diante disso, Maximo (2000, p. 16) questiona: “Como os intelectuais devem proceder diante da explosão das massas e do conseqüente surgimento da cultura de massas no século

⁸¹ Muitos autores mobilizados no referencial bibliográfico deste capítulo utilizam a expressão “educação superior”, ao invés de “ensino superior”. Optamos por usar aquela expressão nas referências relacionadas a esses autores ou nos momentos em que se considerar a educação superior como um processo de formação integral, e não meramente técnica, do cidadão. Nas demais passagens, será mantida a expressão habitual, usada nos capítulos anteriores, “ensino superior”.

XX”)? Tal questão traduz um dos conflitos que mais tem angustiado a *intelligenza* nos tempos mais recentes, voltado para a oscilação entre o engajamento político e o trabalho estritamente acadêmico.

Em outras palavras, não há saída para a *intelligenza* tradicionalmente gestada nas universidades que não estreitar vínculos entre este trabalho estritamente acadêmico e as massas. Conforme já assinalado nos capítulos anteriores, o aparato estatal *lato sensu* (governo, partidos) pro(im)põe que essa aproximação se dê por meio da ampliação quantitativa nos sistemas de ensino. Mas há outro caminho por meio do qual esses vínculos podem igualmente ser estreitados: o da manutenção da vocação científica das universidades, que atribui aos templos sagrados da *intelligenza* uma outra sintaxe, de sujeito e não de objeto, à ação de “invadir”. Neste caso, os templos sagrados da *intelligenza* é que invadiriam a sociedade de massas, exercendo o papel de mediadores entre a ciência que produzem e o cotidiano das massas, promovendo um tipo de democratização legítimo e eficaz na tarefa de favorecer um maior bem estar social.

1. A importância da manutenção da vocação científica na universidade do século XXI

O item que ora se inicia tem por objetivo respaldar a defesa, que vem sendo feita em todos os períodos retratados pela tese, de uma universidade voltada mais para o trabalho científico e menos para a formação meramente profissional. Os avanços no campo da ciência e do conhecimento, típicos da pós-modernidade, aumentam sobremaneira a importância político-ideológica das instituições de pesquisa e o poder dos cientistas, que, ao contrário dos momentos anteriores, passariam a agir mais politicamente, assumindo até mesmo a direção dos governos.

Para o leitor que acabou de sair do capítulo III, instigado pela ligação temática que os seus parágrafos finais estabeleceriam com o capítulo IV, este item pode representar, à primeira vista, uma digressão na cronologia que almejamos trilhar na sequência dos capítulos da tese. Mas não o é. Quando sustentamos, no âmbito específico de nosso objeto de estudo, que a UFRRJ deveria rever a sua opção por uma expansão massificada, não desejamos que nossa argumentação caia no lugar comum de se tornar meramente panfletária. Há algumas linhas atrás, falava-se exatamente da necessidade de o trabalho intelectual se embasar na racionalidade da ciência e não na subjetividade da política. Daí a justificativa da importância deste item inicial.

Para referendar a relevância da manutenção (e, se possível, até mesmo ampliação) da vocação científica na universidade do século XXI, mobilizamos estudos de Bruno Latour, um dos mais influentes sociólogos da atualidade. De início, convém, no entanto, ressaltar a existência de alguns entraves que dificultaram, em certa medida, a compreensão da leitura da modernidade feita por Latour. O próprio sociólogo francês, em alguns momentos de autocrítica, atribui a si próprio a causa de o entendimento pleno de suas ideias representar um desafio aos que o leem:

Perguntas demais, bem o sei, para um ensaio que não tem outra desculpa que não sua brevidade. Nietzsche dizia, sobre os grandes problemas, que eram como banhos frios: é preciso entrar rápido e sair da mesma forma (LATOUR, 2009, p. 17).
[...] e defronta-se com este mesmo problema que estou abordando desajeitadamente [...] (LATOUR, 2009, p. 56).
Depois de todas as horrorosas dificuldades desse livro [...] (LATOUR, 2002, p. 272).

Não obstante a maior complexidade e densidade estilística do autor mobilizado, encontramos, a partir da leitura de seus textos, grande coerência e inteligibilidade na

apropriação de suas análises em nosso suporte argumentativo de suprema valorização da atividade científica do contexto do “2007”.

Tal atividade intensificou-se, no cenário mundial, bem antes da data substantivada neste capítulo. Latour (2009) destaca o Iluminismo como o marco da liberação de uma “hipoteca religiosa”, que deu ao homem a capacidade de criticar o obscurantismo dos antigos poderes ao começar a desvendar, por meio da ciência, os fenômenos naturais. O autor vislumbra, no século XIX, o que denomina “Iluminismo seguinte”, que foi além do anterior, ao permitir criticar não apenas os preconceitos do obscurantismo usual, como também os novos preconceitos das ciências naturais movidos, então, pela ideologia. Com o advento desses dois “Iluminismos”, inaugurava-se a modernidade: “Ninguém é moderno se não ansiou por esta aurora e não vibrou com suas promessas” (p. 41).

Desde então, a aceleração das descobertas no campo científico concede a elas uma posição intermediária entre objeto e sujeito, o que faz Latour nomeá-las “quase-objetos” ou “não-humanos”. Seus textos de 1994, 1999 e 2002⁸² são permeados pelas palavras-chave: “proliferação dos quase-objetos” e “irrupção dos não-humanos”. A ciência vai crescendo tanto de importância no cenário contemporâneo que assume a relevância, outrora religiosa, de marco temporal. Verificou-se, com essas leituras, que o “antes e depois de Cristo” vem sendo substituído pelo “antes e depois do computador”, ou pelo “antes e depois da penicilina, da robótica, da nanotecnologia etc.”.

A disseminação da ciência em setores diversos das sociedades, sobretudo as ocidentais, vai, aos poucos, aproximando polos semânticos opostos: fetiche e fato. O primeiro remeteria a crenças absurdas, enquanto o segundo, à realidade exterior. A ciência se revelaria essencialmente na racionalidade dos fatos. Sendo assim, o fetiche seria anti-científico, por sua irracionalidade, fraqueza dos crentes e ingênuos. Latour (2002) rompe com essa oposição ao considerar o trabalho científico, ao mesmo tempo, fetichista e anti-fetichista. O fato em si, fabricado no laboratório, passa por um efeito mágico de inversão e deixa de ser 100% racional e objetivo para adquirir um sentido político, social e/ou cultural, “fetichizando-se”.

Sendo assim, em um mundo atualmente movido pela ciência, Latour (2002) observa ser impossível a um pesquisador fazer “apenas” ciência. O fetiche das descobertas científicas advém desta impossibilidade. Em seguida, exemplifica:

É possível que um cientista se tome por um cromossomo e que movimente toda uma indústria, toda uma ciência, como se este duplo abalo só perturbasse fatos homogêneos. Quando o cromossomo 11 da indústria de cerveja surgir no mundo [...] este será tomado de assalto e os outros deverão subitamente ocupar-se das consequências – éticas, políticas, econômicas – desta ação (p. 62).

Em outras palavras, tomando por base a citação acima, observa-se que, do fundo de um laboratório, pode-se revolucionar o mundo. Essa constatação atribui à atividade científica um imensurável poder. Nas cortes de justiça, por exemplo, as experiências em laboratório (não-humanas) passam a ter mais autoridade que os depoimentos confirmados por testemunhas honrosas (humanas). Os testes de DNA para investigar crimes e paternidades que o digam. Segundo Latour (2009), a ciência (essa não-humana privada de alma mas à qual é atribuído um sentido) chega a ser mais confiável que o comum dos mortais: “De acordo com a constituição, em caso de dúvida, mais vale apelar aos não-humanos para refutar os humanos” (p. 29).

⁸² Estão sendo considerados, nessas datas, os anos em que os textos foram escritos, e não as datas das últimas edições desses textos, que seriam: 2009, 2004 e 2002, respectivamente.

Por analogia, esse poder conquistado pela ciência na contemporaneidade transfere-se para o cientista, testemunha confiável e treinada, representante escrupulosa dos fenômenos criados pelas máquinas artificiais dos laboratórios. O trabalho dele consiste justamente em inventar, por meio de instrumentos e do artifício do laboratório, *a transferência do ponto de vista*, tão indispensável à vida pública. A natureza torna-se reconhecível por intermédio dos sábios (cientistas), que agem como *terceiros* em todas as relações com a sociedade. O cientista será, então, o mediador entre o conhecimento gerado no laboratório e a assimilação do mesmo pelas massas. O seu poder é descomunal: “A metade da vida pública encontra-se nos laboratórios; é lá que se deve procurá-la” (LATOUR, 2004, p. 132).

Na modernidade recente, impregnada por avanços tecnológicos de toda ordem, as disciplinas científicas vão se tornando cada vez mais visíveis, presentes e agitadas, saindo dos limites do laboratório e multiplicando-se nos recintos, nas arenas, nas instituições e nos fóruns:

Se o leitor estiver ainda em dúvida, que olhe os jornais e revistas, e verá, por toda a parte, sinais desta profunda mudança: longe de suspender a discussão pelos fatos, cada notícia científica joga mais lenha na fogueira das paixões públicas (LATOUR, 2004, p. 126).

Latour (2009) verifica que, nesse contexto de aceleração tecnológica ilimitada, os “quase-objetos” (monstros da primeira, segunda e terceira revolução industrial) passam a circular, cada vez mais normalmente, enquanto sujeitos, objetos e discurso. O problema é que a proliferação, em excesso, desses “quase-objetos” faz com que os seus sistemas “leitores” fiquem sobrecarregados, provocando curtos-circuitos entre a natureza, de um lado, e as massas humanas, de outro.

Deflagra-se um momento de crise provocado pelo funcionamento da ciência em redes. É o caso, por exemplo, dos príons, proteínas aparentemente responsáveis pela doença chamada “mal da vaca louca”:

Os laboratórios trabalham, os fazendeiros questionam, os consumidores se inquietam, os veterinários apontam sinalizações, os epidemiologistas analisam suas estatísticas, os jornalistas investigam, as vacas se agitam, os carneiros tornam-se trêmulos (LATOUR, 2004, pp. 193-194).

Diante do que Latour chama de *generalização do laboratório*, quem deve julgar os elos dessa rede? Ou seja, na atualidade, os assuntos se apresentam de forma misturada na sociedade atual: tramas de ciência se misturam à política, economia, direito, religião, ficção etc. A incapacidade de construir ordenadamente esse “caldo intelectual” alimenta a citada crise: “O navio está sem rumo: à esquerda o conhecimento das coisas, à direita, o interesse, o poder e a política dos homens” (LATOUR, 2009, p. 8).

Apesar de suas propriedades miraculosas, a proliferação da ciência nas redes da modernidade apresenta um lado negativo, denominado por Latour (2009) como “diabolização”, que consistiria em ser moderno para pior, acreditando está-lo sendo para melhor. Parte-se do pressuposto de que ser moderno significa considerar o passado uma mistura bárbara e o futuro uma distinção civilizatória. No entanto, esse processo não se dá de forma perfeita, pois ainda permanecem ilhas de barbárie em locais onde a eficácia técnica e o arbitrário social já se encontram por demais misturados. Modernizar verdadeiramente seria liquidar essas ilhas:

Mas em breve teríamos completado a modernização, liquidado estas ilhas, e estaríamos todos sobre um mesmo planeta, todos igualmente modernos, todos igualmente capazes de tirar proveito da racionalidade econômica, da verdade científica e da eficiência técnica (LATOUR, 2009, p. 129).

Essa constatação justifica o título da obra de Latour escrita em 1994 e reeditada em 2009: *Jamais fomos modernos*. Segundo o sociólogo francês, a modernidade jamais começou porque, para que isso acontecesse, haveria a necessidade de se fazer uma revolução que pudesse construir toda uma história de rupturas radicais. Isso, no entanto, nunca ocorreu. Até mesmo as Revoluções Francesa e Bolchevique, consideradas “parteiras” de um novo mundo, apenas prolongaram e aceleraram práticas e circulação de conhecimentos entre um número maior de atuantes. Nessa ótica, a argumentação de Latour em muito se aproximaria de um contexto social tipicamente conservador explicitado no capítulo I desta tese.

A verdadeira revolução é descrita mais claramente na obra de 1999 (reeditada em 2004), quando Latour vê nos “não-humanos” o poder de

adentrar a sociedade civil para bombardear as muralhas da cidade, humilhar os poderosos, aniquilar o obscurantismo, elevar os humildes, fazer calar os tagarelas e fechar a boca dos magistrados. Pela primeira vez, nenhuma traição abriu docemente a galeria para fazê-los (os não-humanos) entrar na cidade a fim de reconstruírem a democracia moribunda “sobre as bases firmes da razão” (LATOURE, 2004, p. 273).

Numa visão mais otimista, se comparada à da obra de 1994 (reeditada em 2009), Latour vislumbra na ciência uma possibilidade de contribuição para tornar a sociedade mais equilibrada:

Quanto mais se trabalha no laboratório, mais os estados de fatos são detectados, rápida e claramente; quanto mais os opinantes se equiparem, mais bem articuladas serão suas opiniões; quanto mais se elaboram tentativas para unir os bens e pessoas, melhor será a qualidade da pesquisa; quanto mais nos obstinamos em levantar problemas artificiais, mais cultivaremos a arte do escrúpulo (LATOURE, 2004, p. 278).

O verdadeiro modernismo não contaria, então, com uma ciência descontextualizada ou segregadora, que elimina violentamente os excluídos do coletivo, ao não constatar, hipocritamente, a sua existência. Ao contrário, a ciência deve favorecer a democracia: “Para bem conduzir a tarefa impossível de compor o mundo comum, o *demos* havia se acostumado a esperar do alto o socorro da Ciência” (LATOURE, 2004, p. 302).

Essa democratização advém, ainda, do já citado processo de *generalização do laboratório*, que acrescenta à discussão do cotidiano científico uma série de vozes novas:

Até aqui, no regime modernista, experimentava-se, mas somente entre cientistas; todos os outros, frequentemente, malgrado eles mesmos, tornavam-se participantes de um empreendimento que não tinham os meios de julgar. Digamos, então, que é o coletivo no seu todo que se define daqui por diante, como uma experimentação coletiva (LATOURE, 2004, p. 319).

A ciência, que já serviu bastante para fomentar guerras (entendendo-se as guerras como um desvio de sua missão), poderá assumir novas configurações:

A um dado momento, já que os objetos científicos criam o consenso e a harmonia, a Ciência terminará por se estender bastante para que os conflitos não sejam mais do que más lembranças. Isso levará tempo, mas um dia ou outro entraremos na terra onde correm os átomos e as partículas. A vitória da paz se encontra na esquina da rua (LATOURE, 2004, p. 354).

A importância da atividade científica na contemporaneidade, vislumbrada nas análises de Latour, aumenta bastante a relevância da vocação científica das universidades. Que instituição que se diga universidade pode ficar fora do contexto traçado? O que seria, de fato, democratizar uma universidade?

Inspirados na visão de Latour, podemos responder a essa pergunta afirmando que democratizar uma universidade seria reconhecer, no departamento universitário, a célula primeira a alimentar essa vocação científica. Os professores-pesquisadores localizados no departamento seriam os principais mediadores do “elo” universidade nas redes sociais de disseminação e aplicação dos conhecimentos científicos. Fariam parte do grupo de sábios com competência para tornar objeto de acordo o que, outrora, o fora de controvérsia. Teriam papel fundamental na eliminação das tais “ilhas da barbárie”, por meio da já mencionada disseminação e aplicação de seus conhecimentos.

Dessa forma, fortaleceriam a universidade, pois, de acordo com Latour (2009), o Estado, essa entidade altamente controladora e tentacular, como já comprovado nos capítulos anteriores, teria dificuldades técnicas de exercer o seu controle sobre os laboratórios, já que a nova claqué de sábios neles situada pode contestar a autoridade de todos em nome do conhecimento que possui da natureza.

A valorização do departamento universitário nesse panorama de *generalização do laboratório* é reforçada por Vianna (2004), conforme já mencionado no capítulo I. Este autor considera a comunidade científica gestada nos departamentos universitários uma categoria de *intelligenza* institucional, de formação singular, na medida em que não postula participação direta no Estado:

Se a *intelligenza* adotou a comunidade científica como a sua forma expressiva de inscrição na vida pública, passando ao largo dos partidos políticos e da vocação para substituí-los, no interior do Estado, como uma representante *em geral* da sociedade [...] seu campo é o da sociedade civil, dos direitos, da reforma intelectual e moral, da cidadania (VIANNA, 2004, p. 211).

Segundo Vianna (2004), isso atribui um forte peso às universidades de vocação científica na sociedade da era tecnológica, pois a *intelligenza* nucleada em seus departamentos pode inscrever-se no centro das questões implicadas na modernização brasileira, usando a ciência para erradicar o atraso e democratizar as oportunidades de bem estar social. Uma expansão do ensino superior que *realmente* contribua para o desenvolvimento da nação seria aquela que estimulasse a vida departamental das universidades, sugerida pela capacidade crescente destas de extrair recursos públicos para a formação de cientistas.

Na verdade, a valorização da vida departamental nas universidades, defendida por Vianna (2004), encontra-se relacionada a três tendências nas quais o autor apoia o seu ponto de vista: uma voltada para a Sociologia do Conhecimento, que, conforme dito, dissocia a ciência dos interesses do Estado e do mercado; outra vinculada à Sociologia de objetos fragmentários (a mulher, o negro, os sem-terra, os movimentos sociais), inscrevendo-se na vida pública a partir deles e, por fim, uma terceira e última, inspirada na Sociologia da Ciência, fundamentada por Latour e descrita da seguinte forma:

Prevê que o departamento seja um ator na construção de redes em torno de objetos definidos, estimulando a criação de laboratórios e dissolvendo, na prática, de sua atividade, as fronteiras entre a ciência, o público e o privado (VIANNA, 2004, p. 229).

Na avaliação de Vianna (2004) a respeito da aplicação da Sociologia da Ciência de Latour no incremento da inscrição do departamento universitário na vida pública, a dificuldade de obtenção de recursos públicos e privados para implementá-la surge como principal obstáculo.

Na nossa avaliação, os obstáculos iriam além dos entraves financeiros. Uma das dificuldades relacionadas ao cultivo da vocação científica dos departamentos universitários

residiria na sua origem personalista, pois eles, conforme afirmado no Capítulo III, surgiram no contexto da Lei da Reforma Universitária de 1968 para alocar os prestigiados professores catedráticos. Ou seja, os departamentos foram criados, naquelas circunstâncias, mais como mera substituição das cátedras e menos como *locus* de desenvolvimento de pesquisas.

Como muitas vezes o “real” se distancia do “ideal”, pode-se concluir, diante do que foi exposto, que uma reforma das instituições universitárias inspirada nos moldes “latourianos” (um “ideal”) poderia abalar os alicerces de uma sociedade que vem primando normalmente pela *conservação* em suas relações de classe (o “real”). Neste “abalo”, os “templos sagrados da *intelligenza*” de “invididos” passariam a “invasores”, pois, ao disseminarem a aplicação dos conhecimentos neles produzidos, contribuiriam para a “invasão” da ciência em realidades externas à universidade e comuns às massas. Como nossa sociedade ainda se encontra firmemente inserida no campo ideológico da revolução passiva, o detalhamento que se fará, a seguir, do contexto do “2007” revelará o quão distante o ensino superior brasileiro ainda se encontra do “ideal latouriano”.

Daqui para frente, a estruturação temática do capítulo IV seguirá percurso semelhante ao do capítulo III, apresentando, no entanto, o cuidado adicional de não repetir reflexões já detalhadas na introdução (que centrou o problema da pesquisa nos anos 2000) e no capítulo I (que apresentou pontos relevantes de um novo tipo de sociabilidade, fragmentada e massificada, consolidada com a chegada dos anos 2000). O objetivo deste capítulo será, então, ampliar e aprofundar o já pontuado anteriormente.

2. O contexto do “2007” no plano mais geral: antecedentes e desdobramentos

2.1 Âmbito político

Terminamos o capítulo anterior assinalando que o início dos anos 1980 marcava profundas modificações na movimentação dos atores sociais brasileiros, grosso modo em virtude do final da ditadura e início da redemocratização política, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988. Um novo projeto de sociedade se firmava, acentuando o papel da política como campo privilegiado de operação do protagonista comprometido com o andamento da transição democrática subsequente à anistia de 1979 (SANTOS, 2009).

Ampliando o que já foi afirmado no capítulo I, a respeito da existência de uma versão menos negativa para a revolução passiva, que seria a do americanismo-fordismo, novamente buscamos inspiração em Vianna (2004) para associar essa versão à realidade brasileira, denominando-a de americanização “por baixo”. O termo “americanização” remete ao surgimento da América, na história, como resultado de um amadurecimento da democracia surgida anteriormente em nações europeias. Por ser mais completa e melhor realizada, a democracia na América ensinaria à Europa uma cultura política que fundiria interesses modernos, próprios às sociedades da igualdade, e valores tradicionais, favorecendo uma relação harmoniosa entre interesse, igualdade e individualismo. A América aprofundaria seu processo de democratização demandando muito pouco da atividade política e dos partidos.

De acordo com Vianna (2004), o americanismo assume o caráter de uma revolução passiva permanente, modernizada por se dirigir a uma sociedade industrial de massas e por subsumir a política e suas categorias à linguagem da economia: “É o avanço da *economia* o que permite a concepção de uma nova *política*” (p. 109). Esse registro é muito importante para embasar reflexões a serem feitas, mais à frente, a respeito da proliferação dos interesses de um mercado capitalista globalizado nos rumos da expansão do ensino superior no contexto do “2007”.

Santos (2009) observa que a americanização “por baixo” a que se referia Vianna não se apresentava no Brasil com a mesma robustez americana, daí o emprego da expressão “por

baixo”. Além disso, ela era tardia, irregular e, apesar de conferir um dinamismo novo entre os contingentes mais desvalidos, não contribuía significativamente para diminuir a distância entre dirigidos e dirigentes, nem para tornar a vida social menos dependente da vocação demiúrgica das burocracias e das *intelligenzias*. Dessa forma, “a transição política do autoritarismo reabre, em condições novas, a agenda da revolução passiva” (VIANNA, 2004, p. 53).

Buscando, no contexto anteriormente exposto do “1967”, algum ponto de referência que justifique, na política, a manutenção dos preceitos da revolução passiva, pode-se retomar, como exemplo, a própria Declaração de Março de 1958, cujas teses sobre a democratização da vida política nacional expressavam a possibilidade da execução de um projeto modernizador sem a coexistência de processos político-institucionais que permitissem à classe econômica exercer sua hegemonia no trânsito do tradicional para o moderno. Isso seria concretizado por meio de uma política de amplas alianças, retomada no contexto seguinte, o da redemocratização dos anos 1980, no qual igualmente havia o registro de descompassos entre economia e política, fato que só vinha a acentuar, naquela nova circunstância política, o papel estratégico a ser desempenhado pelas liberdades democráticas:

Enfatizava-se então a necessidade de estimular o fortalecimento da sociedade civil e política, a ampliação da cidadania e a construção de um Estado de direito democrático, estruturado de forma a permitir transformações progressivas em seus próprios marcos (SEGATTO & SANTOS, 2007, p. 46).

A refundação da política de amplas alianças é registrada por Florestan Fernandes, que, avaliando os anos 1980 a se iniciarem, percebia, no Brasil da redemocratização, a opção por políticas de conciliação de classes, executadas através de alianças com a classe trabalhadora, favorecendo uma democracia representativa gerida pelas classes privilegiadas, com respaldo das classes médias e das massas populares e consolidando um populismo redentor, versão cabocla da “social-democracia”. A burguesia estava tentando, então, se reorganizar por trás do “Estado de direito”, dos direitos humanos e da democracia forte. Florestan Fernandes assinala estar se estabelecendo um pacto de dominação entre as frações da burguesia, baseado na constituição de alianças com a classe trabalhadora e na adoção, por parte da burocracia sindical e partidária, de uma política de conciliação, desinteressada de rompimentos severos com a ordem burguesa (LIMA, 2006a).

É nesse cenário político que deve ser compreendida, a partir da década de 1990, a guinada à direita do Partido dos Trabalhadores (PT), o futuro promotor do Reuni, programa propulsor do contexto do “2007”. O PT seria um exemplo, na ótica de Florestan Fernandes, de que as classes dirigentes não precisavam recorrer à violência exemplar para autoprotoger-se ou contra-atacar, bastava incorporar às classes médias um setor mais amplo da vanguarda operária e das burocracias sindicais ou partidárias do proletariado para convertê-lo em burgueses e em cavaleiros andantes da democracia burguesa (LIMA, 2004).

Tal posição é reiterada por Segatto & Santos (2007), que, ao localizarem a origem do PT nas esquerdas, constatam que estas não traziam mais para si a missão histórico-universal de representação operária exclusiva e combativa. Sua função passava a ser buscar a mínima convergência necessária para conviver generosamente com novos grupos:

Nesses anos do fim do comunismo histórico, o PT já vinha se tornando hegemônico, quer no mundo do trabalho e outros ambientes sociais onde mobilizava o tema dos interesses e se habilitava como via eficaz de incorporação social, quer no mundo da intelectualidade, no qual se afirmava largamente (p. 47).

Apesar de convergências quanto à adoção de políticas de frente única, há pontos de diferenciação entre o estímulo ao frentismo adotado pela Declaração de 1958 e o que fez do

PT vitorioso nas eleições de 2002. O principal deles diz respeito ao caráter messiânico presente, até os dias atuais, na figura de Lula da Silva e, por conseguinte, nas políticas por ele implementadas:

Os amplos apoios, que o PT não preparou mediante interação prévia, mas recebeu no final, dão-se em torno de um símbolo como recurso eficaz para conquistar a presidência. Pode-se dizer que a percepção da distância entre revolução e maioria, desde os idos da declaração pecebista de março de 1958, começou a levar os comunistas a duvidarem de pretensões que não passassem pelo mundo da política realmente existente no país, e a verem que qualquer messianismo só traria equívocos e situações desastrosas neste país de diversidades apontadas por Gilberto Freyre, Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda (SEGATTO & SANTOS, 2007, p. 46).

Na verdade, levando tal cenário para um plano mais geral, o PT pode ser considerado um emblema da decadência heurística da revolução na sociedade contemporânea como um todo. A “mudança com conservação” (não-revolucionária) converte-se em um processo de vigência universal, estando presente no centro do mundo moderno, quer seja na França da Comuna, na Alemanha dos espartaquistas ou na Itália dos Conselhos operários (VIANNA, 2004). Na própria América Latina, há adesões múltiplas (mas, em certa medida, diferenciadas) a esse processo, traduzidas pela ascensão ao poder de uma “esquerda requentada” (Bachelet no Chile, casal Kirchner na Argentina, Morales na Bolívia, Lugo no Paraguai etc.) que usa um discurso crítico ao capital internacional para chegar ao poder, porém dele não se liberta na tentativa de promover um crescimento econômico não mais fundamentado na concentração, até então sem precedentes, da riqueza e da renda. Ou seja, diferentemente dos contextos estudados no “1947” e no “1967”, a revolução passiva do contexto do “2007” não diz mais respeito a casos singulares nacionais, mas sim a processos de democratização fortalecidos e globalizados, que tornam cada indivíduo um portador potencial de direitos à cidadania (VIANNA, 2004).

Assim, ganha relevância a vigência da democracia política nos contornos mais recentes do quadro da revolução passiva brasileira. Sem possibilidades de reformas radicais ou revoluções rupturistas, os protagonistas da mudança social têm sua atuação enfraquecida pelo protagonismo dos fatos no processo modernizador. Esse tipo de circunstância exige incessantes movimentos de natureza política, consagrados, no contexto do “2007”, por um protagonista partidário (ex: governo Lula e o PT) convocado a desencadear ações a favor das majorias (ex: expansão massificada do ensino superior, Reuni), operando com grande margem de êxito por meio de uma política ampliada em ambiente de convergência político-partidária (ex: pouca oposição aos programas do PT nas eleições de 2010, cooptação da *intelligenza* universitária aos programas governamentais).

2.2 Âmbito econômico

Nas últimas três décadas, políticas de governo, alinhadas com interesses do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, entre outros órgãos de controle da economia internacional, têm acentuado a condição capitalista dependente do país e aprofundado a influência externa no estabelecimento dos parâmetros norteadores de seus principais projetos. Impregnadas, na essência, pelo pensamento neoliberal, as políticas públicas apresentam, como objetivo primordial, a construção de um plano societário elaborado pela burguesia internacional em resposta à crise estrutural do capital.

A menção ao pensamento neoliberal requer que se façam alguns esclarecimentos prévios a esse respeito. No item anterior, mencionou-se que a passagem dos anos 1970 para os 1980 registrou descompassos entre a política e a economia. Tais descompassos refletem a

essência dos postulados neoliberais de considerar como um mal a intervenção do Estado na economia, em virtude de as ações governamentais terem como resultado uma transferência de renda, causadora de custos aos perdedores sempre maiores que os ganhos dos beneficiários, de tal forma que a sociedade como um todo sai prejudicada (DELGADO, 2008).

Estudos econômicos feitos por Delgado (2008) revelam que, na visão dos teóricos neoliberais, os políticos e burocratas almejam a apoio político, enriquecimento ou permanência no poder. Ou seja, as decisões políticas criam sempre mais distorções e desperdícios que as tomadas pelo mercado. A política seria considerada um desperdício. Na tentativa de amenizar os rigores desta interpretação, surge a necessidade, já citada, de realização de alianças no plano político, com o objetivo de diminuir a inferioridade do processo político em relação ao mercado. Para tal, criam-se grupos de interesse baseados na visão de que a concessão e captura de rendas (financiadoras dos projetos políticos) resultam de um processo iterativo no qual participam agências governamentais, partidos políticos e grupos privados de interesse.

Diante desse panorama brevemente traçado, delineiam-se momentos distintos de surtos de crescimento seguidos por outros de colapso econômico na trajetória da consolidação do modelo desenvolvimentista baseado na supremacia do mercado diante da política. De início, a aceleração do endividamento externo afetou de forma generalizada os países da periferia do capitalismo ao longo da década de 1970 e transformou-se, nos tempos seguintes, numa armadilha asfixiante, que culminou com a denominação, na América Latina, de “década perdida” para os anos 1980 e “década saqueada” para os anos 1990 (FALLEIROS *et al.*, 2010).

Sufocados pela hiperinflação, esses países tiveram a sua economia mergulhada em um círculo vicioso de endividamento permanente que permitiu transferências maciças de riqueza aos países credores. Crescia um sentimento de rejeição e insatisfação diante da opção inicial do grande capital em pressionar o pagamento das dívidas dos países periféricos com os credores internacionais, posto que tal medida tivesse resultando em cortes orçamentários, consubstanciados na forma de desemprego, achatamento salarial, escassez de investimentos em infraestrutura básica, incluindo-se aí as necessidades referentes à educação, cujos cortes tiveram um efeito devastador na saúde financeira das universidades públicas brasileiras.

Acendido um sinal de alerta diante de um possível confronto com as camadas subalternas afetadas negativamente pelas engrenagens do capital rentista, ocorre uma mudança de perspectiva, passando-se a destacar a necessidade de aliviar a pobreza no mundo. Institui-se, dessa forma, um discurso político hegemônico com ênfase na busca do crescimento econômico com justiça social e na luta por um mundo sem pobreza.

Diante desse quadro, os núcleos dirigentes dos governos brasileiros passam a sinalizar o aumento da oferta de emprego, a distribuição de renda e o crescimento do país, com a manutenção das políticas neoliberais. Ou seja, investem na crença de que é possível compatibilizar uma política econômica neoliberal com uma política social antineoliberal. Tal tarefa seria implementada com o auxílio do que se identificou por “Terceira Via”, termo articulado por Norberto Bobbio e apresentado por Anthony Giddens (LIMA, 2007) como uma filosofia econômica que mantém as premissas básicas do liberalismo por meio do estabelecimento de um novo contrato social pautado na defesa da igualdade de oportunidades. A Terceira Via seria um emblema da criação dos já citados grupos de interesse, que têm por tarefa o controle do comportamento dos atores políticos no estabelecimento de diretrizes econômicas promotoras de programas sociais (eleitoreiros) com critérios (supostamente) distributivos.

O Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para exercer a função de regulador desse desenvolvimento, transferindo a responsabilidade pela sua execução para o setor privado, por meio da política de privatização, e para o setor público não-estatal, parcialmente subsidiado pelo Estado. Deste ponto (localizado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso) em diante, o discurso da conquista da estabilidade econômica não se dissociaria mais do da justiça social. Nesta reorganização, o papel dos investimentos estrangeiros era avaliado como fundamental para, em parceria com entidades da sociedade civil e do setor privado, propiciar a ampliação da abrangência de políticas nacionais de geração e transferência de renda (LIMA, 2007).

Tais políticas representavam, no entanto, apenas um *alívio* e não uma *solução* para a pobreza crônica do Brasil. Tanto é que o país entra no século XXI como campeão mundial da desigualdade na distribuição da renda, mantendo sua subserviência às exigências dos acordos financeiros com os organismos internacionais do capital:

Essa subordinação se expressa através da seguinte pauta: superávit primário de 4,25% do Produto Interno Bruto (PIB) para pagamento da dívida externa; aprovação de reformas estruturais (grifo nosso) (previdenciária, fiscal, tributária, trabalhista, sindical); autonomia do Banco Central e implementação de políticas sociais focalizadas no “alívio à pobreza”. Estes elementos compõem o eixo articulador do discurso “neoliberal requentado” pautado no horizonte político da humanização do capital, Terceira Via, nova esquerda, nova social-democracia ou governança progressista, “ao gosto do freguês”, ou seja, a conjugação de “crescimento econômico com justiça social” ou “estabilidade econômica com coesão social” (LIMA, 2004, p. 29).

A transcrição anterior revela uma vasta polissemia para caracterizar o cenário socioeconômico que patrocinou a expansão massificada do ensino superior no contexto do “2007”. Na citação das reformas estruturais, cabe a menção a uma crucial reforma na promoção desta expansão: a da educação superior, inserida neste processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, que incentiva o aligeiramento da formação profissional e a certificação em larga escala, configurando um novo “milagre educacional”. Neste caso, é claro, não estaria em pauta a superação do padrão de submissão nacional aos acordos históricos com os organismos internacionais do capital.

2.3 Âmbito cultural

A partir da realidade descrita nos âmbitos anteriores, verifica-se que as relações sociais capitalistas foram não apenas mantidas, mas intensificadas, não obstante o mundo ter passado, nas últimas décadas, por grandes transformações, ancoradas por determinantes objetivos e subjetivos, como a queda do Muro de Berlim, o desmonte da União Soviética, a crise estrutural do capitalismo, o avanço do neoliberalismo, entre outros.

Alimentam essa contradição os fatos: 1) de a social democracia mundial ter ocorrido em proveito das classes dominantes hegemônicas e das frações burguesas a ela associadas; e 2) de o padrão de acumulação capitalista estar se aprofundando com alto grau de consentimento popular e persistência das desigualdades sociais. Na conquista deste consentimento popular (ou conformismo social, de acordo com o capítulo I), cria-se um aparato ideológico para que os excluídos vislumbrem possibilidades de inclusão social (ou utopia democrática, também retomando o capítulo I). Tal aparato é difundido por intelectuais de certo prestígio, localizados nos escalões dirigentes de instituições como as universidades, por exemplo.

Sustentáculo da cultura em uma sociedade, o papel mediador do intelectual igualmente já foi detalhado no capítulo I. No entanto, cabe uma retomada ao assunto para que possamos

entender melhor como se movimenta a intelectualidade do século XXI nesse cenário político contemporâneo que concilia mercado com justiça social, marcado por uma globalização intensificadora, um novo Estado democrático e uma sociedade civil ativa.

Segundo Martins & Neves (2010), os intelectuais do século XXI são majoritariamente intelectuais orgânicos da cultura urbano-industrial. O processo acelerado de urbanização efetivado a partir dos anos 1970 e o crescente alargamento da socialização da participação política ampliaram consideravelmente o quantitativo dos intelectuais urbanos, formados pela maior abrangência da educação científico-tecnológica.

Assim, esse tipo de educação vai exercendo um papel cada vez mais estratégico na disputa de projetos de sociedade e de sociabilidade do novo imperialismo, o que conduz à necessidade de redefinir a formação escolar e política das atuais e futuras gerações dos novos intelectuais orgânicos. Realiza-se, então, uma ampla reforma, de abrangência mundial, promovida pelos organismos internacionais e fundamentada principalmente na diversificação e hierarquização das oportunidades de certificação escolar, tema já abordado no capítulo I.

Isso faz com que a educação escolar, ao longo das duas últimas décadas, passe a figurar como uma das principais preocupações do bloco no poder, que passou a atribuir-lhe um valor superestimado na amenização das desigualdades sociais, mediante acordos entre o Estado, instituições privadas e organismos financeiros externos, com o objetivo supremo de formar intelectuais por meio de estratégias de cooptação, “via” escolarização. **Em outras palavras, a estratégia de abrandamento da miséria está se baseando na difusão do acesso à educação.**

Esse acesso não é uniforme, mas sim muito diversificado. No que se refere à educação superior, conforme assinalado no capítulo I, teríamos uma distinção fundamental entre as instituições formadoras de uma elite intelectual, que exercerá academicamente uma vocação científica, e instituições meramente profissionalizantes, que formarão, de modo massificado, intelectuais de níveis inferiores, mas, ainda assim, intelectuais, posto que, com a consolidação da sociedade do conhecimento, caracterizada pela educação permanente, a totalidade das pessoas desenvolverá algum estágio de inteligência para dominar, mesmo que minimamente, o acesso a novas e (agora) indispensáveis tecnologias.

A intelectualidade do século XXI consolida-se, então, no campo da ciência e do conhecimento, levando as pessoas a fazerem escolhas baseadas na informação e não mais na ideologia. Ou seja, os pós-modernistas substituíram os sujeitos históricos por novos protagonistas da ação social, promovendo, como já detalhado no item 1 deste capítulo, os intelectuais acadêmicos à vanguarda da ação histórica:

Na nova sociedade, a comunicação passa a ocupar o lugar central outrora ocupado pela produção material da riqueza, o que faz com que as principais contestações se deem no campo da cultura e que o poder se concentre nas mãos dos detentores da informação e do conhecimento (MARTINS *et al.*, 2010, p. 109).

Nesse novo mundo, as categorias culturais substituem as categorias sociais. Previsões sobre o tipo de sociedade a se instalar por volta dos anos 2020 revelariam que, nela, o recurso determinante da produção capitalista não seria mais a propriedade dos bens de produção ou da força de trabalho, mas sim a propriedade do conhecimento. Essa sociedade, cada vez mais, agregaria valor à aplicação do conhecimento na produção e na inovação. O maior desafio social passa a ser, portanto, a dignidade daqueles que não detêm ou não aplicam o conhecimento nos processos de trabalho.

Esse novo grupo de trabalhadores deve ser educado para incorporar conhecimento ao seu trabalho, buscando o próprio crescimento, o aumento da produtividade e o refreamento dos conflitos sociais (MARTINS *et al.*, 2010, p. 112).

Conforme já mencionado, nessa nova sociedade descentralizada e pluralista, o Estado-nação não é mais indispensável, todavia precisa ser reformado para tornar-se forte e eficiente. É também uma sociedade em rede, na qual a nova forma de poder reside nos códigos de informação e na mente das pessoas. Aproximando-se da lógica de Latour, Martins *et al.* (2010) constatam que o avanço globalizado no campo científico pode contribuir em maiores oportunidades de promoção da justiça na ordem capitalista: “A revolução da microeletrônica permite resolver tecnologicamente os principais tormentos do Terceiro Mundo: a fome, a escassez de água, a desertificação etc.” (p. 121).

Uma sociedade revolucionada tecnologicamente a este ponto demanda seres humanos mais inteligentes e abertos a mudanças, daí o protagonismo assumido pela educação na contemporaneidade. Seria uma sociedade regida por um tipo de “capitalismo informacional”, que transforma o conhecimento em um bem de produção, sendo um meio de organizar pessoas e produzir riquezas. As tensões sociais na sociedade atual passam a ser provocadas pela relação entre os “trabalhadores do conhecimento” (burgueses, gerentes, pessoal especializado etc.) e os “trabalhadores de serviços” (não possuem conhecimentos passíveis de serem convertidos na capacidade de organizar pessoas e produzir riquezas) (MARTINS *et al.*, 2010).

Silva Jr. (2005) igualmente aponta a centralidade da educação na virada do século XX para o XXI, observando que o discurso do uso da educação como mercadoria para tornar o indivíduo mais empregável se dissemina entre gestores políticos e empresariais e também nos canais de comunicação da própria mídia: “Nesse processo, a visão que o trabalhador tem da educação é a pedra de toque para a formação do cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo” (p. 13). A valorização da cultura e da educação como elementos civilizadores, que tornariam este cidadão menos só e mudo, é colocada em segundo plano em detrimento do posicionamento mais central da formação massificada de indivíduos que terão acessos diferenciados à ciência, à tecnologia e, sobretudo, à inovação. Por serem elas a dinamizar o crescimento da sociedade como um todo, criam-se mecanismos de culpa ao trabalhador que não se adéqua à institucionalidade dessa nova base produtiva devido a seu fracasso no mercado de trabalho. Esse processo de “culpabilização” é perverso, pois centra em qualidades subjetivas do cidadão a conquista de uma boa empregabilidade, e não na massificação da oferta dos sistemas de ensino, que, como afirmado, formam trabalhadores de níveis diferenciados.

O caráter diferenciado na formação do “intelectual” do século XXI encontra-se diretamente relacionado ao tipo de expansão nas vagas do ensino superior desencadeada no contexto do “2007”. Ao formar intelectuais de diferentes níveis, as instituições de ensino superior passam a ser peça-chave nas engrenagens desse novo, mas igualmente segregador, “capitalismo informacional”, que transforma a prática educativa entre sujeitos diferentes em única opção na obtenção de algum tipo de (pseudo) formação e, por conta disso, contribui para a “derradeira invasão dos templos sagrados da *intelligenza*”.

3. A inserção do ensino superior no contexto do “2007”

Os aspectos apontados no item anterior, ao traçarem o cenário político, econômico e cultural do contexto do “2007”, põem à vista elementos importantes na composição do panorama do ensino superior nestes tempos mais recentes. De início, chama a atenção a necessidade de adequar o ensino superior aos ditames do cenário traçado, em que se destacam premissas conservadoras fundamentais de adaptar este nível de ensino aos objetivos político-

ideológicos do projeto societário da burguesia mundial para a periferia do capitalismo, que se encontra numa nova fase monopolista.

Essa adaptação se dá por meio de reformas, de abrangência mundial, no ensino superior, baseadas no incremento da capacitação técnica, com vistas a aumentar a produtividade e a competitividade do capitalismo em crise, e numa nova capacitação dirigente, objetivando a instauração de uma cultura cívica baseada na conciliação de classes, visando a “humanizar” as relações de exploração e dominação burguesas.

A diferença entre as reformas dos países centrais e dos periféricos é que, nos primeiros, elas privilegiam a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e, nos segundos, se configuram como mera adaptação e operacionalização destes conhecimentos, limitando-se, no plano cognitivo, a desenvolver habilidades que, em graus diversos, apequenam a atividade criadora das novas gerações (NEVES, 2006). Manchete publicada no jornal *O Globo*, de 11/7/2010, ratifica tal argumento: “Brasil produz pouca inovação tecnológica e perde mercado”. O texto informa que, no *ranking* de número de patentes pedidas à Organização Mundial de Propriedade Intelectual (Ompi) em 2009, o Brasil ocupou um modesto 24º lugar, atrás dos EUA (1º), do Japão (2º), de praticamente todos os países europeus, e até mesmo dos “novos tigres” asiáticos (Índia e Singapura).

Mesmo sendo mera sombra do reformismo educacional dos países centrais, as reformas do ensino superior nos países de capitalismo dependente ocupam espaço de destaque na formação de um tipo de intelectualidade contemporânea, reiterando o que já se dissertou no capítulo I:

As reformas da educação superior nos países de capitalismo dependente têm na dominação ideológica maciça uma importante determinação, já que esse nível de ensino vem sendo, paulatinamente, responsável pela formação de parte considerável de intelectuais de tipo urbano em sentido estrito (NEVES, 2006, p. 92).

Apesar de, quando se trata de educação, a palavra “reforma” ser usada com maior frequência, Lima (2007) destaca que melhor seria, no que tange à educação das sociedades de capitalismo periférico, empregar a expressão “contra-reforma”. Inspirada essencialmente em formulações de Florestan Fernandes, a autora expõe o argumento de que, sob a égide dos preceitos neoliberais, a educação superior brasileira viveu momentos de várias (contra) reformas que acabaram por manter o tradicional papel subalterno brasileiro diante de uma adequação do país à nova ordem mundial competitiva e globalizada, que consistiu, como dito, em mera adaptação interna das inovações produzidas fora do país, no campo da ciência e tecnologia.

Essa forma de compreensão do movimento das reformas que tentam organizar o ensino superior é partilhada com outros autores, entre eles Silva Jr., que destaca suas novas orientações no cenário da já citada universalização do capitalismo:

O capital reorganiza esses espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças por meio de reformas. Estas mudanças expressam-se em uma concepção organizativa da educação superior fundada em diagnósticos da crise deste nível de ensino produzidos no contexto dos dogmas da eficiência, da eficácia e da excelência do privado e do mercado; da diferenciação institucional e da competitividade empresarial; da ciência na condição de mercadoria e da minimização do Estado (SILVA JR., 2003, p. 75).

Alguns dos itens citados acima se relacionam a aspectos essenciais das reformas no campo da educação superior cuja trajetória, iniciada nos anos 1980, culminou com a implantação do Reuni. A seguir, destacaremos alguns desses aspectos.

3.1 Expansão massificada principalmente no setor privado

As motivações que levam à expansão massificada do ensino superior têm sido assunto recorrente em todos os capítulos desta tese. A localização mais proeminente desta expansão no setor privado também. No entanto, desperta interesse o fato de ela ter sido excessivamente diferenciada entre o setor público e o privado, a partir da década de 1980. Em virtude dos cortes orçamentários decorrentes das altas taxas de inflação, houve uma estagnação na oferta de vagas nas instituições públicas. Cunha (1991) aponta a existência de projetos, reunidos em um programa chamado “Nova Universidade”, criado em dezembro de 1985, que anunciavam a disponibilidade de recursos para “revitalizar” a universidade pública, recém-expandida na década anterior. Em virtude da dimensão mais quantitativa da expansão daquela década, o principal marco de referência do programa de 1985 seria a dimensão qualitativa do ensino de graduação.

Entre os projetos implantados com esses recursos, destacam-se o Biblos (Projeto de Melhoria de Bibliotecas) e o Micros (Projeto para Implantação de Microcomputadores Nacionais para Uso dos Estudantes). Ainda assim, a maioria dos projetos apresentados não recebeu a verba solicitada. O programa foi alvo de críticas por ser discriminatório e clientelista, já que as instituições mais bem aparelhadas para apresentar projetos e as que conheciam melhor os meandros do MEC foram as mais contempladas, não necessariamente as mais necessitadas. Para piorar, a proporção de projetos aprovados das instituições privadas foi bem maior do que a das públicas (CUNHA, 1991).

Não obstante os rombos orçamentários nos cofres públicos, que causaram a proibição governamental de abrir novos cursos superiores naqueles anos 1980, tal determinação vinha sendo burlada com a criação de (pseudo) universidades em cidades desprovidas de recursos para tal fim. A contenção do crescimento do sistema federal de ensino superior foi simultânea ao crescimento das universidades estaduais e privadas, estas últimas com incentivos do próprio governo federal. A expansão das estaduais decorreu da contenção no plano federal e também da retomada das práticas clientelísticas a nível estadual (CUNHA, 1981).

Acentuando ainda mais as dificuldades atravessadas pelas universidades federais, elas foram vítimas de uma campanha desmoralizante, promovida por técnicos da Secretaria do Planejamento (Seplan), que criticavam ser o seu estudante o mais caro do mundo, não levando em conta as despesas com pesquisa nem com os hospitais universitários, frequentemente mais voltados para o atendimento à população do que para o ensino médico (CUNHA, 1981).

Em relação às instituições privadas de ensino superior, como elas dependiam quase exclusivamente das mensalidades dos cursos de graduação para sobreviver, ficavam evidentes os problemas financeiros das mesmas ao enfrentarem altos índices de inadimplência decorrentes da *estagflação* dos anos 1980. Para evitar a falência destas instituições e, por conseguinte, o “enterro” do sonho dourado do acesso ao ensino superior das classes médias, o governo socorria financeiramente as instituições privadas, destinando-lhes, com recursos “a fundo perdido”, boa parte da dotação orçamentária que poderia ser investida nas instituições públicas.

A discrepância entre instituições públicas e privadas na dotação de investimentos federais se acentuou nos anos 1990, quando as universidades federais conviveram com dificuldades de ordens diversas, motivadas essencialmente por problemas econômicos: redução do quadro docente por aposentadorias precoces, ante o temor da perda de direitos oriunda das reformas da previdência; não reposição de quadros docentes e técnicos administrativos nos casos de aposentadoria, morte ou abandono de emprego; falta de recursos para manutenção básica, como luz, água e telefone; congelamento salarial ou reajustes por

meio de gratificações que poderiam ser extintas; redução das bolsas, inclusive na pós-graduação, entre outras.

Segundo Amaral (2003), os recursos para a efetiva manutenção das universidades federais foram reduzidos, de 1990 a 2001, em 42,6%, ao passo que as instituições privadas contaram com grande apoio do governo em suas ações expansionistas. Tal apoio se concretizava de diversas maneiras. Uma delas relacionava-se à liberação de linhas de crédito, a juros subsidiados, para atender tanto a universidades públicas como particulares, entretanto estas conseguiam viabilizar mais facilmente o acesso a esses recursos por oferecerem, com maior agilidade, garantias bancárias ao financiamento. Além disso, houve apoio da legislação para as instituições privadas fixarem suas próprias mensalidades, transferindo as negociações da esfera educacional para a do consumo. Por fim, foi implantado o Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), que substituiu o Crédito Educativo (Creduc) dos anos 1970, no financiamento das mensalidades em instituições privadas através de empréstimos bancários, cada vez mais facilitados, ao ponto de, nos tempos atuais, o governo estar suspendendo a exigência de fiador para a concessão dos empréstimos, reduzindo a taxa de juros e ampliando o prazo de pagamento (Jornal *O Globo*, 10/9/2010).

Amaral (2003) reitera que, naqueles anos 1980/1990, os organismos internacionais reguladores da economia, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, orientavam os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, a não investir recursos públicos no ensino superior e, quando o fizessem, que privilegiassem as instituições privadas, pois estas aumentavam as matrículas a um custo muito menor que as públicas.

A facilitação, por parte do governo, da expansão nas instituições privadas pode ser traduzida pelos dados dos censos da educação superior, de 1995 a 2008, disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)⁸³. Naquele período, enquanto o número de vagas nas graduações presenciais das instituições públicas (incluindo as federais) duplica (de 178.145 para 344.038), nas privadas sextuplica (de 432.210 para 2.641.099). No universo quantitativo das instituições públicas, as federais e as estaduais predominam, sendo as municipais em número bem menor. Observa-se, ainda, que o número de vagas oferecidas para graduações nas instituições de ensino superior aumentou em uma proporção maior que o aumento no número de candidatos. O acréscimo foi bem mais considerável nas instituições privadas, apesar de ter ocorrido nas públicas também (estas não poderiam ficar “indiferentes” à ampliação da demanda junto aos concluintes do ensino médio). A relevante diferença entre esses dois tipos de instituição reside no aproveitamento das vagas oferecidas. No período delimitado, as instituições públicas preenchem, com matrículas dos aprovados nos processos seletivos, quase a totalidade das vagas oferecidas, enquanto, nas instituições privadas, havia uma significativa sobra de vagas, chegando, em alguns anos, a quase metade delas.

Quanto aos cursos superiores agrários, os censos do Inep (1995 a 2008) revelam que o aumento de vagas em maior proporção que o de candidatos também ocorreu nas graduações dessa área. Enquanto, em 1995, a relação candidato/vaga era de quase 6 para 1, em 2008, tal relação caiu à metade (3 para 1). As relações candidatos/vagas mantêm-se menores nas instituições privadas, que oferecem mais vagas que as públicas.

A análise dos censos mostra uma grande diversificação entre as graduações na área de Agronomia e Veterinária. Os cursos listados não se resumem apenas aos dois, que são os de maior procura, mas a um vasto leque, que inclui: Agroindústria, Engenharia Agrícola,

⁸³ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

Tecnologia Agrônômica, Zootecnia, Engenharia da Pesca, Engenharia Florestal, Técnicas de Irrigação, Horticultura e Viticultura. Em áreas distintas destas, encontram-se os cursos vinculados às Ciências Ambientais (Ecologia, Tecnologia Ambiental e Saneamento Ambiental), ao Processamento de Alimentos (Engenharia de Alimentos e Tecnologia de Alimentos) e à Engenharia Civil e Construção (Agrimensura). A acentuada diversificação na oferta de cursos agrários foi um dos fatores a diluir, na UFRRJ, a hegemonia acadêmica dos tradicionais cursos de Agronomia e Veterinária, especialmente a partir dos anos 2000, conforme verificaremos mais adiante.

As federalizações, prática corriqueira no contexto do “1967”, se mantêm no contexto seguinte, intensificando-se a partir do governo Lula da Silva, quando são federalizadas dez instituições, a maior parte delas em cidades de médio ou pequeno porte (VASCONCELOS, 2007). Nota-se, nessa intensificação das federalizações, um prenúncio da política educacional daquele presidente de promover um aumento mais expressivo, até então inédito desde os anos 1980, na oferta de vagas nas instituições federais, consagrado pelo Reuni. Nesse sentido, pode-se retomar uma indagação feita na introdução desta tese: qual terá sido, mais exatamente, o marco propulsor da mudança nos planos governamentais, que não previam maiores ampliações na oferta de cursos em instituições federais nos anos 1990 e que passou a considerar tais ampliações como prioridade nos meados da década subsequente?

Os cenários até aqui traçados já possibilitam o encontro de respostas para esta pergunta inicial. Ao utilizar o ensino superior com objetivos ético-políticos de socializar valores indispensáveis à coesão social, por permitir às classes mais populares o acesso, até então inédito, a uma maior formação intelectual, ainda que meramente tecnicista, o governo Lula da Silva insere o país, definitivamente, nos meandros do já citado capitalismo informacional, favorecendo a obtenção de um consentimento ativo destes novos “intelectuais” em formação para os ideais de interesse da burguesia brasileira em seu conjunto.

Conforme as estatísticas dos censos da educação superior bem revelam, o privilegiamento da expansão no setor privado não vinha apresentando o resultado esperado de massificação das oportunidades junto às classes subalternas, pois havia expressivas sobras de vagas neste setor. Como o mesmo não estava ocorrendo nas instituições públicas, redirecionou-se parte dos recursos para promover nelas uma maior expansão, neste caso a do Reuni.

Além disso, de acordo com Leher (2003), estudos realizados no período pré-Reuni apontavam que, não obstante o crescimento das matrículas nos cursos pagos, o número de concluintes vinha se mantendo abaixo do esperado, devido a múltiplas dificuldades dos estratos subalternos em se manterem em instituições privadas, mesmo com isenções ou descontos nas mensalidades. Faltavam recursos, nestes estratos, para moradia, alimento, vestuário mínimo e transporte. Ou seja, o ensino privado ainda que com o acesso facilitado, ao contrário do que os dirigentes do MEC anteriormente supunham, permanecia mais elitizado que o público.

Como “elitizar” o ensino superior não era o verbo mais apropriado para o governo conjugar em tempos de capitalismo informacional, surge, então, a motivação para o Reuni que, em sua essência, transferiria parte da responsabilidade do novo pacto social de “cidadania educacional democrática” para as instituições federais, sobretudo aquelas que possuíssem condições mais favoráveis de moradia, alimentação, cursos noturnos e *campi* em regiões de baixa oferta de instituições de ensino superior (a UFRRJ, por exemplo).

Dados referentes à última edição do Censo da Educação Superior (ano base de 2009), divulgados pelo MEC e publicados pelo jornal *O Globo*, de 14/1/2011, revelam um aumento de 20% nas matrículas nas instituições federais de ensino superior, tanto em cursos

presenciais, como nos a distância, já refletindo, portanto, os efeitos no Reuni implantado nas Ifes a partir de 2008. Ou seja, o aspecto diferenciado da expansão nas instituições públicas federais e privadas do ensino superior está sendo amenizado com o Reuni. Até 2006, o investimento do MEC na compra de vagas em instituições particulares vinha sendo a principal política da expansão. Com o citado projeto de reestruturação, essa política expansionista vem sendo partilhada com as universidades federais.

Ainda assim, as federais ainda ficam muito aquém das particulares na oferta de vagas. É o que pode ser comprovado em reportagem publicada pelo jornal *O Globo*, de 14/2/2007, que divulgou os planos do MEC de repasse adicional de R\$ 3,75 bilhões às universidades federais, nos cinco anos seguintes, para construção de prédios, compra de equipamentos e contratação de profissionais, com o objetivo de, em 2012, atingir a oferta de 1,26 milhão de vagas. Como parâmetro de comparação, convém lembrar que a rede privada, só em 2008, ofereceu o dobro desta estimativa de vagas (2.641.099).

Diante dos números apresentados, fica aqui a temerosa indagação do que poderá acontecer ao ensino superior brasileiro, sobretudo o federal, no “pós-Reuni”. Siqueira (2004, p. 68), ao analisar documentos do primeiro governo Lula da Silva que já sinalizavam a necessidade de expansão das vagas nas graduações públicas, prevê:

Em termos de educação superior pública, fica claro que a expansão das vagas prevista no setor público [...] pode gerar sérias dificuldades de manutenção desse sistema, quando não acarretar sua própria extinção e substituição pelos grupos empresariais internacionais, com muito ensino a distância, pacotes de avaliação, pacotes de formação de professores e nada de pesquisa.

Na tentativa de elaborar previsões para o “pós-Reuni”, convém citar o discurso de posse da presidente Dilma Rousseff, proferido em 1/1/2011. Na passagem em que se referia à educação, a nova dirigente executiva do Brasil não citou o Reuni ou o ensino superior. Ao contrário, mencionou a importância de investimentos na educação básica e técnica, o que torna mais preocupante ainda o teor das análises presentes na citação transcrita de Siqueira.

3.2 Diferenciação, diversificação e interiorização das instituições de ensino superior

As estratégias apontadas, no âmbito cultural, para a formação de intelectuais urbanos de novo tipo, nos moldes de uma sociabilidade neoliberal que concentra poder nas mãos dos detentores da informação e do conhecimento, se concretizam por meio de reformas no ensino superior, iniciadas no governo FHC e intensificadas na era Lula da Silva.

Como, nesse contexto, o acesso ao ensino superior se converte cada vez mais em importante critério para determinar a hierarquia social, os tipos de instituição a oferecerem tal ensino igualmente serão hierarquizados, daí o emprego das expressões “diferenciação” e “diversificação” no título deste item. Em outras palavras, as vagas das instituições reservadas para as elites dificilmente serão ocupadas por membros das classes não hegemônicas, apesar de estes, segundo os parâmetros da nova sociabilidade de “democratização” de oportunidades, poderem ter, destinados a eles, outros tipos de instituição de ensino superior.

Esse quadro se caracteriza basicamente por uma diversificação flexível nos perfis de instituição a oferecer o ensino superior, grosso modo divididas em públicas, comunitárias e particulares e, mais especificamente, em universidades, centros universitários e faculdades. A fragmentação se acentua nas instituições federais, também desmembradas em universidades federais tecnológicas, centros tecnológicos federais, escolas tecnológicas e, mais recentemente, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Muitas vezes, em um mesmo *campus*, coexistem vários tipos de “universidades dentro uma mesma universidade”. Ristoff (2003) destaca aquela que possui cursos centrados na graduação, com salas espartanas, bibliotecas e laboratórios inexistentes ou desatualizados e presença significativa de professores substitutos e estagiários de docência. Ao contrário desta, existe uma outra em que a graduação seria quase um “mal necessário”, pois seus objetivos centram-se nas pós-graduações ministradas por pesquisadores com elevado padrão de especialização, altamente requisitados na esfera acadêmica. Por fim, há aquela onde proliferam especializações, mestrados fora da sede, cursos a distância, consultorias, prestações de serviços e demais atividades regidamente remuneradas. Como veremos mais adiante, a UFRRJ do contexto do “2007” é um bom exemplo de tal coexistência.

Estas três universidades, embora residam no mesmo *campus*, vivem em mundos totalmente distintos. A primeira imagina-se pública, grande e gratuita; a segunda imagina-se de elite, pequena e catedrática; a terceira só pensa no próprio umbigo e usa o público para tornar-se cada vez mais privada e lucrativa (RISTOFF, 2003, p. 140).

A diversificação dos tipos de graduações a serem oferecidas também se concretiza, às vezes dentro de uma mesma instituição, por meio do aumento da oferta em cursos noturnos, dos cursos de curta duração e da educação a distância. Segundo Lima (2007), tais cursos seriam direcionados preferencialmente para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores da periferia do capitalismo, aumentando, a um custo moderado, seu acesso ao ensino superior.

A educação a distância merece uma reflexão mais aprofundada por ter se tornado, ao longo das décadas de 1990 e 2000, uma das principais políticas dos organismos internacionais direcionadas aos países em desenvolvimento. Seu objetivo principal é alcançar jovens e adultos cujas necessidades de aprendizagem, por razões financeiras, geográficas e outras, não foram atendidas pelo sistema de educação convencional. Até meados da década de 1990, os cursos a distância se davam por correspondência ou por telecursos transmitidos pela televisão. Após esse período, com o uso da internet, teria início a implantação de uma política nacional de educação superior a distância, com novas formas e conteúdos, direcionados à periferia do sistema. Para aderirem a ela, as instituições de ensino superior deveriam contar, entre outros requisitos, com: equipe profissional multidisciplinar, recursos educacionais de qualidade, infraestrutura de apoio, além de convênios e parcerias. Neste caso último, destaca-se a criação de consórcios entre universidades brasileiras para a realização de cursos com esse caráter (LIMA, 2006b). Um deles é o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), do qual a UFRRJ participa.

No governo Lula da Silva, o incentivo à educação a distância se intensificou de tal maneira, que passou a englobar cursos de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras e com diplomas podendo ser reconhecidos por universidades privadas, prerrogativa outrora exclusiva das universidades públicas (LIMA, 2006b).

A menção aos cursos de pós-graduação a distância leva à percepção de que a diferenciação até então traçada na oferta de cursos de graduação igualmente atingiu os de pós-graduação. Desde os anos 1970, o governo vinha traçando que chamou de “Planos Nacionais de Pós-Graduação”. O primeiro, de 1975 a 1979, priorizava a pesquisa e a pós-graduação para alavancar o projeto de transformar o Brasil em uma grande potência, recebendo grande apoio da Fundação Ford, organismo norte-americano que concedia doações a universidades públicas e governamentais, interessado, em tempos de Guerra Fria, no controle ideológico das camadas intelectuais com formação cognitiva mais elevada, sobretudo na área das ciências sociais (FALLEIROS *et al.*, 2010).

De 1982 a 1986, o segundo Plano já manifestou preocupação com o crescimento acelerado da pós-graduação; enquanto o terceiro, de 1986 a 1989, apoiado no clima de luta pela redemocratização do país, destacou a necessidade de estímulo à pós-graduação, abrindo brechas para a consolidação de diversidades de concepções entre instituições, regiões e áreas de conhecimento. A crise financeira que atingiu as universidades públicas nos anos 1990 atrasou, em mais de uma década, a elaboração do quarto Plano, que só foi lançado em 2005, para vigorar até 2010. Em linhas gerais, este último Plano deu ênfase aos mestrados e doutorados profissionais e a distância, bem como à diminuição da duração destes cursos; limitou o trabalho docente à dimensão ensino/orientação dos alunos de mestrado e doutorado; e incentivou o crescimento da pós-graduação nas instituições privadas, com fins mais lucrativos do que científicos. Em suma, a diversificação que permeou a oferta de pós-graduações pode estar contribuindo para um número significativo delas estar se transformando em “escolões de quarto grau” (SIQUEIRA, 2006).

Percebe-se, dessa forma, que, à semelhança das graduações, as pós-graduações igualmente tiveram a sua oferta massificada, ao ponto de, no período de 1987 a 2003, ter ocorrido um aumento de 657% no número de mestres titulados e de 832% no de doutores. Esse processo de certificação adveio de instituições diferenciadas, grosso modo divididas naquelas com caráter mais profissionalizante-técnico-privado-com fins lucrativos (formação utilitária e imediatista) e nas com caráter acadêmico-científico-público (formação autônoma, crítica e criativa) (SIQUEIRA, 2006).

A interiorização do ensino superior público igualmente reforça o aspecto diversificador na oferta deste nível de ensino. Objetivando atender demandas de jovens nascidos nas cidades de médio e pequeno porte, a interiorização se concretiza pela já citada federalização e também pela inauguração de *campi* descentralizados vinculados a universidades federais já existentes. À guisa de exemplo, as federalizações concretizadas no governo Lula da Silva ocorreram em cidades/regiões como Alfenas (MG), Vale do Jequitinhonha e Mucuri (MG), Triângulo Mineiro (MG), Mossoró (RN), Dourados (MS), Recôncavo (BA) e Pampas (RS) (VASCONCELOS, 2007).

Quanto ao incentivo à criação de *campi* descentralizados, em cidades de porte menor à do *campus-sede*, a própria UFRRJ é um emblema dessa política, bem como, no Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense (UFF). O ensino superior “interiorizado” suscita questões como esta:

A interiorização preserva o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ou não estaria introduzindo, na prática, uma divisão de fato entre instituições de ensino e instituições de pesquisa no âmbito das universidades públicas? (NEVES, 2006, p. 101).

Na verdade, tal questionamento pode se estender para todos os exemplos de diferenciação e diversificação citados neste item. E a resposta a ele pode ser igualmente encontrada em Neves (2006), quando a autora vê tal diversidade na oferta ao acesso ao ensino superior como uma forma de abertura de diferentes portas para entrar no “Olimpo”, sendo uma (ou várias) delas a dos fundos.

3.3 Apoio no aparato legislativo para a “abertura das portas do Olimpo”

No capítulo I desta tese, afirmamos que quaisquer determinações que o Estado desejasse orientar na sociedade, quer no contexto da sociedade política, quer no da sociedade civil, requereriam um suporte na legislação. Por conta disso, os capítulos anteriores fizeram menções a diversas leis e demais aparatos legislativos que nortearam a trajetória expansionista do ensino superior.

No que tange ao contexto do “2007”, esse aparato resultou de interesses dos núcleos dirigentes dos governos de assegurar que o exercício da dominação de classe fosse viabilizado por meio da expansão e da diversificação das instituições de ensino superior, sob orientação de organismos internacionais, fundando bases utilitaristas para este nível de ensino, inseridas nos parâmetros “sociedade do conhecimento”.

3.3.1 O “pré-Reuni”

Embora tal sociedade se configurasse como “de novo tipo”, permaneceram, no contexto democrático estabelecido pela Constituição de 1988, as intenções, presentes na Lei da Reforma Universitária de 1968, de “inundar” as universidades por meio da expansão do ensino superior, sobretudo na rede particular, e de concebê-lo como mercadoria. Ou seja, mesmo propondo, para as universidades, uma substituição do modelo burocrático-tecnicista de gerenciamento pelo de descentralização participativa, a Constituição de 1988 apresentou um caráter híbrido e ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que considerava a educação um direito universal, gratuito, democrático e de elevado padrão de qualidade, mantinha a privatização e a distribuição de verba pública para o setor privado, não estimulando a consolidação de um sistema de ensino e pesquisa que criasse as bases políticas, econômicas e culturais para a ruptura com o capitalismo dependente (LIMA, 2007).

A generalidade dos princípios educacionais instituídos pela Carta de 1988 se desdobra no documento legal mais importante do ordenamento jurídico recente do ensino nos três níveis de escolarização, que é a Lei nº 9.394/1996, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sobre a qual Silva Júnior (2005, p. 75) tece o comentário a seguir, ressaltando que o projeto original, resultante de mobilizações nas bases educacionais, não foi o que vigorou, mas sim um outro, extremamente “emendado” e modificado:

Depois de anos tramitando no Congresso Nacional com base em um projeto com origem na sociedade civil [...], nossa Lei Maior para a educação reduziu-se a um guarda-chuva genérico de natureza jurídica para dar guarida às ações do Ministério da Educação.

Entre essas ações, estavam as direcionadas ao ensino superior, que “ocupou” boa parte da LDB com o extenso e genérico capítulo “Da educação superior”, comprovando o valor desigual que os núcleos dirigentes sempre deram a este nível de ensino, em relação aos demais. Alimentando o caráter privatista e diversificado que se planejava conferir à educação, a LDB de 1996 consagrou práticas expansionistas que tornariam as funções essenciais do ensino superior voltadas mais para a formação profissional e menos para a investigação científica.

Uma dessas práticas, a da diferenciação institucional, era prevista pelo artigo 45: “A educação superior será ministrada em instituição de ensino superior, pública ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996. *In*: CURY, 2002, p. 42).

O ensino noturno foi abordado no parágrafo 4º do artigo 47:

As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária (BRASIL, 1996. *In*: CURY, 2002, p. 48).

A educação a distância é contemplada no artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação contínua” (BRASIL, 1996. *In*: CURY, 2002, p. 53). Em seguida, o artigo apresenta quatro parágrafos que tratam dos aspectos diferenciados desse tipo de educação.

O artigo 52, ao caracterizar as universidades como instituições pluridisciplinares, dá origem, posteriormente, ao Decreto nº 3.860/2001 que, ao dispor sobre a organização do ensino superior, prevê, em seu artigo 10º, a criação de *campi* em municípios diversos de sua sede, desde que situados na mesma unidade da federação.

O incentivo às licenciaturas está localizado no capítulo destinado aos “profissionais da educação”, cujo artigo 62 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação. Esse artigo originou o Decreto nº 3.276/1999, que dispôs sobre a formação em nível superior de docentes para atuar na educação básica e deu outras providências.

O que se tem, no âmbito legislativo, após a promulgação da LDB, é um sem fim de decretos, portarias, medidas provisórias e outras leis, que especificaram as determinações gerais desta Lei-Maior e compuseram um projeto de reformas que atravessou os dois mandatos de FHC e culminou no governo seguinte, o de Lula da Silva, tendo como mote principal, em relação ao ensino superior, as já citadas privatização e fragmentação, promotoras de uma expansão que visasse a formar um novo tipo de intelectual urbano que

dissemine novos parâmetros e práticas democráticas que possam inibir o confronto entre projetos antagônicos de sociedade e estimular a conciliação de interesses irreconciliáveis, despolitizar a organização social baseada nas relações de classe e fomentar, inversamente, um associativismo circunscrito à defesa de interesses particularistas e localistas, diluindo com isso o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado (NEVES, 2006, p. 95).

Com base em Lima (2007), serão relacionados a seguir os principais aparatos legislativos do governo FHC que contribuíram, de alguma forma, para intensificar o caráter expansionista do ensino superior no contexto do “2007”:

Leis números 9.288/1996 e 10.207/2001: regulamentaram o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispuseram sobre a negociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo.

Decreto nº 2.207 de 15/4/1997: estabeleceu que o sistema federal de ensino fosse composto por universidades, centro universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; implementou a diversificação das instituições de ensino superior e desmontou, na prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que esta indissociabilidade era exigida apenas para as universidades.

Programa “Avançar Brasil: mais quatro anos de desenvolvimento para todos (1999-2002)”: indicou o estímulo à diversificação das instituições de ensino superior e de suas fontes de financiamento, mantendo o subsídio público às instituições privadas.

Medida Provisória nº 1.827/1999: criou o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), com as mesmas fontes do Programa de Crédito Educativo (Ceduc), estimulando a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas.

Lei nº 3.860 de 9/7/2001: ampliou a lógica da diversificação das instituições e ensino superior e garantiu a não submissão dos demonstrativos financeiros das entidades mantenedoras a auditorias do poder público.

O governo FHC também instituiu um sistema de avaliação, em que se destacaram o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, que avaliava cursos e instituições de ensino superior; o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), de participação voluntária, no início, mas que, posteriormente, passou a ser adotado por muitas universidades federais em

seus processos seletivos; e a Gratificação de Estímulo à Docência (GID), para os professores das instituições federais, importante referência da lógica produtivista e meritocrática da política do MEC para avaliação do trabalho docente.

O governo Lula da Silva prossegue e intensifica as articulações das medidas reformistas, cujo principal alicerce passa a ser a contradição, por incentivar a expansão do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior a partir da desqualificação desse nível de ensino como espaço de produção e socialização do conhecimento científico. Convém destacar que, neste governo, a questão das reformas adveio muitas vezes, não de leis propriamente ditas, mas de postulados presentes em “programas de governo”, os quais supostamente aparentariam ser resultantes de discussões democráticas prévias.

Explicando melhor, por ser um governo que, afinado com a tendência política de refundação de amplas alianças, visasse a estimular o fortalecimento do debate de temas gerais na sociedade civil, suas medidas relacionadas ao ensino superior buscavam sempre o estabelecimento de “consensos”, muito difíceis de conseguir na prática.

Embora o consenso seja anunciado pelo governo Lula da Silva como pressuposto para a elaboração da proposta de lei da reforma, o que vem ocorrendo demonstra a inconsistência política de um consenso que se funda na retórica. A existência de divergências internas entre os sujeitos políticos coletivos [...] dificulta a realização da reforma da educação superior nos termos exatos desejados pelo governo (CÊA, 2006, p. 45-46).

No enfrentamento dos dissensos, o governo “artificializa consensos” por meio de estratégias baseadas na rápida aprovação de seus programas, decretos e leis. Neste processo, onde se leria “aprovações resultantes de amplas discussões nas bases”, lê-se “aprovações resultantes de acordos políticos diversos”. Assim foi a aprovação do Reuni em boa parte das universidades federais, a UFRRJ inclusive. E foi essa mesma estratégia a nortear o que vai ser citado a seguir: um conjunto de programas, documentos e demais procedimentos cujas medidas compuseram o que podemos designar de “Pré-Reuni”.

Inicialmente, em campanha para as eleições presidenciais, a coligação que se reuniu em torno do então candidato Lula da Silva lançou o “Programa de governo 2002 Coligação Lula Presidente. Um escola do tamanho do Brasil”, que apresentava, entre seus principais destaques, o empenho na ampliação de vagas e matrículas no ensino superior, em especial o público. Já empossado, em seu primeiro ano de mandato, o governo, por meio do MEC, divulga o documento “Metas para a educação brasileira”. Entre as principais ações desse documento, estava a ampliação do número de bolsas de estudo, 30% delas para estudantes dos cursos de licenciatura e pedagogia. Ainda em 2003, no Seminário “Universidade: por que e como reformar?”, realizado pelo MEC/Unesco/Congresso Nacional, foram indicados procedimentos destinados a possibilitar o acesso dos segmentos mais empobrecidos ao ensino superior, entre eles a adoção da educação a distância e a implantação de um sistema de cotas étnicas (LIMA, 2007).

Também em 2003, é instituído um Grupo de Trabalho Interministerial, que elabora o documento “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, propondo ações emergenciais para ampliar o número de vagas nas universidades públicas, entre elas o aumento da carga horária dos docentes, do número de alunos por turma e da oferta de educação a distância. Mas o centro do debate apresentado pelo documento foi a necessidade de diversificar as fontes de financiamento das universidades públicas. Para tal, apresenta, como uma de suas propostas centrais, a efetivação do Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo (Pedi), que

alocaria mais recursos às instituições que se comprometessem em ampliar o número de vagas, especialmente no horário noturno (LIMA, 2007).

Em 2004, mais um documento é divulgado: “Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes”, reafirmando (como o próprio título expressa) a impressão de que quase nada do que se referia à reforma do ensino superior era imposto pelo governo, mas sim advindo de amplas discussões com representantes de segmentos sociais diferenciados. Houve, também em 2004, o início da execução do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, lançado pela Secretaria da Educação Superior para ser executado de 2004 a 2006, fundamentando as suas ações no incentivo à criação de *campi* descentralizados.

Não obstante muitas medidas expansionistas serem executadas por meio de programas e documentos, algumas outras resultaram de aparatos legislativos também relevantes nesse contexto do “pré-Reuni” (CÊA, 2006):

Decreto nº 5.205 de 14/9/2004: regulamentou as relações entre as instituições federais de ensino superior e suas fundações de apoio, importantes na captação de recursos “extras” que subordinam as universidades ao setor produtivo, por meio de contratos, convênios e prestação de serviços remunerados. No caso da UFRRJ, essa fundação é a Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica da Universidade Rural (Fapur).

Proposição do Programa Universidade para Todos (ProUni), pelo Projeto de Lei nº 3.582/2004, e efetivação pela Lei nº 11.096 de 13/5/2005. O Programa oferece generosas isenções fiscais para as instituições privadas de ensino superior matricularem, sem cobrança de mensalidades, alunos não aprovados nos vestibulares das instituições públicas, desde que comprovem carência de recursos.

Projeto de Lei nº 3.627/2004: previa a instituição do sistema especial de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, afrodescendentes e indígenas, posteriormente bastante adotado em universidades federais (na íntegra ou parcialmente), inclusive na UFRRJ, que, conforme citado, vem conferindo uma bonificação extra nas notas do Enem (processo seletivo adotado para ingresso de novos alunos) para candidatos oriundos de escolas públicas e reservando vagas nos cursos de licenciaturas para professores da rede pública do ensino básico.

Seguindo a linha norteadora desse conjunto de documentos e medidas que apontam para uma redefinição do papel social do ensino superior, nele favorecendo a expansão do acesso das classes trabalhadoras, elabora-se um anteprojeto de lei da educação superior, o qual apresentou várias versões, sendo três delas somente no período de dezembro de 2004 a julho de 2005. A primeira versão definiu o caráter privatista da reforma, que não foi alterado nas demais versões. Por outro lado, esta mesma primeira versão não conteve pretensões de efetivar o caráter normativo das propostas apresentadas, pretensões estas encontradas nas demais versões, que foram ganhando maior objetividade (CÊA, 2006).

Entre uma e outra versão, várias modificações ocorreram, mas, em sua essência, no que se refere à expansão do ensino superior, o projeto de lei da reforma, cuja versão final, que ainda tramita no Congresso Nacional, foi a de número 7.200/2006, definia como meta a expansão das vagas nas instituições federais em 40% até 2011. O projeto também incentivava a expansão das vagas por meio de consórcios públicos, espécie de sinergia entre esferas de governo para a realização de ações que não poderiam ser desenvolvidas por cada uma delas separadamente. O principal campo de execução dos consórcios, no âmbito do ensino superior, seria a educação a distância. Descartava, ainda, qualquer descredenciamento das fundações de apoio das instituições federais de ensino superior (Ifes), permanecendo intocado o caráter

privatista assumido por essas fundações ao longo do tempo. Por fim, distribuía recursos entre as Ifes a partir de indicadores de gestão e de desempenho e estabelecia que 18% da arrecadação de impostos deveriam ser destinados a despesas com o ensino superior (CÊA, 2006).

Neste caso último, levando em conta notícia publicada no jornal *O Globo*, de 21/1/2011, de que a arrecadação de impostos na era Lula bateu sucessivos recordes nas receitas, registrando crescimento real de 54,7%, não é de se estranhar que, diante de um percentual desses, as verbas promotoras do Reuni tivessem sido mais fartas.

Um outro aspecto relevante de destacar, nesse projeto de reforma, que muita influência teria na promoção do Reuni nas universidades federais, foi o incentivo dado à elaboração de Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI's), que seguiriam uma lógica meritocrática e produtivista. Apenas para adiantar um assunto que trataremos mais adiante, um dos objetivos específicos traçados pelo PDI foi: “consolidar e ampliar a expansão da UFRRJ, fundamentada em ensino, pesquisa e extensão, de modo articulado com as políticas públicas da área” (UFRRJ, 2006, p. 24).

3.3.2 O Reuni

Todo o aparato legislativo até aqui citado contribuiu para a formulação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De texto enxuto, com apenas 8 artigos, o Decreto apresenta, como diretriz principal do Programa, “a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007). É curioso observar que, embora a diretriz de incentivo à permanência dos alunos nas universidades apareça em primeiro lugar no texto do Reuni, este programa tornou-se muito mais conhecido pela diretriz seguinte, vinculada ao aumento das vagas de ingresso.

O histórico presente no relatório do primeiro ano do Reuni confirma o que aqui já foi assinalado: as origens do Programa remontam o início do primeiro governo Lula da Silva, em 2003 ⁸⁴:

Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos, inicialmente, pelos expressivos números do Programa de Expansão Fase I das universidades federais, iniciado em 2003, e em seguida pelos resultados do Programa Reuni, que teve seu início de implantação em 2008 e com conclusão prevista para 2012 (BRASIL, 2009).

O relatório também informa que a adesão ao Reuni, da parte das universidades públicas federais, foi integral e fundada nos cursos em outros *campi* e de licenciatura:

As universidades federais submeteram suas propostas ao Reuni, com ênfase especial na interiorização que, em conjunto com a oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e novos formatos de cursos de graduação, representam pontos fundamentais para a mudança do panorama atual do ensino superior no Brasil (BRASIL, 2009).

Existem, ainda, no referido relatório, informações a respeito do incremento no denominador da fração professor/aluno; no número de concursos homologados e nomeações de docentes e técnicos administrativos; na quantidade de obras planejadas, licitadas e em execução; e no total de *campi* construídos fora das sedes e dos municípios por eles atendidos.

⁸⁴ Na verdade, as origens ideológicas do Reuni remontam, grosso modo, à própria Constituição de 1988 e à LDB de 1996, com o incentivo aos cursos noturnos, de licenciatura e em *campi* descentralizados.

Na conclusão, os objetivos expansionistas do ensino superior focados nas classes periféricas do capitalismo ficam bem claros:

O balanço do primeiro ano do Programa comprova que a rede federal de educação superior envidou os esforços necessários para atingir seu principal objetivo institucional que é o de garantir a ampliação do número de vagas no ensino superior público. [...] O Reuni, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais. Com o Reuni, o Ministério da Educação cumpre sua missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada (BRASIL, 2009).

Percebe-se, dessa forma, que a maneira como se deu a implantação do Reuni na UFRRJ não foi peculiar a esta instituição. Ao contrário, a expansão seguiu um padrão alicerçado nos cursos noturnos, preferencialmente de licenciaturas, e em *campi* descentralizados. Convém, então, estabelecer uma análise comparativa na maneira como o Reuni foi implantado na UFRRJ (brevemente explicitada na introdução da tese) e nas demais universidades de tradição rural.

3.3.3 O Reuni nas universidades de tradição rural

As principais universidades públicas brasileiras de tradição rural já foram citadas em passagens anteriores desta tese. São elas: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ). Há, ainda, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), que não tinha sido mencionada até então. Todas são federais, exceto a ESALQ, que é vinculada à Universidade de São Paulo (USP), autarquia ligada à Secretaria de Estado de Ensino Superior de São Paulo.

As informações sobre a implantação do Reuni nessas instituições podem ser coletadas no próprio *site* do Reuni (www.reuni.mec.gov.br). Nele, há um mapa do Brasil com *links* referentes a todas as universidades federais. Clicando em cada uma deles, o internauta é automaticamente direcionado ao *site* oficial daquela universidade, o qual, obrigatoriamente, apresenta um outro *link* com informações sobre a implantação do Reuni na instituição. A ESALQ não aparece neste mapa, pois pertence à esfera estadual.

Analisando a implantação do Reuni nas universidades federais citadas, observaram-se semelhanças e diferenças. As semelhanças dizem respeito ao fato de todas elas, de algum modo, terem promovido aumentos na oferta de graduações por meio de cursos noturnos, ligados à área das ciências humanas e sociais e em *campi* descentralizados. Percebemos que boa parte das diferenças se encontravam relacionadas à tradição rural da instituição, isto é, cursos agrários foram ampliados e/ou criados nas instituições que, historicamente, vêm mantendo uma tradição rural mais proeminente, por serem de porte menor, não tendo vivido, portanto, outros momentos de expansão. Vejamos caso a caso:

Universidade Federal Rural de Pernambuco⁸⁵

Federalizada em 1955 e inserida na alçada do MEC, juntamente com a UFRRJ, em 1967, a UFRPE propôs a implantação de onze novos cursos de graduação nos turnos diurno (cinco) e noturno (seis). Dos onze cursos criados, cinco deles estão sendo implantados no *campus* de Dois Irmãos (em Recife), três no *campus* de Garanhuns e três no *campus* de Serra Talhada (estes dois últimos *campi* localizados no interior do estado). O único curso novo da área das agrárias é o de Zootecnia, oferecido em horário diurno no *campus* de Serra Talhada.

⁸⁵ Informações disponíveis em <<http://www.ufrpe.br>>. Acesso em: 04 out. 2010.

Com histórico semelhante ao da UFRRJ, a UFRPE já havia vivido ampliações anteriores, sobretudo após a transferência administrativa para o MEC, boa parte delas direcionada para os cursos de Ciências Sociais Aplicadas, modificando o perfil originário da instituição. A oferta de pós-graduações é grande (mais de vinte cursos) e voltada para as áreas agrárias e biológicas. Oferecendo 29 graduações presenciais em 2006 (pré-Reuni), os planos expansionistas da UFRPE foram menos ambiciosos que o a UFRRJ, pois esta aproveitou o Reuni para dobrar a sua oferta de vagas.

Universidade Federal de Pelotas⁸⁶

Também transferida para a alçada administrativa do MEC em 1967, a então Universidade Rural do Sul se uniu a diversas outras unidades federais não agrárias do estado do Rio Grande do Sul e se transformou em Universidade Federal de Pelotas em 1969. Oferecendo graduações de todas as áreas de saber e, por conta disso, já muito distante de sua origem essencialmente rural, a UFPEL também apresenta uma vasta oferta de pós-graduações, só que menos diversificada, pois seus mestrados e doutorados se concentram nas áreas agrárias e biomédicas.

A implantação do Reuni nesta instituição foi a mais modesta de todas. Sem expor, no *site*, nenhum documento mais específico sobre o programa (ao contrário das demais universidades comparadas), a instituição se limitou a publicar uma nota informando que usará os recursos do programa para equipar prédios recentemente obtidos na zona do Porto, para os cursos dos institutos de Sociologia e Política, de Ciências Humanas e da Faculdade de Educação, dando a entender que a expansão se dará na área das ciências humanas e sociais, sem alusões a cursos noturnos e *campi* descentralizados.

Universidade Federal de Viçosa⁸⁷

Federalizada em 1969, quando mudou a denominação de Universidade Rural do Estado de Minas Gerais para Universidade Federal de Viçosa, esta instituição, cuja tradição agrária remonta ao ano de 1926, já vinha vivendo processos de expansão na oferta de seus cursos desde 1998, quando saltou de 25 cursos para os 38 oferecidos em 2007 (“pré-Reuni”), sendo apenas 8 noturnos. O seu “pré-Reuni” é caracterizado pela oferta de graduações em todas as áreas do saber e de pós-graduações voltadas principalmente para as áreas agrárias e biológicas, todas muito bem conceituadas pela Capes (algumas com a nota máxima 7). O seu “pré-Reuni” também é caracterizado pela inauguração de dois novos *campi*: Rio Paranaíba e Florestal.

Por já possuir uma oferta de cursos bem diversificada, a implementação do Reuni na UFV atinge mais diretamente o *campus* de Florestal, com a oferta de oito cursos, sendo seis deles noturnos e cinco deles licenciaturas. No *campus* sede, a UFV abre apenas dois novos cursos, considerados os mais caros de serem criados em qualquer instituição: Medicina e Enfermagem. Há aumento na oferta de vagas de alguns cursos já existentes, boa parte delas em licenciaturas, e nenhum aumento nas vagas de cursos ligados à área das agrárias.

Universidade Federal de Lavras⁸⁸

De tradição agrária centenária, a Universidade Federal de Lavras, anteriormente conhecida por Escola Superior de Agricultura de Lavras, recebeu essa nova denominação em 1994, quando foi federalizada. Naquela ocasião, oferecia apenas sete cursos de graduação, todos na área das ciências agrárias. A origem de suas pós-graduações data do ano de 1975,

⁸⁶ Informações disponíveis em <<http://www.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 04 out. 2010.

⁸⁷ Informações disponíveis em <<http://www.ufv.br>>. Acesso em: 05 out. 2010.

⁸⁸ Informações disponíveis em <<http://www.reuni.ufla.br>>. Acesso em: 05 out. 2010.

sendo considerada uma das instituições pioneiras na criação de cursos de pós-graduação nas áreas agrárias e administrativas.

De acordo com dados fundamentados no ano de 2006 (“pré-Reuni”), a UFLA oferecia 10 graduações, 7 mestrados e 14 doutorados, o que fazia dela uma instituição essencialmente de pesquisa na área das agrárias. A implementação do Reuni trouxe-lhe dez cursos novos de graduação, sendo sete em horário noturno. Há diversificação nas áreas de pertencimento dos novos cursos, sem o predomínio “clássico” das ciências humanas e sociais. Entre os cursos agrários já existentes, a UFLA aumentou a oferta de vagas em todos eles, sendo dobrada nos cursos de Medicina Veterinária e Zootecnia (de 50 para 100 vagas).

Universidade Federal Rural da Amazônia⁸⁹

Federalizada em 2002, a então Faculdade de Ciências Agrárias do Pará passa a se chamar Universidade Federal Rural da Amazônia. De criação recente, a UFRA vinha oferecendo, até o Reuni, apenas cinco graduações e seis pós-graduações, todas na área das agrárias. Sua meta de expansão é, até 2012, oferecer sete novas graduações, sendo três no *campus* sede e quatro nos *campi* de Capitão Poço, Paragominas e Parauapebas. Essa oferta é concentrada na área das agrárias, com os cursos de Informática Agrária (noturno), Engenharia Ambiental e Agronomia (em dois dos *campi* descentralizados).

Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz⁹⁰

Conforme já afirmado, a ESALQ não participou do Reuni, por ser vinculada a uma instituição estadual (USP). Ainda assim, não se inseriu em nenhum programa similar de expansão na oferta de graduações, pois tais programas inexisteram no que se refere à USP. Não é possível caracterizar o perfil da ESALQ sem antes caracterizar o da própria USP. Resultante da união de escolas que já existiam, a USP existe há 75 anos oferecendo 229 cursos de todas as áreas do conhecimento, distribuídos em vários *campi* descentralizados que atendem a quase 56 mil alunos. Ocupando boas posições em diversos *rankings* internacionais que classificam as melhores instituições de ensino e pesquisa do mundo, a USP possui uma vocação internacional em pesquisa e seu interesse maior, no que se refere a expansões, seria o do aumento do uso da ciência em prol do desenvolvimento da sociedade brasileira e mundial.

O perfil da ESALQ reflete o da USP, e esta escola é basicamente uma instituição de pós-graduação e não de graduação, uma vez que a oferta daquelas (16) é mais que o dobro da oferta destas (7). Julgou-se conveniente citar a ESALQ nesta comparação apenas para se adotar um parâmetro diferenciado que envolve uma instituição de tradição agrária não atingida pelas políticas mais recentes de expansão das vagas nas graduações do ensino superior.

Quanto às demais instituições citadas, observou-se que a expansão do Reuni na UFRRJ foi uma das mais ambiciosas, pois programou uma duplicação na oferta de cursos partindo de um patamar já bastante elevado (em torno de 30 graduações em 2007). Em Lavras e na Rural da Amazônia, a oferta também dobra, mas, proporcionalmente, elas partem de patamares iniciais mais modestos, provavelmente por terem sido federalizadas recentemente.

Nas instituições de federalização mais antiga e, por conseguinte, de oferta de graduações mais variada, o Reuni não teve uma influência tão significativa, em virtude de elas já estarem bastante expandidas, porém não muito mais do que a própria UFRRJ em 2007. Destaca-se, nesse contexto, a Universidade Federal de Viçosa, que não promoveu uma expansão direcionada para a área das ciências humanas e sociais, ousando ainda a abertura de

⁸⁹ Informações disponíveis em <<http://www.portalufra.edu.br>>. Acesso em: 05 out. 2010.

⁹⁰ Informações disponíveis em <<http://www.esalq.usp.br>>. Acesso em: 05 out. 2010.

um curso considerado caro, que é o de Medicina (não criado em nenhuma das outras instituições citadas).

No geral, notou-se que a expansão de cursos e vagas na área das Ciências Agrárias ocorreu nas instituições de federalização mais recente (anos 1990/2000: Lavras e Rural da Amazônia), que, por serem de porte menor até há bem pouco tempo, não tinham ainda esgotada a sua capacidade de ofertar cursos nessas áreas. Um exemplo é a UFLA, que aumentou a sua oferta de vagas nos cursos de Veterinária e Zootecnia de 50 para 100 em cada um deles, ao passo que, na UFRRJ, essa oferta, desde antes de 2007, já era de 140 e 120 vagas, respectivamente.

A comparação da implantação do Reuni nas instituições federais de tradição agrária, onde percebemos, grosso modo, um processo de muitas semelhanças, cujos desdobramentos foram mais acentuados na UFRRJ, nos leva a antecipar um tema que trataremos mais à frente. Refere-se a auto-avaliações institucionais realizadas na UFRRJ, em reuniões que compuseram o laboratório de pesquisa desta tese, a maioria delas relacionadas à reformulação do Estatuto da Universidade. Em muitas dessas ocasiões, o modo como se deu a expansão promovida pelo Reuni foi justificado pela existência, na área de ciências humanas e sociais, de atores mais mobilizados para oferecer novos cursos, ao contrário do que teria ocorrido nas outras áreas. Percebia-se um “quase” processo de “culpabilização” destas “outras” áreas por terem permanecido indiferentes ao Reuni. Entre elas, estavam as agrárias, que se viam enfraquecidas não somente pelas dificuldades inerentes aos seus cursos de se adaptarem ao “padrão-Reuni” (cursos noturnos, de licenciaturas, em *campi* descentralizados ⁹¹), mas também por um processo de pouco alinhamento entre a sua vocação rural e um novo, diversificado e controverso mundo rural que se consolidava a partir dos anos 1980. É este o tema a ser tratado a seguir.

4. O novo mundo rural e seus atores no contexto do “2007”

A inserção desta tese em um programa de pós-graduação sobre Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade tornou bastante acessível o recurso a bibliografias diversificadas a respeito do assunto das novas ruralidades. Temos consciência de ser este um relevante ponto na construção do problema da tese. Por sua vez, igualmente sabemos que o protagonismo temático da pesquisa vincula-se mais ao tema da expansão do ensino superior. A abordagem do mundo rural revela-se, na tese, de modo mais subliminar. É por esses motivos - a vastidão bibliográfica sobre o assunto das novas ruralidades e a compreensão de que o protagonismo temático da pesquisa é a expansão do ensino superior - que se tornou importante a realização de um corte mais apurado de quais atores mobilizar na revisão bibliográfica deste item. Dessa forma, para organizar minimamente o vasto tema da questão agrária contemporânea, o assunto será abordado a partir dos seguintes atores nela envolvidos: massas rurais, grandes propriedades e Estado.

4.1 As massas rurais

O debate a respeito de configurações mais recentes do mundo rural contemporâneo é fundamentado em controvérsias relacionadas a que tipo de reformas agrária e rural melhor satisfariam as reais demandas da população rural brasileira. Tais controvérsias já eram assinaladas por teóricos que dissertaram sobre o mundo rural nos anos 1960 (alguns citados no capítulo III), divididos entre os que acreditavam ser o critério da reforma agrária distributivista o mais adequado para um país de herança histórica latifundiária e os que viam no investimento nas melhorias das condições de vida das populações rurais, via trabalho

⁹¹ No caso da UFRRJ, um de seus *campi* descentralizados, o de Nova Iguaçu, se situa em uma cidade mais central do que a do próprio *campus* sede, configurando um processo de “interiorização ao contrário”.

sindical, uma opção mais adequada para melhor desenvolver socialmente o mundo rural brasileiro.

Essa preocupação *diferenciada* diante da necessidade de reformar o mundo rural permanece no contexto do “2007” e se volta para as massas rurais que permaneceram no campo após os já citados deslocamentos populacionais resultantes da chamada “revolução verde”. Isso significa que, na virada dos anos 1970 para os anos 1980, a modernização capitalista no mundo rural brasileiro não só manteve como até intensificou o dualismo do debate sobre a reforma agrária mais adequada para o Brasil: dar terra ou dar novas condições de trabalho a quem nela trabalha?

Ribeiro ⁹² (1975; 2007) assinala que a primeira opção da pergunta acima (“dar terra”) foi, durante um longo período e sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1950, um tipo de reforma considerada progressista e revolucionária por eliminar o latifúndio não capitalista, obstáculo à livre expansão das forças produtivas. De acordo com o autor, essa reivindicação de reforma agrária era mal definida sob muitos aspectos, e o passar do tempo confirmou que a existência dos latifúndios não impediu o desenvolvimento do capitalismo no campo, ao contrário, eles deixaram de ser vistos como atrasados e apareciam, naquele final da década de 1970, como um setor capitalista em sentido pleno do conceito. Dessa forma, ao perguntar “Qual reforma agrária?”, Ribeiro (Idem) propõe alternativas que privilegiassem menos o parcelamento da propriedade dos grandes setores da agricultura e mais a economia familiar camponesa, problema, segundo ele, profundamente subestimado no Brasil daquela época.

Santos (2007b) observa que, ao não se fechar completamente diante do tema da modernização, Ribeiro já acrescentava ao debate a necessidade de conciliação entre o mundo rural e a democracia, esta ganhando novos redimensionamentos, conforme já explicitado no início do capítulo, com vistas a tornar possível aos camponeses e trabalhadores rurais a entrada no sistema político democratizado.

Para tornar viável tal possibilidade, surgem setores interessados em agir como mediadores entre o campesinato e a política, destacando-se, no final dos anos 1970 e início dos 1980, a Igreja Católica que, desde 1975, já vinha fazendo um trabalho de mobilização de camponeses e trabalhadores rurais, incentivando-os a se tornarem membros das comunidades eclesiais de base e reconhecendo como legítimas as lutas camponesas que alimentavam o clima de tensão no campo.

Além de se inserir nas mobilizações da Igreja Católica, o debate sobre a reforma agrária também se estabelece na pauta dos movimentos sociais que emergiam naquele período de redemocratização, entre eles se consagrando, como principal ator político na defesa da reforma agrária no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), criado em 1985.

Segundo Sabourin (2008), sem a existência dessa organização coletiva mais forte, que recorria ao mecanismo de ocupação de propriedades improdutivas, por razões políticas, técnicas e financeiras, o debate sobre a reforma agrária não teria deslanchado. É certo que, naquele novo contexto da institucionalização da política via democracia, os movimentos sociais vinham conseguindo obter a distribuição de terras com relativa facilidade, no entanto o mais difícil era negociar ou organizar o seu aproveitamento produtivo. Boa parte das causas dessa dificuldade vinculava-se ao elemento humano, o “sem-terra”, ícone das massas rurais a permanecerem no campo após a “revolução verde”. Esses beneficiários da reforma agrária

⁹² Mobilizar Ivan Ribeiro na revisão bibliográfica desse item é importante, pois ele foi professor da UFRRJ (CPDA) nos anos 1980, sendo inclusive um dos candidatos a reitor da instituição na primeira tentativa de realização de eleições diretas para reitoria, em 1984.

distributivista eram ou analfabetos ou pouco escolarizados, logo compreendiam mais limitadamente os meandros burocráticos relacionados à posse da terra e ao trato com os técnicos públicos e com os dirigentes dos sindicatos e do próprio MST. Fora isso, faltava-lhes coesão social com o modelo de organização dos assentamentos. Resultado: muitos abandonavam ou repassavam os lotes, gratuitamente ou mediante compensação.

Apesar desses entraves, a evolução das ocupações de terras é ascendente nos governos FHC e Lula da Silva ⁹³, sobretudo nas épocas de campanhas para eleições presidenciais, comprovando que o debate sobre a reforma agrária muitas vezes limita-se ao confronto de interesses político-partidários e eleitorais. Saindo desta alçada, o debate contempla ainda os interesses das oligarquias fundiária e patronal, dos especuladores imobiliários e, é claro, dos movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda. Nestes três últimos casos, a defesa da reforma agrária se dá por convicção ideológica, chegando ao ponto de atingir, em alguns setores radicais, a luta por uma revolução socialista, “objetivo que está longe de ser partilhado pelo conjunto de agricultores e sem-terra” (SABOURIN, 2008, p. 164).

A percepção da existência de descompassos entre as demandas dos movimentos sociais ligados aos sem-terra e as demandas dos próprios sem-terra é partilhada por outros autores. José de Souza Martins, em artigo publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 24/05/2009, afirma que

nosso impasse agrário é de outra natureza, de mera disputa de interesses partidários, o que se pode suspeitar com base na proliferação de agentes de reivindicação, sem coerência ideológica que nos diga que estamos, de fato, em face de um impasse histórico.

Valente (2009) igualmente aborda essa pouca convergência ideológica, ao citar um pronunciamento de um dos líderes do MST, realizado em 2007, no qual admitia que a luta pela reforma agrária não se resumiria mais a mera distribuição de lotes, mas englobaria também a derrota do neoliberalismo e da voracidade do capital internacional. Sobre o envolvimento do MST na destruição de plantações, depredação de laboratórios de pesquisa e nas manifestações contra a privatização da Vale do Rio Doce, a autora avalia:

Ao realizar ações mais distantes das demandas sociais dos pobres do campo, (o MST) provavelmente está apenas sinalizando o esgotamento de sua antiga bandeira principal (VALENTE, 2009, p. 101).

Tais ações mais radicais refletem um excessivo peso ideologizante na questão agrária voltada para as massas rurais na atualidade e antecipa, segundo a autora, um possível fim histórico das lutas em prol da reforma agrária.

Convém ressaltar que o posicionamento de considerar esgotada a “bandeira” em prol de uma reforma agrária distributivista não constituiu unanimidade junto aos que se dispõem a dissertar sobre o assunto. Em outra chave interpretativa, Sauer (2008) busca apoio em diversos autores na defesa da percepção das massas rurais como historicamente insubmissas na luta a favor de uma reforma agrária distributivista, que valorize a produção familiar, regule o êxodo rural, construa alternativas de desenvolvimento sustentável e promova o direito ao trabalho, à melhoria das condições de vida no meio rural e ao seu reconhecimento social.

A existência de olhares distintos diante do protagonismo das massas rurais na questão agrária gera discussões questionando se o Brasil teria condições de realizar, de fato, uma revolução agrária. Moore (1983), ao explicar o nexos desencadeador das revoluções

⁹³ Segundo reportagem publicada no jornal *O Globo*, de 24/10/2010, dados do INCRA revelam que o governo Lula da Silva assentou 584 mil famílias até setembro de 2010, contra 540 mil do governo anterior, de FHC. Em hectares usados, foram 21,1 milhões no governo tucano e 46,9 milhões no petista.

camponesas ocorridas na Rússia e na China, destaca, como pré-requisitos importantes naqueles processos revolucionários, um campesinato tão forte quanto a máquina o fora na chave revolucionária clássica (Inglaterra e França) e classes superiores incapazes de efetuar uma transição bem sucedida para o mundo do comércio e da indústria, mantendo a organização social prevalecente entre os camponeses. A ausência desses pré-requisitos leva a um enfraquecimento das lutas agrárias, sendo este o caso do Brasil, em cujo meio rural permaneceu apenas um resíduo do campesinato após a modernização agrícola e cujos grandes proprietários, ao contrário dos casos russo e chinês, patrocinaram, sob os auspícios do Estado, uma revolução comercial na agricultura.

Independentemente das controvérsias mobilizadas a respeito da maior ou menor força do campesinato e dos movimentos sociais que os mediam na execução de uma “revolução/reforma” agrária, há fatores que não podem ser ignorados no que se refere ao custo/benefício das políticas públicas direcionadas a tal projeto nos tempos mais recentes. As principais delas tendem a considerar o processo distributivista, envolvendo desapropriação e assentamento, dispendioso para o governo, que optaria por programas de “retorno político” mais barato e abrangente, como o Bolsa Família: o gasto para assentar uma família sem terra no país equivale ao de manter um casal com três filhos no Bolsa Família por 27 anos (VALENTE, 2009).

A questão principal que se apresenta diante dos embates a respeito da visão das massas rurais como ator da questão agrária contemporânea é o fato de a reprodução dessas massas não estar mais vinculada somente à égide da civilização agrária, mas a uma sociedade urbano-industrial que vem se desenvolvendo em pequenos municípios “pouco urbanos”.

É o que destaca Graziano da Silva (1998), ao citar dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1990, informando que, de cada três pessoas que residiam no meio rural brasileiro àquela época, uma dedicava-se a atividades não-agrícolas, fato que ratifica a tese de que a mera posse de terras não seria mais o pré-requisito essencial para a concretização de uma reforma no mundo rural.

A caracterização não-somente-agrícola para o mundo rural é reiterada por Wanderley (2009), que a atualiza lembrando que processos sociais mais recentes têm assegurado o acesso da população rural a bens e serviços produzidos e disponíveis na sociedade brasileira. Não obstante esses novos fatores de desenvolvimento beneficiarem, em certa medida, o mundo rural e seus habitantes, ainda se localizam majoritariamente nessas regiões grandes bolsões de pobreza e miséria, o que torna o meio rural brasileiro diferente do meio rural dos países desenvolvidos, no que tange à sua capacidade de atrair a população citadina, fazendo com que, no Brasil, as áreas rurais permaneçam habitadas basicamente por famílias de agricultores com funções pluriativas (agrícolas e não agrícolas). Entre as funções não agrícolas dessa pluriatividade, destacam-se aquelas executadas em regiões distantes da moradia rural, em áreas mais urbanas, que acabam por conferir ao fator “deslocamento” grande relevância no cenário das novas ruralidades.

Mais uma vez ganham força os argumentos de que o sentido meramente distributivista da reforma agrária perderia parte de sua essência. Como priorizar o acesso à terra a famílias que estão reforçando seu orçamento doméstico também com atividades não essencialmente agrícolas?

Encontramos em Graziano da Silva (1998, p. 83) uma possível resposta para essa questão:

Por isso tudo, no final do século XX a nossa reforma agrária não precisa mais ter um caráter estritamente agrícola [...]. É preciso hoje uma reforma agrária para ajudar a

equacionar a questão do nosso excedente populacional [...]. E uma reforma agrária que permitisse a combinação de atividades agrícolas e não-agrícolas teria a grande vantagem de necessitar de menos terra.

Santos (2010), resenhando uma bibliografia mais recente, de vários autores credenciados a dissertar sobre o tema, entre eles Wilkinson (2008), destaca, na produção agropecuária deste campesinato mais pluriativo e atualizado, o advento de um novo dinamismo econômico com base na agricultura familiar, pouco mobilizada pela bibliografia dos anos 1980, conforme afirmado no início deste item. Por possuir atributos vantajosos (pluricultura, absorção da pobreza, sustentabilidade etc.), o incentivo à agricultura familiar e à economia artesanal rural gera a percepção de que esse nicho tem condições para ser o protagonista de um novo padrão de desenvolvimento social e econômico no mundo rural, por ocupar posição importante no mercado interno e também em fatias do setor das exportações brasileiras. No que se refere ao mercado interno, o grande varejo e os grandes supermercados já incentivam os pequenos e médios produtores a montar os seus grupos de fornecedores de produtos de qualidade especial. Em outras palavras, ao contrário do que se vinha pensando, o ortodoxo “mercado” não destrói ou mata os “pequenos” que permaneceram no campo, como população residual, com o advento da “revolução verde”.

Diante da multiplicidade de aspectos desenvolvidos a respeito da trajetória das massas rurais dos anos 1980 em diante, a mobilização sociopolítica e econômica dessas massas não pode permanecer vinculada essencialmente ao “agrícola”, mas a dimensões mais amplas. Partindo desse pressuposto, nos indagamos se é possível, a uma instituição de ensino superior, criada originariamente para atender a demandas de modernização de um mundo produtivo rural voltado essencialmente para o *agrário*, atualizar sua intermediação neste mundo rural agora extremamente *diversificado*. Atuando como elemento dificultador dessa necessidade de atualização para manter o *status* de “rural”, a expansão de seus cursos direcionada para um padrão essencialmente certificador só tende a tornar cada vez mais remota a possibilidade de interação entre a UFRRJ e esse novo e ampliado mundo rural, pois os novos cursos oferecidos são meramente disciplinares, não abrindo muitas possibilidades de diálogos entre eles e as novas dimensões desse rural ampliado (aqui já citadas: ecológica, alimentar, cultural, religiosa etc.).

E, quando a expansão na oferta de graduações, de alguma maneira, se aproxima do mundo rural, o enfoque, diante de tudo que foi dissertado neste item, é defasado. Um exemplo disso é o curso de licenciatura em Educação para o Campo, aprovado pelo CEPE em 18/06/2010, cujo objetivo é formar jovens e adultos dos projetos de assentamento da reforma agrária para atuação em escolas do campo. A ideia de reservar vagas para assentados em universidades federais foi apenas um dos vários programas do governo Lula da Silva de utilizar estas instituições para prover benefícios sociais com vistas a “acquietar” as massas supostamente mais mobilizadas em compor um possível “fermento revolucionário”.

Isso significa que a criação deste curso na UFRRJ apenas acompanha (como sempre) uma determinação governamental, que se baseia em uma visão desatualizada das massas rurais: assentadas, pobres, miseráveis e vinculadas somente ao agrícola. As outras visões aqui apresentadas, dessas massas atuando em funções pluriativas e, quando em funções agrícolas, participando ativamente do mercado e distanciando-se das demandas revolucionárias de seus mediadores, foram ignoradas na criação de um curso de perfil bastante distinto ⁹⁴ dos

⁹⁴ O curso de licenciatura em Educação para o Campo, reservado para os povos do campo, tem duração menor (três anos), é semipresencial e seu processo seletivo é diferenciado para se adequar às dificuldades de seus candidatos em adquirirem “mérito acadêmico”, pré-requisito essencial nos processos seletivos usuais de acesso a universidades públicas. Cursos como esse têm sido criados em outras universidades federais, sendo alvo de polêmicas jurídicas por haver quem os considere ilegais, pois os assentados, público alvo dos cursos, estariam

oferecidos nas escolas formativas, muito bem consideradas por Gramsci e citadas no capítulo I desta tese.

4.2 A grande propriedade

A grande propriedade vem se mantendo, ao longo da história, como um ator que comumente se opõe às massas rurais nos estudos acadêmicos sobre o mundo rural brasileiro. A essência da reforma agrária distributivista, citada no item anterior, decorre desta clássica oposição.

Delimitando essa oposição dos anos 1980 em diante, novamente recorremos a Ribeiro (1975; 2007) para introduzir a compreensão de como se deu a evolução agrária ligada à grande propriedade brasileira. O autor resgata a nomenclatura leninista para denominar de “via prussiana” o processo de desenvolvimento capitalista da grande propriedade, que se torna gradualmente mais burguesa, coexistindo com “misérias modernas” e “misérias antigas”.

Em outras palavras, Ribeiro realiza um novo aproveitamento da hipótese prussiana de evolução agrária (a que se moderniza mantendo o latifúndio e o atraso), levando em conta que no Brasil o capitalismo é tardio e dependente, seu campesinato não é dinâmico e sua burguesia é incapaz de liderar a democratização da sociedade. É a chamada modernização conservadora, que se faz normalmente de forma autoritária, ou revolução passiva, conceito mobilizado no capítulo I.

Essa modernização conservadora, desencadeada no pós-1964, foi calcada no tripé “abundância de crédito agrícola/ absorção de tecnologia de ponta/ integração aos grandes circuitos de comercialização” e provocou, conforme já assinalado no capítulo III, o aumento da concentração da grande propriedade, o êxodo rural, a ampliação da taxa de exploração da força de trabalho empregada em atividades agrícolas, o declínio da qualidade de vida da população rural e das condições ambientais do campo. Vale ressaltar que os anos 1990/2000 conviveram com uma nova fase da modernização no campo com o uso de tecnologias de ponta baseadas na microeletrônica e na informática sobre a agricultura, o que intensificou ainda mais os efeitos excludentes outrora desencadeados pela “revolução verde”.

O tripé acima citado também propiciou o ingresso de investidores de outros setores da economia, ligados a grandes grupos econômicos, na produção agrícola e agroindustrial, diversificando o perfil do grande proprietário rural, que não se limitava mais ao latifundiário tradicional, tipificado pelo “coronel”, mas passava a englobar novos contornos, como o do agroempresário. Esses setores se unem para reagir contrariamente a medidas tomadas pelo governo da Nova República, pressionada pelos movimentos sociais, em prol da reforma agrária. Esse cenário leva à consolidação de um dos maiores *lobbies* de proprietários de terras que o país já vira: a UDR (União Democrática Ruralista). De acordo com Mendonça (2010), as bases sociais da UDR representando os grandes proprietários, sobretudo os de São Paulo, Goiás e Minas Gerais, conseguiram assentos estratégicos na Assembleia Nacional Constituinte e, por conseguinte, a liderança no debate sobre a reforma agrária neste privilegiado espaço legislativo.

A força política desses setores em muito advinha da crise econômica dos anos 1980, que direcionou ao setor rural brasileiro o esforço de geração de superávits na balança comercial, graças à exportação de produtos agroprocessados que geravam divisas canalizadas para o pagamento da dívida externa. Apresentando desempenho geralmente positivo no saldo

sendo privilegiados diante do restante da sociedade por essa ação afirmativa. “Por acaso o filho do servente ou do funcionário da oficina mecânica tem mais facilidade que o assentado?”, é o que pergunta um procurador da República, criticando o sistema de acesso a esses cursos, em entrevista ao jornal *O Globo*, de 28/3/2010.

comercial ao longo desse período, a agricultura ocupa, até os dias atuais, um papel de destaque nesta “ofensiva externa” (HEREDIA *et al.*, 2009).

Na busca por maior coesão na luta contra um modelo de reforma agrária que prejudique os seus interesses, os proprietários rurais se associam em diversas entidades. Uma delas é a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), líder do sistema organizacional do setor produtivo e fórum nacional de discussões e decisões dos produtores rurais brasileiros, atuando permanentemente na defesa dos direitos dos produtores agropecuários e de seus interesses econômicos e sociais.

É oportuno lembrar que, na reformulação de seu Estatuto, em 1975, a UFRRJ garantiu uma vaga no seu Conselho Universitário, com direito a voz e voto, a um representante da CNA, fato que, em tese, propiciaria uma maior interface da instituição dita rural com o grupo de proprietários de terras. Na prática, a presença do representante da CNA nas reuniões do Consu só era frequente quando o representante escolhido pertencia aos quadros da UFRRJ (eram geralmente ex-reitores). Quando isso não acontecia, a representação da Confederação no Consu não era assídua, fato que revelava certo desinteresse da entidade em buscar apoio em uma universidade rural para conservar suas hegemonias, provavelmente pelo distanciamento que se criava entre a UFRRJ e os grupos a exercerem, de fato, o poder no estabelecimento de políticas beneficiadoras dos grandes proprietários.

Ou seja, a UFRRJ do contexto do “2007”, ao contrário da UR do contexto do “1947”, não era mais uma instituição destinada primordialmente à formação das elites agrárias e de quadros burocráticos para o governo. A própria comunidade da UFRRJ constatou essa modificação funcional ao propor, na reforma de seu Estatuto em curso nos anos 2009 e 2010, a supressão desta determinação.

Os aspectos até aqui destacados na trajetória de acumulação capitalista que tem permeado a grande propriedade no Brasil desde os anos 1970 deram a este ator do mundo rural brasileiro a alcunha de “agronegócio”. Grosso modo, atribui-se ao agronegócio o conjunto de ações que vão da produção de insumos à venda do produto ao consumidor final. Tal atividade tem se mantido como um dos principais baluartes da economia brasileira, sendo responsável por cerca de um terço do Produto Interno Bruto (PIB), registrando uma taxa de crescimento de 5% ao ano.

Por ser extremamente lucrativo, o agronegócio é um dos principais responsáveis pela ampliação da fronteira agrícola rumo às regiões Centro-Oeste e Norte, nelas sobressaindo a produção de grãos. Na virada para os anos 2000, o setor contou cada vez mais com a participação do capital internacional, resultando em um forte processo de concentração econômica e desnacionalização, denominado “esmagamento”, por consistir em incorporações de empresas nacionais de porte menor por gigantes estrangeiros, que não precisariam construir novas unidades, pois aproveitariam as estruturas já em funcionamento (HEREDIA *et al.*, 2009).

Na verdade, o que mais chama a atenção no estudo da grande propriedade/agronegócio como ator do novo mundo rural no contexto do “2007” são as controvérsias acadêmicas que a atividade suscita, originando tanto textos apologéticos como textos de denúncia. Entre esses textos polêmicos, estariam os que relacionam agronegócio e agricultura familiar:

A bibliografia acadêmica vem apresentando um debate no qual nosso rural aparece como um mundo dinâmico movimentado pelo “confronto e diálogo” entre o agronegócio e a agricultura familiar (SANTOS, 2010, p. 1).

Neste debate específico, há a corrente mais tradicional, que vê na palavra “agronegócio” uma tentativa de mudar a imagem latifundista da agricultura, buscando renová-

la, mas sem conseguir esconder a concentração e a exploração existentes no seu âmago, reforçando a hipótese prussiana de modernização rural que conserva o latifúndio e também o atraso das massas rurais.

E há uma outra corrente, que observa a existência de uma trama institucional atuando num meio rural já bem distante do mundo da tradição e do tempo dos “grandes domínios”. Esse grupo de estudiosos do agronegócio se propõe ir além da ênfase na dimensão econômica do grande empreendimento, realizando uma abertura analítica em relação à bibliografia denunciadora da corrente tradicional e voltando suas vistas para a “sociedade” do agronegócio, caracterizada pela diversidade das relações sociais que envolvem o conjunto do mundo à sua volta (SANTOS, 2010).

Algumas dessas relações sociais são travadas com os agricultores familiares que passam a se inserir na cadeia produtiva do agronegócio, nos setores vinculados à produção de aves, suínos, fumo e até mesmo biocombustíveis para os mercados internacionais (FAVARETO & VALENTE, 2009). Essa inserção da agricultura familiar nos meandros mercadológicos da grande produção também rompe com preceitos ortodoxos da corrente tradicional de que a pequena produção se caracteriza pela falta de acesso a recursos ou pelo seu uso indevido. Deve-se ressaltar, porém, que essas correntes não são excludentes, isto é, o aumento dos espaços de convivência entre agronegócio e agricultura familiar não elimina as grandes áreas de conflito que continuariam a alimentar mobilizações sociais e políticas.

Diante do que foi exposto, cabe perguntar quais setores da UFRRJ se organizam, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, baseados nessas configurações mais modernas e controversas do ator “grande propriedade”. Criada originariamente para ajudar a modernizar um espaço rural bastante atrasado sem alterar a sua estrutura latifundiária, que outras funções poderia exercer a UFRRJ do contexto do “2007”, expandida na direção das ciências humanas nos “moldes-Reuni”, em um espaço rural agora altamente tecnificado?

Um prenúncio de resposta para esta questão pode ser visualizado na observação participativa dos encontros que reuniram diversos segmentos da comunidade acadêmica para discutir a reforma do Estatuto da instituição. Dentre os vários assuntos discutidos, embates travados e propostas apresentadas, em nenhum momento se cogitou discutir o “que-fazer” da UFRRJ diante deste ator (grande propriedade modernizada, ligada à gênese da instituição). Nem mesmo nos eventos comemorativos relacionados ao centenário da origem instituição, festejado em 2010, o assunto ganhou destaque. Isso é revelador de que a vocação rural da UFRRJ, ao se distanciar tematicamente das mais recentes discussões voltadas para a grande propriedade, se encontra bastante desatualizada.

4.3 O Estado

As engrenagens que consagram o Estado como ator de relevância no novo mundo rural encontram-se interligadas aos demais atores sobre os quais já se dissertou: grande propriedade e massas rurais. Ocupando quase sempre posição de destaque no cenário do mundo rural brasileiro (desde os primórdios coloniais às novas ruralidades), o Estado, por estar historicamente a serviço das elites, busca conservar a estrutura (lati)fundária do país. Por outro lado, ao ser pressionado, sobretudo nos tempos democráticos, pelas pautas da agenda dos movimentos sociais, investe, por meio de seus governos, em políticas que contemplem necessidades das massas rurais. Esse cenário que conjuga, ao mesmo tempo, coerções e conciliações, tipificado no capítulo I- no que tange ao mundo rural contemporâneo- alimenta algumas controvérsias.

De início, pode-se apontar como relevante emblema dessas controvérsias a segmentação da questão agrária na esfera de dois ministérios distintos: o da Agricultura e

Pecuária (Mapa) e o do Desenvolvimento Agrário (MDA). Ao contrário do primeiro, de fundação centenária e atualmente mais direcionado ao agronegócio, este último foi criado em 1997, como resposta a reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais. A localização, em ministérios distintos, dos programas destinados ao mundo rural, cria tensões resultantes da luta pela conquista de verbas. Por sua vez, o próprio MDA igualmente disputa verbas com outros ministérios da área social, que também possuem programas direcionados ao meio rural: Ministérios do Meio Ambiente, da Previdência Social, da Integração Nacional, do Desenvolvimento Social etc. (HEREDIA *et al.*, 2009).

Diante desta exemplificação inicial, convém lembrar que a vinculação da UFRRJ, desde 1967, a um ministério distinto dos que foram citados acima, dificulta, em certa medida, o estabelecimento de laços mais estreitos entre a instituição e a burocracia estatal relacionada ao mundo rural, exercida pelos ministérios vinculados mais diretamente a esta burocracia (não o da Educação).

Isso não significa, de modo algum, a inexistência de ações conjuntas entre a UFRRJ, o Mapa e o MDA. No que se refere ao Mapa, a leitura das atas do Consu e dos boletins informativos *Rural Semanal* revelou que, mesmo com a mudança da subordinação ministerial em 1967, convênios entre este Ministério e a UFRRJ continuam sendo firmados até os dias atuais. Já o MDA, por meio de seu Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (Nead), tem direcionado ações junto à Universidade, mais comumente, através do curso de pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), com acordos de cooperação envolvendo a organização de acervos de documentos sobre os movimentos sociais e políticas públicas; a indexação eletrônica e a disponibilização de acervos documentais e de fontes do sindicalismo rural; e o apoio à edição da revista *Estudos Sociedade e Agricultura*⁹⁵.

Na verdade, mesmo existindo vínculos entre os Ministérios mencionados e a UFRRJ, a ação desses ministérios é voltada, em alguns casos até mais fortemente, para outros setores da área rural, não privilegiando a UFRRJ, como nos tempos passados, em relação ao Ministério da Agricultura. A forte atuação deste Ministério junto às grandes propriedades comprova que modernização destas não teria se dado sem o patrocínio das políticas públicas. Heredia *et al.* (2009) localizam nessas políticas grandes incentivos a inovações tecnológicas, evidenciando relevante protagonismo da ação do Estado frente a investimentos em pesquisas que contribuiriam no processo de modernização da agropecuária brasileira, concretizados, primordialmente, pela expansão das unidades da Empresa de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

Conforme detalhado no capítulo III, a criação da Embrapa representou uma diluição no protagonismo das instituições superiores rurais (a UFRRJ, entre elas) na tarefa de modernizar o mundo rural. Vinculada ao Ministério da Agricultura, a empresa possui atualmente 40 unidades espalhadas por todas as regiões do Brasil, inauguradas dos anos 1970 a 1990. Boa parte dessas unidades aproveitou instalações já existentes em centros de pesquisa menores. É o caso da Embrapa Agrobiologia, que funciona no *campus* do km. 47, tendo sua formação original (não como Embrapa) em 1950, com subordinação ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agronômicas (CNEPA), ao qual a então UR também se manteve vinculada até 1960. Transformada, em 1989, em Centro Nacional de Pesquisa de Biologia do Solo, a Embrapa Agrobiologia recebeu esta denominação última em 1993⁹⁶, estabelecendo até hoje construtivas parcerias com a UFRRJ, mas sem repartir equanimemente com esta Universidade a posição de destaque ocupada como referência internacional na pesquisa na

⁹⁵ Periódico semestral de ciências sociais aplicadas ao estudo do mundo rural, publicado pelo CPDA.

⁹⁶ Informações disponíveis em <<http://www.embrapa.br>>. Acesso em: 26 out. 2010.

área de agricultura orgânica. Atualmente, de acordo com Mendonça ⁹⁷, o excesso de unidades da Embrapa reflete uma setorização extrema, indicando alta especialização científica sob o patrocínio de grupos estrangeiros. Em outras palavras, na visão da pesquisadora, a Embrapa estaria praticamente privatizada.

Em síntese, a generalidade da atuação do Mapa e do MDA pode ser detalhada em um conjunto de outras esferas e instrumentos que ratificam a presença do Estado no meio rural do contexto do “2007”. Para citar alguns exemplos, recorreremos aos eixos temáticos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa que atua no Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura (Oppa), integrado ao curso de pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ). São eles: **Agro/bioenergia** (com ênfase na análise do Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel); **Crédito rural** (em especial o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar); **Desenvolvimento territorial e sustentabilidade** (com destaque para o exame do Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais e no Programa Territórios da Cidadania); **Negociações agrícolas internacionais** (com ênfase nas múltiplas influências do comércio exterior e da política externa sobre a agricultura familiar); **Reforma agrária** (com destaque para a política de assentamentos rurais); e **Soberania e Segurança alimentar** (em especial na análise do Programa de Aquisição de Alimentos) ⁹⁸.

No conjunto desses eixos, observam-se interseções com temas já citados nos itens anteriores, como o do crédito rural, destinado preferencialmente aos grandes proprietários e um dos principais patrocinadores da modernização da agropecuária; o da influência estrangeira na criação de conglomerados multinacionais atuando como grandes proprietários rurais; o da agricultura familiar e sua polêmica ligação com o agronegócio; e o das políticas de reforma agrária, sobre cujas controvérsias dissertamos ao detalhar o ator “massas rurais”.

Diante de tamanha diversificação na esfera das políticas públicas voltadas para o mundo rural, igualmente se diversificam os atores que entram em cena para compartilhar com o Estado a tarefa de gerir este espaço.

A presença do Estado não elimina, por certo, aquela dos grandes grupos empresariais, que se somaram aos fazendeiros tradicionais, aos colonos também presentes, ou ainda, a atuação *in loco* das empresas multinacionais (tradings) etc. (HEREDIA *et al.*, 2009, p. 15).

A diversificação desses atores reflete uma característica do Estado democratizado dos anos 1980, que seria um Estado “mínimo” exatamente por compartilhar suas políticas com a generalidade da sociedade. Esse Estado, já apresentado no capítulo I e também neste capítulo IV, é, por exemplo, o que reparte com setores sociais variados a tarefa de oferecer acesso ao ensino superior aos filhos das classes subalternas do capitalismo informacional. E, no que se refere às políticas públicas agrárias, é o que também reparte com setores sociais variados uma outra tarefa: a de assentar as famílias rurais sem ameaçar a grande propriedade, em especial a que rende divisas para os cofres públicos.

Apesar de existirem múltiplos atores a compartilharem com o Estado as ações públicas direcionadas ao mundo rural, não existe equilíbrio na distribuição orçamentária destinada à implantação destas ações, o que provoca certo privilegiamento orçamentário, envolvendo a concessão de créditos e demais incentivos, direcionado, mais intensamente, no que tange ao MAPA, a produtos que rendem divisas externas, como o agronegócio vinculado à produção

⁹⁷ Informações fornecidas por Sônia Mendonça a respeito de uma pesquisa em curso sobre a Embrapa, em palestra proferida na UFRRJ, em 9/11/2010.

⁹⁸ Informações disponíveis em <<http://www.ufrrj.br/cpda/oppa>>. Acesso em: 26 out. 2010.

da soja. E, no que se refere ao MDA, mais aos segmentos fragilizados das populações rurais (agricultores familiares, trabalhadores sem-terra, quilombolas e povos indígenas), e menos ao conjunto da economia das regiões rurais brasileiras. Isso gera entraves em outras políticas igualmente importantes, como as relacionadas ao trabalho (combate ao trabalho escravo), ao ambiente, ao crédito e, é claro, ao ordenamento territorial.

Favareto & Valente (2009) consideram estar neste último ponto (ordenamento territorial) e nas práticas setoriais das políticas públicas o *locus* da grande transformação do espaço rural. Do final dos anos 1990 em diante, com base em experiências bem sucedidas em países europeus e na América, houve expressivos investimentos governamentais direcionados ao desenvolvimento das regiões rurais, por meio de programas como o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), avaliado como relativamente exitoso no que se refere a ações relacionadas à agricultura de base familiar, não obstante apresentar ambiguidades resultantes de privilegiar os atores organizados em torno da atividade primária (agricultura), que vinha apresentando franco declínio em sua capacidade de promover o desenvolvimento sustentável das áreas rurais. Isso se dava porque tais programas desconsideravam as já citadas tendências demográficas mais recentes, nas quais a rigidez setorial e a dicotomia rural-urbano se fragilizam.

Isto é, reproduz-se a ideia de que, para as regiões rurais, as políticas que cabem são as políticas agrícolas e as políticas sociais, deixando para as regiões densamente urbanizadas os investimentos em infraestruturas, inovação e fortalecimento da competitividade (FAVARETO & VALENTE, 2009, p. 17).

Percebe-se, então, que, mesmo inserida em um contexto histórico mais recente, ainda permanece visivelmente incorporada, no bojo das políticas públicas direcionadas ao mundo rural, a ideia de um espaço essencialmente agrícola, que deve ser mobilizado mais por políticas sociais, como fora a Marcha para o Oeste, no contexto do “1947”, ou o Projeto Rondon, no do “1967”. Nesse sentido, se até mesmo as políticas públicas ligadas ao mundo rural apresentam dificuldades de incorporar essa visão mais atualizada do mesmo, não é de se admirar a dificuldade de encontrar tal visão nos projetos de expansão da UFRRJ, os quais, além de não terem sido implementados por atores conscientes do contexto do novo rural aqui explicitado, foram essencialmente voltados para determinações de um ministério comprometido com outro tipo de demanda, a da “invasão dos templos sagrados da *intelligenza*”. O modo como se deu esta “invasão” na UFRRJ no contexto do “2007” será detalhado no próximo item.

5. A UFRRJ nos anos 1980 a 2010: uma análise a partir da oferta de seus cursos e de outros fatos correlatos

O período compreendido no contexto do “2007” é mais vasto do que os delimitados nos contextos anteriores, não necessariamente pelo número de anos contemplados (o contexto do “1947” também abrangeu um intervalo de 30 anos: de 1930 a 1960), mas em especial por conter a temática principal desta pesquisa (“A UFRRJ do tempo recente”) e pela existência de um maior número de fontes documentais primárias disponíveis para que fosse traçada a sua cronologia⁹⁹. Em decorrência disso, julgou-se conveniente, por razões metodológicas, separar

⁹⁹ Entre as fontes documentais mobilizadas, privilegiou-se o acesso aos processos de criação dos novos cursos, às atas das reuniões do Consu e ao boletim informativo *Rural Semanal*. No que se refere aos processos de criação dos cursos, verificou-se que eles apresentam um roteiro comum, no qual se destaca o seu projeto pedagógico, com as justificativas de criação, a ementa de todas as disciplinas a constarem na matriz curricular do curso e até mesmo o planejamento das demandas de implantação, como número de professores, funcionários, salas de aula, laboratórios etc. Convém mencionar que os processos referentes aos cursos criados mais recentemente ainda se encontram em tramitação, podendo sofrer alterações até o momento da aprovação definitiva.

o tema da UFRRJ do tempo recente em dois subtemas: um que abrangeria primordialmente a expansão na oferta de seus cursos (item 5, mais relacionado à primeira hipótese da tese) e outro que particularizaria os rumos da sua vocação rural (item 6, ligado à segunda hipótese da tese). Igualmente por razões metodológicas, optou-se por dividir o item 5 em três períodos distintos: anos 1980, anos 1990 e anos 2000.

5.1 Os anos 1980: O passado poderá se repetir no futuro?

Os anos 1980 são considerados uma fase de transição entre os momentos expansionistas dos contextos do “1967” e do “2007”. Por não terem apresentado nenhuma ampliação na oferta de cursos - ao contrário, o momento foi de estagnação - os anos 1980, em princípio, não pertenceriam a contexto algum. No entanto, representam historicamente um emblema daquilo em que uma universidade pode se transformar após um intenso movimento expansionista desacompanhado de uma retaguarda no campo das políticas públicas mantenedoras do crescimento da estrutura universitária. Dessa forma, neste estudo, os anos 1980 tanto poderiam pertencer ao contexto do “1967”, com o subtítulo afirmativo “Os problemas da pós-expansão”, ou ao contexto do “2007”, com o subtítulo interrogativo “O passado poderá se repetir no futuro?”. Optou-se pela 2ª possibilidade, pelo interesse da pesquisa em retomar um período passado, de sérias dificuldades financeiras após uma grande expansão, para compreender a situação presente da UFRRJ, igualmente expansionista, e tentar prever se no seu futuro também existirão percalços relacionados à manutenção de uma estrutura acadêmica mais inchada.

Na verdade, exatamente por representarem uma fase de transição, alguns acontecimentos importantes relacionados aos anos 1980 já foram mencionados no final do capítulo III, entre eles a existência, na UFRRJ do início daquela década, de uma administração superior centralizadora e repressora, destoando, em certa medida, de políticas mais democráticas que se vislumbravam no cenário político nacional, como a Lei da Anistia (1979), as eleições diretas para governador de estado (1982) e o movimento “Diretas-já”, que mobilizou praticamente todo o país em 1984.

A ascensão do movimento sindical, que deu origem ao Partido dos Trabalhadores, também repercutiu na UFRRJ do início dos anos 1980, com a criação das Associações de Docentes (Adur) e de Servidores (Asur). Essas associações tiveram atuação relevante no caso da demissão arbitrária de um professor do Instituto de Zootecnia (ocorrida em 1979, mas se desdobrando ao longo dos anos iniciais da década de 1980) e na tentativa (frustrada) de realização de eleições diretas para reitor, em 1984.

Este caso último, por representar, na história da UFRRJ, um dos momentos de maior protagonismo da sua comunidade acadêmica, merece maior detalhamento. Segundo Otranto (2009), a organização do processo eleitoral apresentou expressiva participação da comunidade universitária, em assembleias que contavam com número superior a 100 participantes e na apresentação maciça, para votar, de membros dos seus três segmentos (professores, alunos e funcionários). Onze professores se inscreveram para o pleito (entre eles o já citado Ivan Ribeiro), porém o mais votado neste processo democrático não foi o indicado pelo Colégio Eleitoral nomeado pela reitoria, fato que provocou muitas manifestações contrárias ao autoritarismo desta ação. Esse embate de forças revelou que o grupo dirigente perdia o seu consenso interno, o que levou o reitor empossado, Adriano Peracci, a buscar alianças com os demais segmentos da comunidade universitária.

A conquista de maior autonomia nas suas ações acadêmicas, importante característica da UFRRJ dos anos 1980, foi acompanhada pela paralisação na oferta de graduações. Conforme já afirmado, a instituição não ofereceu nenhum curso novo naquela década, acompanhando uma política governamental de contenção da expansão desencadeada nos anos

anteriores, em virtude da escassez de verbas decorrente da crise inflacionária que enfraqueceu a economia brasileira.

A leitura das atas das reuniões do Conselho Universitário realizadas nos anos 1980 revela, com nitidez, esse clima de penúria vivido pela instituição. Em 1985, contando com 4.000 alunos, a UFRRJ, por causa dos constantes cortes orçamentários, via-se obrigada a reduzir as aulas práticas, extinguir as viagens de estudos (famosas nos anos 1960) e desativar parcialmente alguns laboratórios pela falta de reagentes e dificuldades de manutenção de equipamentos (Consu. Ata da reunião de 9/4/1985).

A situação atingia a universidade pública de forma generalizada, conforme atesta a fala de um professor membro do Consu:

A Universidade Brasileira está em crise, e a Universidade Rural não foge à regra [...]. As autarquias foram deformadas em sua estrutura. E o ensino ficou em segundo plano. (Consu. Ata da reunião de 8/8/1985).

Os efeitos dessa crise são intensificados em universidades como a UFRRJ, planejada para oferecer residência e alimentação à maior parte de seus alunos. Nessas circunstâncias, os principais setores atingidos são os alojamentos e o restaurante universitário. É o que comprova a leitura de boa parte das atas das reuniões do Consu realizadas na década de 1980. Os alojamentos viviam uma situação grave de precariedade, com problemas de depredação e falta de higiene. Mas a crise atingiu mais fortemente o restaurante universitário, popularmente conhecido como “Bandejão”. Além das inúmeras greves que permearam, de forma generalizada, as universidades federais nos anos 1980, a UFRRJ conviveu também com greves específicas, dos servidores do “Bandejão”, que reivindicavam melhores condições de trabalho, pois o restaurante não apresentava mais os requisitos de salubridade adequados para atender a um número maior de alunos.

Houve várias reuniões do Consu, sobretudo no ano de 1987, nas quais o assunto predominante em pauta eram os problemas do restaurante universitário. A situação se agravou a tal ponto, que levou o decano de Assuntos Estudantis a pedir afastamento do cargo na reunião de 14/7/1987. Neste mesmo período, os alunos invadiram a reitoria como forma de protesto contra a greve dos servidores em curso, em especial os do restaurante universitário, que atrasava o calendário letivo, prejudicando principalmente os formandos daquele ano.

Para piorar a situação, a imprensa, em campanha declarada contra as universidades federais, publicava reportagens comparativas entre instituições públicas e privadas, enaltecendo estas últimas. O próprio MEC alimentava esse tipo de diferenciação, como comprova veiculação, pela imprensa, de uma nota daquele ministério, lançando dúvidas sobre a competência acadêmica dos docentes das instituições federais de ensino superior e a eficácia administrativa de seus dirigentes (Consu. Ata da reunião de 7/4/1987). Houve, ainda, um editorial do Jornal do Brasil, intitulado “Amigos da PUC”, que tratava da diferença na dotação de recursos da União destinados a instituições públicas e privadas (Consu. Ata da reunião de 23/6/1987). E a divulgação, também pela imprensa, de um relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) ressaltando os altos gastos do governo com os restaurantes universitários (Consu. Ata da reunião de 22/9/1987). A própria Rede Globo esteve na instituição para realizar uma reportagem sobre a mesma, omitindo a divulgação das atividades de pesquisa nela realizadas (Consu. Ata da reunião de 7/7/1987).

O que ocorria, conforme já citado na parte inicial deste capítulo, era um privilegiamento declarado do governo direcionado às instituições privadas. Houve várias manifestações do Consu contrárias a essa situação. Em uma delas, realizada em 23/6/1987, foi registrada em ata uma reclamação de que poucos projetos da UFRRJ vinham sendo aceitos

pelo Programa Nova Universidade, criado pelo governo em dezembro de 1985 e já citado neste capítulo como um projeto que contemplou mais amiúde as instituições particulares. Além disso, em todas as reuniões nas quais se discutiam as dotações orçamentárias da Universidade para um novo ano letivo, o Consu realizava ressalvas relacionadas à inadequação entre o montante aprovado e as necessidades da instituição. É o caso do orçamento de 1986, qualificado como insuficiente (Consu. Ata da reunião de 18/3/1986). Ou o de 1989, apontado como o menor da história, contemplando mínima e somente a manutenção da Universidade (Consu. Ata da reunião de 20/2/1989).

O protagonismo na contestação da difícil situação à qual a UFRRJ era submetida partilhava-se com outros atores, que não somente o Consu e os alunos, estes invadindo, com frequência, a antiga estrada Rio-São Paulo para realizarem seus protestos. As recém criadas associações de docentes e funcionários (Adur e Asur) igualmente se mobilizavam diante dos sérios problemas vividos. A Adur não abria mão de suas participações, com direito a voz, no Consu. Existem registros dessas participações em várias atas, como a da reunião de 15/10/1986, quando foi lido um documento aprovado em assembleia, contendo um diagnóstico dos principais problemas do ensino superior brasileiro: 1) progressiva aceleração do processo de privatização e empresariamento; e 2) crescente desobrigação do Estado com o financiamento das universidades. A Adur também participou ativamente da comissão de reestruturação do restaurante universitário, criada após a grave crise deste setor ocorrida no ano de 1987.

O auge dessa situação de penúria generalizada ocorreu em setembro de 1988¹⁰⁰, quando diversos membros da comunidade universitária invadiram o prédio do MEC, no centro do Rio de Janeiro, por mais de trinta dias. Naquele ano, os ânimos já vinham se exaltando por causa da circulação de um boato, não inédito na história da UFRRJ, de que ela deixaria de ser uma universidade federal independente, transformando-se em um *campus* agrário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O fato que desencadeou a ocupação foi a morte de um estudante, aos 21 anos, de aneurisma cerebral em pleno exercício de musculação no Ginásio dos Esportes da UFRRJ. A precariedade no atendimento ao estudante, apesar de não ter sido a causa da sua morte, provocou uma onda de protestos generalizados na UFRRJ. Como ocupar a estrada Rio-São Paulo já estava se tornando um tipo de manifestação recorrente, a comunidade universitária, em assembleia, optou por uma mobilização que produzisse maior visibilidade e impacto, decidindo, então, ocupar o prédio do Ministério da Educação, pleiteando mais recursos para o ensino brasileiro, para as universidades públicas e, especificamente quanto à UFRRJ, para a construção de um hospital em Seropédica.

A ocupação ocorreu mesmo com o temor de que pudesse ameaçar a ratificação, pelo governo, da recente indicação para a reitoria, realizada pela primeira vez por eleições diretas, do professor Hugo Rezende, ou seja, estava se pondo em risco um custoso movimento de luta na UFRRJ pela democratização no processo de escolha do reitorado.

O movimento foi amplamente noticiado pela imprensa, recebendo apoio de outras instituições públicas, quer fossem universidades ou colégios secundaristas. A UFRRJ permaneceu em greve durante a ocupação. Policiais militares mantiveram o prédio do MEC cercado, causando tensão entre os manifestantes, mas não houve nenhum confronto no período em que o prédio esteve ocupado.

¹⁰⁰ O relato dos fatos a seguir foi coletado em um evento realizado no Auditório Hilton Sales, na UFRRJ, em 27/09/2008.

Em homenagem à comemoração dos 20 anos da ocupação, Luciano Silveira, um dos estudantes nela envolvidos, organizou um CD com fotos tiradas das manifestações. A maioria das fotos registra as diversas passeatas organizadas pelos estudantes nas ruas do centro do Rio de Janeiro, nas quais se liam faixas com dizeres relacionados ao contexto da falta de investimentos públicos nas universidades públicas, em especial na UFRRJ: “Verba não é um favor e sim um direito”; “Engenharia Florestal na luta pelo ensino público gratuito”, “Engenharia Química sem laboratórios: falta de compromisso do reitor com o ensino público gratuito”; “Zootecnia luta pela melhoria” (Anexo E).

A UFRRJ não conseguiu a construção do hospital nem o aumento das verbas para as universidades públicas (o item 3.1 “Expansão massificada principalmente no setor privado”, neste mesmo capítulo IV, mostra bem que isso seria muito difícil), mas um dos desdobramentos positivos do movimento foi a supressão da cobrança de taxas, pois se pagava para requerer qualquer documento e até mesmo para utilizar os serviços da biblioteca (taxa esta aprovada pelo Consu em 11/3/1987). A própria inscrição para o vestibular daquele ano (1988) ficou isenta de qualquer cobrança, fato que provocou dificuldades diversas na organização do concurso, levando à retomada da cobrança no vestibular do ano seguinte (Consu. Atas das reuniões de 4/11/1988 e 21/8/1989).

O problema dos parques investimentos persistiu por bastante tempo, consagrando aqueles anos 1980 como uma conturbada época permeada por muitas greves, circunstância que modificou bastante o calendário da instituição, cujos semestres letivos dificilmente iniciavam em março e agosto, por conta das frequentes reposições de aulas. Nesse contexto de dificuldades diversas, a única alteração relacionada à oferta de cursos ocorreu, conforme citado no capítulo III, no curso de licenciatura em Ciências, reestruturado e desmembrado em curso de graduação em Física (licenciatura), Química (licenciatura), Matemática (licenciatura e bacharelado) e Biologia (licenciatura e bacharelado). A proposta foi aprovada por unanimidade pelo Consu, pois tal reestruturação não implicava aumento de vagas, fato este extremamente improvável de se concretizar diante das dificuldades orçamentárias vivenciadas pela instituição (Consu. Ata da reunião de 23/6/1985).

Os problemas financeiros também são exacerbados pela suspensão da participação da UFRRJ no vestibular unificado (Consu. Ata da reunião de 25/5/1987), que vinha sendo organizado pela Fundação Cesgranrio desde a década anterior. Incentivado pela Lei da Reforma Universitária com o objetivo de aproveitar ao máximo as vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior, sobretudo as particulares, o modelo de vestibular unificado perde o fôlego na segunda metade da década de 1980, com a retirada maciça das universidades públicas deste tipo de processo seletivo. A UFRRJ, que já vinha realizando vestibulares isolados para cursos como licenciatura em Ciências Agrícolas e Economia Doméstica, passa a arcar com os custos e a responsabilidade de organizar o seu próprio processo seletivo, situação que perduraria até o ano de 2009, quando, conforme mencionado na introdução, a instituição adere integralmente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Apesar da inexpressividade no que tange à expansão na oferta de cursos e vagas, a reconstituição histórica dos anos 1980 na UFRRJ é profícua por mostrar os efeitos da expansão desenfreada nas instituições federais de ensino superior quando não acompanhada de políticas públicas que, posteriormente, sustentassem tal expansão. A história da década de 1980 tem muito a ensinar para o pós-2007, quando a UFRRJ, devido à opção de ousar ao máximo no salto em sua oferta de cursos, possivelmente ficará mais vulnerável à necessidade de injeção de recursos, pelos governos futuros, para assegurar a manutenção da estrutura criada pelo Reuni.

5.2 Os anos 1990: A retomada expansionista

A situação de penúria que permeou a UFRRJ nos anos 1980 é ligeiramente amenizada no início dos anos 1990, pois a Universidade recebeu servidores e materiais dos órgãos públicos extintos pelo governo Collor de Melo. Entre essas aquisições, estavam quatro andares de um edifício na avenida Presidente Vargas (centro do RJ), pertencentes ao Instituto do Açúcar e do Alcool, onde atualmente funciona o curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA). A Universidade se beneficiava, ainda, com a aquisição de linhas telefônicas e computadores, além de estar realizando obras de recuperação do restaurante universitário (Consu. Ata da reunião de 20/2/1990).

Ainda que tenham ocorrido modestos avanços em seus recursos patrimoniais, o contexto de múltiplas carências se perpetuou por toda a década de 1990, que foi marcada por muitas greves, ao menos uma a cada ano. A leitura das atas das reuniões do Consu revela que os encontros se pautaram basicamente nos seguintes assuntos: escassez, quando não cortes, de verbas; não reposição dos quadros docentes e técnicos que se aposentavam e frequentes recomposições de calendários letivos por causa de paralisações que duravam normalmente de um a três meses.

Foi procedimento comum ao Consu a elaboração de moções em apoio (todas elas divulgadas no *Rural Semanal*) aos movimentos reivindicatórios, reconhecendo a sua legitimidade, uma vez que era unânime, junto aos conselheiros deste órgão deliberativo, a constatação das inúmeras dificuldades vividas por uma instituição do porte da UFRRJ em um cenário sombrio de escassez de investimentos públicos. A oferta de alojamento e refeições para uma expressiva quantidade de alunos acarretava um diferencial negativo à UFRRJ em um contexto de penúria generalizada, pois a tornava mais vulnerável a descontroles orçamentários provocados pelas galopantes despesas típicas de períodos com inflação muito alta (os anos iniciais da década de 1990).

Nesse sentido, percebe-se que, ao contrário dos anos 1970 e início dos 1980, o grupo dirigente da UFRRJ não se alinhava mais de modo tão congruente com as determinações governamentais. Ao contrário, baseando-nos em contribuições de Gramsci explicitadas no capítulo I, pode-se dizer que tal grupo se somava aos demais que compunham núcleos de resistência ao poder oficial, entre eles se destacando, em um âmbito mais geral, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que teve muitos de seus textos reivindicatórios publicados no *Rural Semanal*, não só nos anos 1990, mas também nos anos 2000.

Lendo as atas das reuniões do Consu, muitos exemplos dessa situação economicamente deficitária podem ser encontrados em várias ocasiões da década de 1990:

Até julho de 1991, a UFRRJ só havia recebido 11,21% dos 1,6 bilhão previstos em seu orçamento, fato que levou o jornal *O Globo* a publicar a seguinte manchete: “Sem verba, Universidades não pagam contas”. (Consu. Ata da reunião de 8/7/1991).

O reitor da UFRRJ relatou as dificuldades de convencer o Congresso Nacional de que recursos para alojamentos, numa universidade como a UFRRJ, são prioritários. A administração superior, reconhecendo ter perdido o controle do número de estudantes que ocupavam os alojamentos, lança a ideia de cobrar taxas aos alunos alojados, mas a proposta é rejeitada por votação (Consu. Ata da reunião de 15/9/1992).

Na mesma reunião em que se aprovaram o mestrado em Zootecnia e os doutorados em Ciência e Tecnologia de Alimentos e em Sanidade Animal, o reitor informou que os recursos da UFRRJ só durariam até novembro (Consu. Ata da reunião de 19/9/1995).

Um grupo de reitores de universidades federais, diante dos problemas orçamentários enfrentados junto ao MEC, ameaçava parar as universidades se a situação deficitária continuasse (Consu. Ata da reunião de 7/3/1996).

Frase de uma moção do Consu em apoio a um movimento reivindicatório dos servidores das Ifes: “A redução de recursos para a pesquisa e pós-graduação compromete a produção intelectual do país” (Consu. Ata da reunião de 30/4/1998).

O *Rural Semanal* também noticiava fatos, sobretudo em seus editoriais, que comprovavam a situação deficitária das universidades. Eis alguns dos títulos desses editoriais: “Em defesa da universidade pública e gratuita” (nº 9/1998), “Universidades federais estão sucateadas” (nº16/1998), “Orçamento: governo aperta o cerco” (nº 6/1999). Também transcrevia artigos publicados em outros jornais sobre o problema. É o caso, por exemplo, de textos do articulista Márcio Moreira Alves, como “Os exterminadores” (nº 9/1998), cujo título se referia à equipe econômica do governo, e “Corte de bolsas” (nº 20/1998), no qual denunciava corte de 20% das bolsas de pós-graduação pelo governo FHC.

O quadro traçado de escassez orçamentária dificultou qualquer tipo de expansão mais significativa na oferta de cursos na UFRRJ nos anos 1990. Apesar disso, houve tímidos aumentos nesta oferta. É o caso da abertura do horário noturno para 45 vagas no curso de Administração, o que representou um ineditismo para a instituição que, desde a sua origem, vinha funcionando apenas com cursos diurnos.

De acordo com registros da ata da reunião do Consu de 23/03/1990, a coordenação do curso de Administração justificou a oferta do horário noturno com base no pronunciamento de autoridades indicando a abertura deste horário em universidades públicas como uma maneira de atender aos trabalhadores e à população da área geoeeducacional na qual as universidades se inseriam. No caso específico da UFRRJ, outro argumento de peso para a abertura das vagas noturnas era a possibilidade de elas promoverem um melhor aproveitamento das instalações da UFRRJ, que ficavam, até então, ociosas no período noturno. A proposição foi aprovada pelo Consu para início no 2º semestre de 1990, com o registro de que os alunos matriculados no horário noturno não teriam direito a alojamentos e de que a adesão para lecionar no novo horário, da parte dos docentes, deveria ser voluntária e experimental.

Convém lembrar que a LDB de 1996 tornou obrigatória a oferta de cursos noturnos nas universidades federais, e a oferta do curso de administração noturno apenas antecipou, na UFRRJ, uma determinação legislativa. O certo é que, com o tempo, os cursos noturnos e suas justificativas de abrangência mais popular (abertura de vagas para trabalhadores e para a “vizinhança”) se consagrariam como essenciais na implantação do Reuni na UFRRJ, dezessete anos mais tarde.

Ainda no início dos anos 1990, é discutida no Consu a reativação do curso de Ciências Contábeis, extinto no início da década anterior. O assunto é retirado de pauta, pois tal reativação implicaria a contratação de novos professores, o que estava proibido, naquele momento, pela Secretaria de Educação Superior do MEC (Consu. Ata da reunião de 15/4/1991). Ou seja, as Ifes até podiam criar novos cursos ou aumentar as vagas dos já existentes, desde que tal ação não resultasse em aumento de despesas, sobretudo com pessoal.

É o caso do início do funcionamento do curso de graduação em Engenharia de Alimentos, em 1991. Com o processo de criação tramitando há quinze anos, tal curso começou a funcionar devido, principalmente, ao fato de terem sido sanadas as dificuldades de oferta de disciplinas localizadas no Departamento de Química, que não envolveram contratação de pessoal. O curso ficou vinculado ao Instituto de Tecnologia e representou um exemplo da diversificação acadêmica das tradicionais áreas de Agronomia e Veterinária, que,

em virtude da evolução cada vez mais abrangente de suas disciplinas, vinham dando origem a outros cursos, alguns em áreas não mais essencialmente agrárias.

Um fato ocorrido em março de 1993 revela o prenúncio de uma política de “trocas” entre o governo federal e as Ifes, a ser consagrado posteriormente. Na ocasião da inauguração do Centro de Atendimento Integral à Criança (Caic), que funciona até os dias atuais no *campus* de Seropédica numa parceria com as esferas federal, estadual e municipal, o Ministro da Educação, em visita à UFRRJ, solicitou que os diretores dos institutos agilizassem o processo de abertura de cursos de licenciatura em horário noturno. Em troca, prometeu liberar recursos para reformar os alojamentos (Consu. Ata da reunião de 19/3/1993). Convém lembrar que as condições dos alojamentos vinham se tornando cada vez mais insuportáveis, conforme relatado por uma aluna-conselheira na reunião do Consu de 17/2/1992.

Embora pudesse representar uma suposta “salvação” para os alojamentos, a expansão das licenciaturas noturnas não se concretizou naquela ocasião. Na verdade, a modesta expansão na oferta de cursos nos anos 1990 envolveu basicamente o curso de Administração, que, além das vagas em horário noturno, passou a oferecer turmas, com vestibular próprio, nos municípios de Paracambi e Três Rios, em 1997 e 1998, respectivamente. Em Três Rios, também foi oferecida turma do curso de Ciências Econômicas. Em face da não renovação do convênio com a Prefeitura de Paracambi, em 2001 o oferecimento do curso de Administração foi extinto, sendo seus alunos transferidos para o *campus* sede.

O ineditismo na oferta do horário noturno foi prerrogativa do curso de Administração por quase dez anos. A oferta do segundo curso noturno no *campus* sede só ocorreu em 1999, quando foi aprovado o curso de graduação em Química. Com apenas uma página de justificativas, o processo simplifica ao máximo os motivos da solicitação, concentrando-os em argumentos que, mais tarde, seriam essenciais para a expansão dos anos 2000:

O período noturno traz a possibilidade de atender aos químicos de nível médio da região, dando-lhes chance de associar o trabalho com estudo, uma vez que a maioria dos interessados em curso noturno é oriunda de classe social que precisa trabalhar [...]. A UFRRJ não só reúne condições para oferecer seu curso de Química também em horário noturno, como também tem a obrigação de atender a comunidade vizinha com um ensino público e gratuito, por ser polo centralizador da região geoeeducacional (Processo nº 4.951/1999, p. 1).

A mesma reunião do Consu, de 17/8/1999, que aprovou o curso noturno de Química, aprovou também dois outros cursos, pertencentes tanto à área tecnológica como à agrária, que foram os cursos de Engenharia Agrícola e Engenharia de Agrimensura. Neste mesmo período, segundo noticiado pelo *Rural Semanal* (nº 27/1999), houve também a oferta do curso de Matemática Aplicada e Computacional (inserida no curso já existente de Matemática). Ainda de acordo com esse boletim, cada um dos novos cursos só pôde oferecer 20 vagas, pela inexistência de infraestrutura que comportasse um número maior de alunos.

Nas justificativas de criação presentes no processo de abertura do curso de Engenharia Agrícola, destacam-se fatores de ordem tecnológica, não diretamente relacionados a questões específicas do mundo rural. Essa inserção mais acentuada da proposta do curso na área tecnológica representou um desdobramento de uma reformulação do curso de Agronomia, ocorrida nos anos 1970, que passou a ser desmembrado em três modalidades: Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e a própria Engenharia Agrícola.

Apesar de a oferta deste curso ter se dado em outras instituições ainda naqueles anos 1970, ela foi mais tardia na UFRRJ, e, segundo consta no processo 4.395/2009, os motivos de tal “atraso” se relacionavam a uma maior hegemonia acadêmica e burocrática da área de Fitotecnia diante das demais modalidades citadas na formação profissional do agrônomo. Em

1999, mais fortalecido por oferecer cursos bem cotados na UFRRJ (Engenharia Química e Engenharia de Alimentos), o Departamento de Engenharia do Instituto de Tecnologia (IT) se aproveita da extinção da modalidade Engenharia Rural do curso de Agronomia e avalia tal fato como um momento propício para a criação do curso de Engenharia Agrícola, acrescentando à justificativa para a criação do curso argumentos relacionados aos avanços tecnológicos nas áreas de recursos hídricos, mecanização agrícola, armazenamento de grãos e energização rural.

Percebe-se, dessa forma, uma significativa influência do rural modernizado na proposta do curso, o que dilui o protagonismo da área agropecuária na sua formulação, colocando em xeque a hegemonia acadêmica de áreas voltadas mais especificamente para a agricultura, como a já citada Fitotecnia:

O novo contexto que foi se formando no final dos anos 1990 e se concretizando nos anos 2000 coloca o Engenheiro Agrícola e Ambiental num novo patamar de aceitação do mercado. Para o novo modelo de agricultura mais tecnificada, o Engenheiro Agrônomo não (grifo nosso) se coloca mais adequado, abrindo espaço para um profissional com formação mais sólida em Engenharia. Com a crescente participação do *agrobusiness* na economia nacional, há a necessidade cada vez maior de um profissional responsável pela cadeia de produção de alimentos (Processo nº 4.395/2009, p. 9).

A percepção, pelo tradicional Instituto de Agronomia, da ausência de protagonismos seus no processo de criação do curso de Engenharia Agrícola, levam-no a questionar a abertura do curso na reunião do Consu que discutiu o assunto, criando embates entre o IT e o IA e levando o primeiro a formalizar, em ata, um pedido de desculpas ao segundo por não citar, no processo de criação do curso, a sua sólida base na área de Agronomia (Consu. Ata da reunião de 5/11/1999). A insatisfação diante deste fato também foi manifestada na seção de Cartas do *Rural Semanal* (nº 34/1999), que publicou texto assinado pelo CEA (Curso de Engenharia Agrônômica), intitulado “Dividir ou somar”, em que protestava contra informações presentes no folder de divulgação do novo curso de Engenharia Agrícola, que, segundo o CEA, desqualificavam os cursos de Agronomia e Engenharia de Alimentos. Convém ressaltar que provavelmente um dos maiores motivos a determinar a ausência do IA como ator de peso na oferta das duas novas engenharias tenha sido a já mencionada extinção da modalidade Engenharia Rural do curso de Agronomia.

As justificativas presentes no processo de criação do curso de Engenharia de Agrimensura igualmente estão relacionadas aos avanços tecnológicos que impregnaram o mundo rural após a “revolução verde”. No entanto, esse viés mais tecnológico se associa a uma dimensão também social do mundo rural, pois alguns argumentos usados para abertura do curso se relacionam a necessidades de aperfeiçoamento da medição de terras com vistas à concretização de uma urbanização menos predatória do meio rural e à realização de reforma agrária.

Consta no processo administrativo de criação deste curso (nº 4.704/1999), a necessidade de acesso a tecnologias de ponta que começaram a ser utilizadas nos anos 1980 e revolucionaram os processos de medição da superfície terrestre. Tais tecnologias em muito facilitaram a criação de infraestrutura básica em regiões que se urbanizavam cada vez mais e necessitavam de investimentos em saneamento básico, asfaltamento de vias públicas, cadastro imobiliário, medição e execução de loteamentos. Fora isso, conforme assinalado, as ações de medição territorial em muito contribuíam nas políticas de reforma agrária com redistribuição territorial, típicas das demandas dos movimentos sociais iniciados nos anos 1980.

Entende-se, dessa forma, que as motivações para a criação dos cursos de Engenharia Agrícola e Engenharia de Agrimensura voltaram-se para uma visão de rural sem características de atraso, típicas das configurações já detalhadas anteriormente neste capítulo. Ainda pelo que se pôde perceber, tais cursos passaram a concorrer com o tradicional curso de Agronomia na formação de profissionais voltados para a área rural, sendo a sua oferta, na UFRRJ, mais um fator de peso a contribuir para o enfraquecimento de uma vocação essencialmente agropecuária nascida desde a sua criação, como ESAMV, em 1910.

Ressalta-se que esses dois novos cursos foram os últimos criados na UFRRJ com algum tipo de relação com o mundo rural. Os demais cursos abertos a partir dos anos 2000 não apresentaram essa afinidade mais direta com a vocação originária da instituição, a exceção do curso de licenciatura em Educação para o Campo, criado em 2010, no entanto, conforme já citado, com uma estrutura acadêmica bastante distinta das graduações universitárias tradicionais e uma visão de rural desatualizada, se levarmos em conta a bibliografia anteriormente mobilizada.

Diante do que foi até aqui explicitado, o perfil da UFRRJ nos anos 1990 revela uma instituição vivendo sérias dificuldades financeiras que vinham afetando o seu cotidiano acadêmico, afastando-a da função maior de qualquer universidade que, de acordo com os referenciais teóricos já problematizados, seria a de fazer ciência. Um exemplo disso foi expresso em notícia divulgada em uma das primeiras edições do *Rural Semanal* (7/11/1994), que publicou um demonstrativo simplificado de despesas e receitas do ano de 1993, mostrando que as atividades de ensino consumiram 49% do total do orçamento, contra os írisórios percentuais de 3% e 0,3 %, destinados à pesquisa e extensão, respectivamente.

Para piorar a situação, a formação acadêmica do corpo docente da Universidade era diferenciada, havendo visíveis discrepâncias entre o número de doutores dos institutos. É o que comprova um levantamento registrado na ata da reunião do Consu, de 6/4/1995, que mostrava, nos institutos das áreas agrárias/tecnológicas/biológicas, um número de doutores na faixa de 30% do total de professores, com destaque máximo para o Instituto de Florestas (35,3%), seguido pelo de Agronomia (34,5%). Já os menores índices pertenciam ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (14,2%) e ao Instituto de Educação (4,9%), taxas que justificam a oferta mais tardia de cursos de pós-graduação por estes institutos, mesmo tendo sido eles, na década seguinte, os líderes na oferta de graduações.

Apesar de toda essa problemática conjuntura financeira e acadêmica, houve ocasiões, nos anos 1990, em que a comunidade universitária se dispôs a refletir sobre as discrepâncias entre o que a UFRRJ deveria fazer academicamente e o que estava, de fato, fazendo. Algumas dessas ocasiões envolveram mobilizações fundamentadas na necessidade de atualizar o Estatuto da instituição, criado nos tempos da ditadura e, em muitos aspectos, já incompatível com o contexto democrático vivido pela Universidade. Dessa forma, discussões sobre a reforma do Estatuto, promovidas por um grupo denominado Estatuinte, se ampliaram, transformando-se em um debate sobre questões a respeito da universidade pública para o século XXI.

Um registro desse clima foi expresso na edição nº 3 da Revista *Estudos Sociedade e Agricultura* (1994), na qual professores de relevante destaque acadêmico e administrativo¹⁰¹ mostram muitas dessas questões. De início, constatam que a universidade vivia um momento de crise provocada pelo poder não estritamente acadêmico na gestão universitária,

¹⁰¹ Eram eles: Roberto José Moreira, Mânlio Silvestre Fernandes, José Carlos Netto Ferreira, Ariane Luna Peixoto, Hugo Barbosa Rezende, José Antônio de Souza Veiga, Mariângela Guarajá, Miguel Angelo Silva e Ricardo Motta Miranda.

consolidado com a reforma universitária de 1968. Seria um poder tecnoburocrático, que favorecia práticas clientelistas nas quais prevalecia a “ética do favor”, corroendo a moral acadêmica. Ou seja, esse contexto tornava a universidade mais suscetível a um tipo de tecnicismo, que, reforçado pelas agências de fomento à ciência e tecnologia, privilegiava mais a formação de cientistas e técnicos e menos a formação de um profissional-cidadão.

Ainda nos textos escritos por esse grupo de professores para a edição número 3 da Revista *Estudos Sociedade e Agricultura*, encontramos uma avaliação mais específica da UFRRJ naquele momento de compreensão da necessidade de revisão de seu Estatuto. Conscientes de sua desatualização, o grupo de professores ainda assim via dificuldades em modificá-lo, pois o projeto da Lei de Diretrizes e Bases, naqueles meados da década de 1990, se encontrava em tramitação no Congresso Nacional, podendo conferir vida curta a qualquer alteração que viesse a estar em desacordo com a futura lei a ser promulgada. O grupo também chama a atenção para o fato de as mobilizações docentes se concentrarem basicamente na reivindicação salarial, deixando de lado outros problemas da Universidade, como a expansão do número de vagas e a oferta dos cursos noturnos.

Não obstante a classificação da UFRRJ em 18ª posição no índice de Qualificação Docente, em um total de 106 instituições avaliadas em 1992, os professores participantes da edição nº 3 da Revista *Estudos Sociedade e Agricultura* criticam os critérios produtivistas que seguiam tendências neoliberais nas avaliações institucionais das universidades, criando disputas entre as instituições na conquista de verbas orçamentárias. No que tange a este índice em especial, o grupo o considera um critério de estratificação ancorado na missão histórica e cartorial das universidades brasileiras de emissão de títulos, sugerindo ser um melhor critério de avaliação aquele que verificasse a inserção da universidade na sociedade a que ela pertencia.

Como propostas para a universidade pública do século XXI, o grupo foca no departamento o *locus* da vida universitária, não visualizando na UFRRJ dos anos 1990 essa realidade:

Temos os núcleos de excelência, mas a maior parte dos departamentos da universidade necessitam com urgência se adequarem à realidade que, mais cedo ou mais tarde, lhe será cobrada pela sociedade. Assim, por exemplo, os departamentos deveriam ser chefiados somente por professores qualificados e com produção científica reconhecida. Todos os departamentos, com massa crítica mínima necessária, deveriam organizar cursos *lato sensu*, como fase inicial para o mestrado (Revista *Estudos Sociedade e Agricultura*, nº 3/1994, p. 39).

O grupo defende, portanto, a pós-graduação como meta departamental e critica a unilateralidade da extensão universitária que pressupõe o saber universitário como “superior”, sugerindo que a dinâmica da extensão fosse capaz de reconhecer e valorizar os outros saberes com as quais viesse a interagir.

Por fim, o grupo antecipa a crítica a uma realidade que em breve se tornaria o principal norte a ser trilhado pela UFRRJ:

As tensões que conformam essas lideranças envolvem o conflito básico entre os enormes aparelhos científicos, técnicos e burocráticos e os interesses da maioria da população. A luta pela democratização da universidade pública é assim mais profunda do que apenas a abertura dos bancos escolares às pessoas oriundas das classes populares (Revista *Estudos Sociedade e Agricultura*, nº 3/1994, p. 54).

O registro aqui citado das discussões de um grupo de professores sobre a UFRRJ nos anos 1990 é emblemático no que se refere às afinidades entre a instituição e o contexto educacional no qual ela se inseria, explicitado na parte inicial deste capítulo, em que se

destacam a tramitação de uma LDB, a formação mais tecnicista do que científica, o critério produtivista das avaliações institucionais e o prenúncio do tipo de expansão massificada e minimalista a ser executado na década subsequente.

A valorização dos departamentos constitui um indício da existência de forças na comunidade universitária dispostas a seguir preceitos semelhantes aos preconizados por Latour, desenvolvidos no início do capítulo, de aproximação, via ciência, entre a agenda acadêmica e os interesses presentes na sociedade. O tempo mostrou que a crítica presente na última citação, de considerar a democratização das universidades algo muito mais abrangente do que massificar o seu acesso, não foi levada em consideração nos critérios de expansão determinados pelo Reuni, apesar de um dos signatários do texto transcrito ter sido o futuro reitor que implementaria tal programa na UFRRJ.

5.3 Os anos 2000: A expansão desenfreada consolidando o contexto do “2007”

No geral, no que diz respeito a recursos e investimentos públicos, as circunstâncias que caracterizaram os anos 2000 não foram homogêneas. Nos anos iniciais, o já conhecido cenário de escassez de verbas foi frequente, motivando a realização de greves a cada ano e a ocorrência dos habituais problemas vinculados ao restaurante universitário, conforme comprovado em registro da ata da reunião do Consu, realizada em 13/12/2004:

Há aproximadamente dez anos foram retirados do orçamento das universidades os recursos para restaurante universitário e residência estudantil. O restaurante universitário acumulou um déficit de 100 mil reais, retirados do orçamento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Buscando amenizar o citado déficit, que vinha prejudicando financeiramente setores essenciais da Universidade, o Consu, em diversas ocasiões, tentou aumentar o preço das refeições. Em todas as tentativas, a reação dos alunos era veemente e, por conta disso, uma reunião do Consu e a própria reitoria foram invadidas pelos discentes (dezembro de 2002 e 2003, respectivamente). A invasão da reitoria surtiu algum efeito junto ao MEC que, em janeiro de 2004, liberou recursos para evitar o reajuste no preço das refeições. Vale ressaltar que, de acordo com o que se afirmou no item “A inserção do ensino superior no contexto do ‘2007’”, o ano de 2004 representou o início de um conjunto de medidas e reformas do governo Lula da Silva, algumas resultando em certos benefícios financeiros, para intensificar a ampliação das vagas no ensino superior, sobretudo junto às classes subalternas (aquelas para quem os restaurantes universitários são essenciais).

Tal mudança foi constatada no teor das notícias publicadas no *Rural Semanal* durante a década de 2000. Nos anos iniciais deste período, eram comuns títulos de notícias do tipo “Orçamento de 2001 atrasado” (nº 6/2001), “Andifes denuncia atraso no repasse de verbas” (nº 37/2002), “Atividades acadêmicas sofrem sérios prejuízos com redução de recursos de passagens e diárias” (nº 19/2003) e “Atrasos no repasse de verbas causam transtornos à comunidade universitária” (nº 7/2004). De 2004 em diante, vão surgindo títulos como “MEC anuncia orçamento maior para universidades” (nº 33/2005), “Chega o sonhado ônibus interestadual” (nº 5/2006), “CT-Infra contempla a UFRRJ com R\$ 1,82 milhões para pesquisa” (nº 26/2007), “Programa de reforma de salas de aula da UFRRJ: 1ª etapa” (nº 2/2008) e “Governo autoriza mais 3 mil vagas em Ifes” (nº 23/2009).

Os fatos citados e outros igualmente publicados no *Rural Semanal* são reveladores de que, dos meados para o fim da década, sobretudo de 2008 em diante, as universidades federais como um todo passaram a vivenciar um período sem maiores conturbações, certamente causado pela injeção de recursos para patrocinar os projetos governamentais de expansão. Em outras palavras, o contexto de penúria, que vigorava nas últimas décadas, finalmente foi sendo amenizado.

Em relação à expansão na oferta de cursos, tomando por referência o início da década, a virada dos anos 1990 para os anos 2000 foi marcada por um peculiar tipo de expansão na UFRRJ: a que envolveu os cursos de pós-graduação *lato sensu*, conhecidos como “cursos de especialização”, a maioria pagos e oferecidos por departamentos de quase todos os institutos da universidade ¹⁰². O próprio governo incentivava cobranças deste tipo, conforme evidenciado por notícia publicada no *Rural Semanal* nº 19/2003, informando que o Conselho Nacional de Educação, sob o argumento de que pós-graduações *lato sensu* não configuravam atividade de ensino regular, propunha a cobrança de taxas para os estudantes interessados em cursá-las.

Nos primeiros anos da década de 2000, aprovavam-se esses cursos em quase todas as reuniões do Consu, mas nunca por unanimidade, havendo sempre votos contrários em função da sua não gratuidade. A representação no Consu da Associação dos Docentes (Adur) era uma das que mais questionava os aspectos acadêmicos, financeiros e de princípios na oferta de cursos pagos realizada por uma instituição pública. Há, também, o registro em ata da fala de uma diretora do Instituto de Agronomia a esse respeito: “A direção do IA não concorda com a implantação de cursos de pós-graduação pagos, pois contraria a filosofia acadêmica de uma universidade pública e gratuita” (Consu. Ata da reunião de 1/12/2000).

Na verdade, o IA foi um dos poucos institutos que não se destacou muito na oferta de tais cursos. Tanto é que um curso de especialização em Gestão Estratégica no Agronegócio (um dos atores descritos das novas ruralidades do contexto do “2007”) foi oferecido pelo ICHS, o que revela mais um exemplo do distanciamento da área tradicionalmente rural da Universidade e o cenário que se desenvolvia do novo mundo rural.

A resistência a esses cursos vai aumentando com o tempo e, na reunião do Consu de 11/11/2004, é criada uma comissão para avaliar a cobrança de taxas para eles. Tal comissão, no entanto, não apresenta resultados consistentes, e o debate vai se tornando recorrente em reuniões do Consu no decorrer dos anos 2000, sempre sem apresentar solução alguma. Com o tempo, a questão da não gratuidade vai criando desconfortos junto aos departamentos, e a oferta no número de cursos dessa modalidade vai diminuindo gradativamente.

Quanto à expansão dos cursos de graduação ocorridas na virada dos anos 1990 para os anos 2000, convém iniciar o seu detalhamento ressaltando que ela resultou, entre outros motivos, de um acordo firmado, em 1998, entre o MEC e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Esse acordo foi citado no editorial do *Rural Semanal* nº 8/1999 (“Protocolo para expansão do sistema federal de ensino superior”) e determinava que as universidades federais se comprometessem a ampliar em 10% as vagas discentes na graduação, preferencialmente em cursos noturnos, para, em troca, o MEC aumentar o orçamento destas instituições também em 10%. O não cumprimento, da parte do MEC, no acordo levou as Ifes a realizarem, em 2001, uma de suas mais longas greves, que causou comoção na sociedade e na mídia, pois adiou a realização dos concursos vestibulares 2001/2002 (Consu. Ata das reuniões de 8/8/2001 e 7/12/2001).

Ao tentar cumprir o protocolo firmado em 1998, a UFRRJ, além dos cursos de Química (noturno), Engenharia Agrícola e Engenharia de Agrimensura, aprovou ainda, em 2000, os cursos de Arquitetura/Urbanismo e História. Todos foram propostos em um cenário de carências generalizadas, conforme comprova o comentário a seguir, retirado do processo de criação do curso de Arquitetura:

¹⁰² Alguns exemplos da variada gama temática dos cursos oferecidos: Direito da Administração Pública, Engenharia de Irrigação, Gestão da Qualidade em Sanidade Vegetal, Internet, Ciências Ambientais, Docência para Homeopatas etc.

O atual momento por que passa a universidade pública brasileira, pressionada a um só tempo pela diminuição substantiva de recursos financeiros, pela evasão de recursos humanos altamente qualificados [...] exige um esforço excepcional na consecução das atividades-fim das instituições (Processo nº 242/2000, p. 9).

Não obstante a crítica à situação de penúria vivida nas universidades públicas, o processo parte para a adoção do consagrado ponto de vista que associa democracia à ampliação das oportunidades educacionais nas universidades públicas:

As demandas pela democratização do saber, que partem dos mais variados segmentos da sociedade organizada, estão a exigir uma ação inovadora no âmbito da expansão das oportunidades educacionais na universidade pública, que permita a total utilização e expansão de suas vagas em novos cursos, cursos noturnos e ensino a distância (Processo nº 242/2000, p. 9).

A partir das citações transcritas, observa-se certa contradição nos argumentos apresentados, que, bem ao gosto de praticamente qualquer tipo de governo, propõem a abertura de cursos para democratização de oportunidades, ainda que sem recursos para tal.

O curso de Arquitetura foi proposto pelo departamento de Desenho e Construções do Instituto de Tecnologia, o qual já possuía, à época, um outro departamento forte, o de Engenharia, promotor da implantação dos cursos de Engenharia Agrícola e Engenharia de Agrimensura. No caso do departamento de Desenho e Construções, este foi ganhando projeção, desde a sua criação, em 1975, devido ao grande número de disciplinas de desenho, obrigatórias para diversos cursos de graduação da Universidade, entre novos e antigos. Por ter sua origem nucleada em um departamento e instituto distintos da área rural, o curso de Arquitetura não apresentou, em seu processo de criação, argumentos relacionados àquela área em seu processo de implantação, não obstante a publicação, no *Rural Semanal* nº 21/2000, de um texto do Decano de Graduação, no qual afirmava que o curso enfatizaria a organização de espaços em áreas rurais e o trabalho voltado para a natureza.

O processo de abertura do curso de licenciatura em História também mobiliza argumentos contraditórios que associam necessidade de expansão à carência de recursos:

O nosso quadro docente está desfalcado desde 1997, ainda assim o curso de História poderá ser implementado sem prejuízo dos demais cursos (Processo nº 244/2000, p. 10).

A principal justificativa para a criação do curso advinha da obrigatoriedade, estipulada pela LDB de 1996, de formação de 3º grau para professores da educação básica. Além disso, o processo também mencionava o fato de a oferta do curso, na região, se dar apenas em instituições particulares. Disposto a abranger uma clientela formada por professores da rede pública e jovens trabalhadores, o curso foi oferecido em horário noturno. Apesar dessa intenção inicial, a recém-criada licenciatura em História não conseguiu atingir a clientela almejada, assim como nenhuma outra licenciatura implantada na UFRRJ, antes ou depois da de História, o conseguiu, fato que motivou a instituição, conforme já citado, a reservar, a partir de 2009, 20% de suas vagas nas licenciaturas para professores do ensino básico da rede pública.

Independentemente de terem sido criados em um cenário de deficiências orçamentárias e de recursos humanos, os cursos de Arquitetura e História, ao abrirem vagas para o seu primeiro vestibular, confirmaram uma demanda bastante reprimida para tais cursos na UFRRJ, posto terem apresentado a altíssima relação candidato/vaga de 33 para 1 em História e 16 para 1 em Arquitetura (*Rural Semanal* nº 44/2000). Essa proporção foi se estabilizando com o tempo, atingindo patamares menores nos vestibulares seguintes, mas novamente aumentando a partir de 2010, ocasião em que a UFRRJ aderiu integralmente ao

Enem, fato que tornou o curso de Arquitetura, no Enem 2010/2011, o mais procurado na UFRRJ, com a altíssima relação de 61,4 candidatos por vaga¹⁰³.

Saindo da fase de transição dos anos 1990 para os anos 2000, verifica-se que estes são marcados por dois momentos expansionistas. O primeiro (de 2000 a 2007) privilegiou a abertura de cursos em outros municípios do estado do Rio de Janeiro, marcando, então, a origem dos *campi* de Nova Iguaçu e Três Rios. O segundo momento (de 2007 a 2010) representou a implantação do Reuni na UFRRJ. O planejamento e estruturação desses dois momentos expansionistas, sobretudo o último, foram traçados por dois documentos elaborados pela instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano de Reestruturação e Expansão (PRE).

O PDI, elaborado a partir de 2005 e com versão final apresentada ao Consu na reunião de 13/7/2007, reuniu, em tese, contribuições advindas de diversos setores da comunidade acadêmica, traçando os objetivos primordiais da UFRRJ para o período de 2006 a 2011. Vale recordar que a elaboração de PDI's nas instituições federais de ensino superior foi praticamente uma imposição do governo, que, através do MEC, distribuiu um formato padronizado de PDI com "instruções" para todas as universidades "seguirem". O essencial na elaboração dos PDI's era apresentar propostas que associassem "desenvolvimento" a "expansão de vagas". O segundo parágrafo do PDI sinaliza claramente tal objetivo:

Considerando a trajetória histórica da Universidade e o crescimento que a fez passar de uma instituição de pequeno porte, até os anos de 1980, para uma instituição de médio porte na atualidade, com uma grande probabilidade de continuar a se expandir em todos os níveis (grifo nosso), bem como analisando o rico material apresentado pelos diferentes setores da universidade, construiu-se a sua Missão, os princípios, objetivos e metas sob os quais poderão ser delineadas as políticas, diretrizes e ações que configurarão o fazer universitário nesses próximos cinco anos (UFRRJ, 2006, p. 3).

Por ser um desdobramento direto das determinações do Reuni (abril/2007), o PRE é elaborado logo em seguida (novembro/2007), sendo a associação com o Reuni justificada logo em suas páginas iniciais:

A UFRRJ vem, através deste (PRE), afirmar sua iniciativa de inserção na Política de Expansão Universitária desenvolvida pelo Governo Federal, a partir da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação (UFRRJ, 2007, p.1).

O PRE retoma um fragmento do PDI ao traçar a sua essência norteadora:

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a partir de sua missão expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), qual seja "Gerar socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento do País, ressaltando o interior do Estado do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense (grifo nosso) (UFRRJ, 2007, p. 6).

Esse parágrafo presente no PDI e no PRE foi repetido, na íntegra, no 2º artigo da proposta preliminar para o novo Estatuto da UFRRJ, elaborada por uma Comissão Organizadora Geral (COG), nomeada pela reitoria. Essa interiorização tão valorizada nos textos da instituição foi questionada em plenárias realizadas para discutir a proposta do Estatuto, pois havia quem considerasse que um caráter mais regional diminuiria a missão nacional que uma universidade pública deve assumir perante a sociedade.

¹⁰³ Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/acesso-2011>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

5.3.1 A primeira fase da expansão (2000 a 2007)

Na verdade, a interiorização preconizada nos documentos citados, marcada por uma descentralização na oferta de cursos, iniciou-se nos anos 1990, com os cursos de Administração e Ciências Econômicas em Paracambi e Três Rios, prosseguindo em 2001, quando passaram a ser oferecidas turmas do curso de Administração em Quatis e, em 2004, em Nova Iguaçu e Volta Redonda, tendo sido as turmas deste município incorporadas, em 2006, à expansão da Universidade Federal Fluminense. Já a expansão direcionada para Nova Iguaçu se consolidou e deu origem ao Instituto Multidisciplinar (IM).

Observando os cursos oferecidos, constata-se que a principal unidade promotora dessa interiorização foi o ICHS. Tal protagonismo e as motivações da interiorização foram evidenciados em referências presentes no *Rural Semanal*:

O ICHS tem a honra de estar criando as condições para que os municípios de Paracambi, de Três Rios e de comunidades vizinhas tenham acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Muitos trabalham durante o dia e têm a oportunidade de fazer curso superior à noite, sem que para isso tenham que se submeter a longas viagens e aos custos, por vezes proibitivos, das mensalidades das instituições particulares de ensino (nº 47/1998, p. 2).

A expansão vivenciada pelo ICHS [...] é uma rica experiência que deve merecer nosso empenho para ser incrementada e aperfeiçoada com a incansável busca de qualidade. Levar aos jovens que vivem nos mais diversos espaços deste país a oportunidade de ensino público, gratuito e de qualidade – presencial ou a distância – é uma ação efetiva de inclusão social, de construção de cidadania. Aos poucos, caem as resistências elitistas de fechamento da Universidade, ao entrar mais luz, mais consciência cidadã (Trecho do discurso proferido pelo então diretor recém-eleito do ICHS, nº 31/2004, p. 2).

Posteriormente, bases legais consagraram a criação do IM e do Instituto Três Rios (ITR), advindas do já citado Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Ensino Superior, uma espécie de “Pré-Reuni”, lançado pelo governo federal em 2004, e do Decreto número 5.773, de 9/4/2006, que, seguindo orientação geral da própria LDB, permitia às universidades federais pedir credenciamento de *campus* fora de sede em município desde que no mesmo Estado. O *campus* fora de sede integraria o conjunto da universidade e não gozaria de prerrogativas de autonomia.

O aditamento do ato de credenciamento do *campus* de Nova Iguaçu permitiu a incorporação de duas turmas de Administração, oriundas do Consórcio Universidade Pública da Baixada, que passaram a integrar mais um entre os outros cinco cursos de graduação então criados, iniciados em 2006: Matemática, História, Pedagogia, Ciências Econômicas e Turismo. Foram organizados concursos públicos para docentes e técnico-administrativos, e as atividades acadêmicas eram realizadas nas instalações da Escola Municipal Monteiro Lobato, cedida, no horário noturno, pela Prefeitura de Nova Iguaçu, enquanto se processavam as obras para a construção do *campus* universitário. As referências interioranas da expansão foram destaque do editorial publicado no *Rural Semanal* nº 41/2005, que se referiu à solenidade da assinatura do convênio entre a UFRRJ e o MEC para implantação da unidade de Nova Iguaçu:

A administração superior da UFRRJ, ao assumir esta difícil tarefa de expandir o ensino superior público e gratuito, o fez na perspectiva da existência de uma demanda reprimida na região da Baixada Fluminense pela procura por um ensino superior com qualificação comprovada. Hoje, com 16,82% do total dos inscritos no curso vestibular 2006 para os 6 novos cursos desta unidade fora da sede de Seropédica, temos uma resposta positiva e clara da decisão assumida (p. 1).

Apesar da expressiva procura de candidatos para os cursos oferecidos pela unidade universitária em Nova Iguaçu, vale ressaltar não ter havido unanimidade na votação do Consu que aprovou a sua implantação. Conforme registrado na ata da reunião de 20/7/2005, alguns conselheiros alertaram que os cursos a serem oferecidos naquela unidade não possuíam afinidade pedagógica e curricular e que seria dificultoso o funcionamento deles em um prédio “emprestado”, sem estrutura mínima que comportasse restaurante universitário, laboratório de informática e biblioteca.

Ainda que com precariedades iniciais, o recém-inaugurado IM estreava com a oferta de dois novos cursos não existentes até então no *campus* sede: Turismo e Pedagogia. No que se refere ao curso de Turismo, de acordo com o processo nº 5.847/2009, que apresenta o seu projeto pedagógico, as justificativas para a sua criação se fundamentaram no incentivo a cursos desta área no Brasil, que já contava, em 2006, com doze deles em instituições federais, sendo o primeiro criado em 1978, na Universidade Federal do Paraná. Não há relações específicas com o mundo rural no perfil profissional almejado pelo seu projeto de criação:

Pretende-se, em nossa instituição, formar profissionais que tenham uma base generalista, e ao mesmo tempo com a possibilidade de aprofundamento em áreas de Planejamento Turístico e Gestão de Empresas Turísticas (p. 3).

Uma breve referência ao rural no projeto de criação deste curso pode ser observada na oferta da disciplina “Turismo em áreas rurais”, cujo objetivo geral é “apresentar o turismo como alternativa para o desenvolvimento do meio rural”. A ideia do rural diversificado, que inclui a vertente turística, tão forte no cenário das ruralidades contemporâneas, não é mencionada no projeto, ao contrário, a associação entre esta disciplina e o mundo rural se apropria da visão desatualizada deste meio como sinônimo de subdesenvolvimento.

Convém citar que o curso de Turismo da UFRRJ obteve a primeira posição no último Conceito Preliminar de Cursos (IPC), divulgado pelo MEC em janeiro de 2011¹⁰⁴, ao passo que os cursos mais tradicionais de Administração e Economia, oferecidos no *campus* de Seropédica, não ocuparam posição tão destacada, ficando inclusive atrás dos existentes em algumas instituições privadas. Neste caso particular, talvez a excelência diferenciada entre os dois *campi* possa estar sinalizando distanciamentos difíceis de resgatar futuramente, sobretudo porque Nova Iguaçu tem recebido muitos professores novos, sendo quase sempre doutores, exigência praticamente comum a todos os processos seletivos realizados pelas Ifes nos últimos tempos. A postura mais ativa, da parte dos docentes do IM, nos debates sobre a reforma do Estatuto igualmente foi observada como um diferencial entre este *campus* e os demais *campi*, sobretudo o de Seropédica.

A proposta de implantação do curso de Pedagogia de Seropédica¹⁰⁵ é uma das mais veementemente fundamentadas. Algumas expressões retiradas do seu processo de criação (4.504/2004) revelam uma queixa reprimida pelo fato de a concretização da oferta deste curso ter se dado com quase trinta anos de atraso¹⁰⁶: “curso de demanda histórica”, “atender aos gigantescos clamores, historicamente construídos”, “quitar uma dívida socioeducacional para com a comunidade loco-regional”, “a lacuna do curso de Pedagogia na UFRRJ precisa ser preenchida com urgência e em caráter inadiável”; “o Instituto de Educação não pode mais se manter indiferente ou insensível à recalcitrante demanda”.

¹⁰⁴ Informações disponíveis em <<http://oglobo.com.br/educacao>>. Acesso em: 14 jan. 2011. Da UFRRJ, só foram avaliados os cursos de Administração, Economia e Turismo.

¹⁰⁵ Há uma outra proposta envolvendo o mesmo curso, oferecido no *campus* de Nova Iguaçu, considerada bastante diferente da proposta aqui detalhada.

¹⁰⁶ Convém lembrar que, conforme mencionado no capítulo III, a criação do curso de Pedagogia fora aprovada pelo Consu em 1975, mas o curso nunca tivera o seu funcionamento viabilizado.

No processo, não existe qualquer associação do curso criado a nenhum aspecto atinente ao mundo rural. O curso de Pedagogia começou a funcionar no IM em 2006, e em Seropédica em 2007, não pertencendo ao grupo de cursos implantados pelo Reuni, mas oferecendo um sólido suporte para o grande número de licenciaturas promovidas logo a seguir por esta expansão última.

Merecem destaque, no rol das justificativas apresentadas no processo de criação do curso, os seguintes argumentos: incentivo do governo federal à formação de profissionais para atuarem na escola básica; responsabilidade pela formação desses profissionais delegada às universidades pela LDB; efetiva demanda para o curso no município de Seropédica (80 escolas de ensino básico, 1.001 professores e 18.884 estudantes matriculados); e grande percentual (43,74%) de professores atuantes na educação básica da Baixada Fluminense sem formação de 3º grau ou equivalente.

Explicadas a criação do IM e de seus dois inéditos cursos, cabe voltar o olhar para a origem do *campus* de Três Rios, que remonta o ano de 2007, ocasião em que foi apresentado um projeto de ampliação da unidade de Três Rios, oferecendo à população daquela região cursos de graduação adequados às características sócio-econômicas e culturais que a configuram, nenhuma delas associada ao mundo rural. Assim se construíram as bases do *campus* do Vale do Paraíba, com ampliação de vagas docentes e técnicas, e recursos para construção de sede própria, incluída no já citado Programa de Expansão do Sistema Público Federal do Ensino Superior (o “pré-Reuni”).

Com o início do funcionamento, em 2006, do curso de Administração a Distância, junto ao Consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e, em 2007, na sede da Universidade, do curso de Licenciatura em Pedagogia, consolidava-se “a UFRRJ do pré-Reuni”, com dez cursos de funcionamento noturno, sendo quatro na sede (Administração e as Licenciaturas em História, Química e Pedagogia) e os demais em Nova Iguaçu, além das turmas de Três Rios e de Quatis.

A Tabela 3 sintetiza a UFRRJ do “pré-Reuni” e revela características em que se destacam o número maior de cursos vinculados à área das ciências humanas e sociais, a ampliação na quantidade de cursos noturnos e a consolidação dos *campi* descentralizados. Todas as características citadas resultaram de programas propostos pelo governo Lula da Silva. Aliás, cumpre assinalar, nos anos 2000, o restabelecimento de uma relação de simpatia e afinidade, comum nos ditatoriais anos 1970, entre a administração superior da UFRRJ e o governo vigente, neste caso o do presidente citado. Tais relações eram tão boas e amistosas, que o Consu, em reunião realizada em 28/2/2005, aprovou, por unanimidade, a concessão do título de “Doutor Honoris Causa” ao senhor presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Tabela 3. Cursos oferecidos pela UFRRJ por área e *campus* até 2008.

ÁREAS	CAMPUS	CURSOS
Ciências Agrárias	Sede	Agronomia Engenharia Florestal Medicina Veterinária Zootecnia
		Engenharia Agrícola Engenharia de Agrimensura Engenharia de Alimentos Engenharia Química
Licenciaturas	Sede	Ciências Biológicas (também Bacharelado) Ciências Agrícolas Economia Doméstica (também Bacharelado) Educação Física Física História (noturno) Matemática (também Bacharelado) Química (diurno e noturno) Pedagogia (noturno)
	Nova Iguaçu	História (noturno) Matemática (também Bacharelado noturno) Pedagogia (noturno)
Ciências Exatas e da Vida	Sede	Geologia Química Industrial Matemática Aplicada e Computacional
	Sede	Administração (diurno e noturno) Arquitetura e Urbanismo Ciências Econômicas
Ciências Sociais Aplicadas	Nova Iguaçu	Administração (noturno) Ciências Econômicas (noturno) Turismo (noturno)
	Três Rios	Administração (noturno) Ciências Econômicas (noturno)
	Quatis	Administração (noturno)

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (UFRRJ, 2006, pp. 17-18).

5.3.2 A segunda fase da expansão (2008 a 2011)

A segunda fase da expansão correspondeu à implantação do Reuni na UFRRJ, sendo planejada pelo já citado PRE. Dessa forma, torna-se importante destacar alguns pontos importantes deste documento que nortearam os rumos da expansão em curso.

De início, foi realizado um diagnóstico da situação da UFRRJ em 2006, ressaltando que a instituição representava uma interiorização urbana do Rio de Janeiro, passando a desempenhar um papel estratégico na interiorização também da educação superior a partir de uma oferta de vagas direcionada a suprir demandas resultantes do crescimento da população nas periferias do Rio de Janeiro, que englobaria municípios da Costa Verde, da Baixada e do Sul Fluminense, do Vale do Paraíba, da Região Serrana e também de bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Também fez parte do diagnóstico a constatação de que, na UFRRJ, havia cursos que apresentavam alta procura nos vestibulares, com reduzida oferta de vagas. Em virtude disso, o projeto propôs:

E o que se pode perceber nesse breve diagnóstico é que a Universidade apresenta reais potencialidades de crescimento nas áreas de Saúde e Humanidades (esta principalmente na licenciatura - Noturna). Abre-se então a oportunidade para que o processo de expansão concentre suas ações no fortalecimento e crescimento das áreas já existentes (grifo nosso). O diagnóstico mostra cursos que apresentam uma alta procura nos vestibulares e que oferecem um número reduzido de vagas, com possibilidade de viabilizar a sua expansão. Cursos como História, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Florestal, Geologia, Engenharia Química e Ciências Biológicas, todos em funcionamento na Sede, serão os primeiros a atender essa demanda (UFRRJ, 2007, p. 8).

A Tabela 4 sintetiza a proposta da execução Reuni na UFRRJ.

Tabela 4. Proposta da execução do Reuni na UFRRJ.

Curso	Local	Turno	2008	2009	2010	2011	2012	Novas matrículas
Arquitetura	Sede	Diurno	-	20	20	20	20	80
Eng. Quím.	Sede	Diurno	-	20	20	20	20	80
Geologia	Sede	Diurno	-	15	15	15	15	60
Eng. Flores.	Sede	Diurno	-	10	10	10	10	40
Biologia	Sede	Diurno	-	10	10	10	10	40
História	Sede	Diurno	-	40	40	40	40	160
<i>Biomedicina</i>	Sede	Diurno	-	-	-	40	40	80
<i>Farmácia</i>	Sede	Diurno	-	-	40	40	40	120
<i>Comunicação</i>	Sede	Diurno	-	-	45	45	45	135
<i>Ciências Soc.</i>	Sede	Diurno	-	45	45	45	45	180
<i>Sist. Inform.</i>	Sede	Diurno	-	-	20	20	20	60
<i>Hotelaria</i>	Sede	Noturno	-	-	45	45	45	135
Química	Sede	Noturno	-	5	5	5	5	20
<i>Filosofia</i>	Sede	Noturno	-	45	45	45	45	180
História	Sede	Noturno	-	10	10	10	10	40
<i>Letras</i>	Sede	Noturno	-	90	90	90	90	360
<i>Rel. Internac.</i>	Sede	Noturno	-	-	45	45	45	135
<i>Direito</i>	Sede	Noturno	-	-	50	50	50	150
<i>B. Artes (lic.)</i>	Sede	Noturno	-	45	45	45	45	180
<i>Geografia</i>	Sede	Noturno	-	45	45	45	45	180
<i>C. Contábeis</i>	Sede	Noturno	-	-	45	45	45	135
C. Econom.	Sede	Noturno	-	45	45	45	45	180
<i>Adm. Pública</i>	Sede	Noturno	-	-	45	45	45	135
<i>Fisioterapia</i>	Sede	Noturno	-	-	40	40	40	120
<i>Fonaudiologia</i>	IM	Diurno	-	-	40	40	40	120
<i>Fisioterapia</i>	IM	Diurno	-	-	40	40	40	120
<i>Letras</i>	IM	Diurno	-	-	90	90	90	270
<i>Direito</i>	IM	Diurno	-	-	50	50	50	150
Total	-	-	-	445	1.040	1.080	1.080	3.645

Fonte: Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2007, p. 11).

Os cursos em itálico são os novos, e os sem itálico, os já existentes que tiveram a oferta de vagas ampliada. Observa-se, como já citado na introdução da tese, que o único curso da área das agrárias a ampliar a oferta de vagas foi o de Engenharia Florestal. Confrontando a proposta apresentada pelo PRE com o modo como, de fato, a oferta de cursos se deu, constata-se que a maior parte dos cursos planejados da área de saúde não foi oferecida. É o caso de Biomedicina, Fisioterapia e Fonaudiologia. Por outro lado, os cursos de Gestão Ambiental (Três Rios), Ciência da Computação (IM), Engenharia de Materiais e Psicologia foram oferecidos, mas não constam no projeto. Não vinculados ao Reuni, surgem ainda os

cursos de Licenciatura em Educação para o campo, e Segunda Licenciatura em Filosofia ¹⁰⁷. Mesmo com a modificação na oferta de alguns cursos, nota-se que a expansão concretizada não se distanciou muito da que foi planejada.

O grifo na última citação remete a uma semelhança entre o processo de expansão do Reuni e o ocorrido nos anos 1970, citado no capítulo III: o aproveitamento das condições de funcionamento já existentes constitui um tipo de expansão que envolve investimentos menores do que os feitos na abertura de cursos de áreas de conhecimento não existentes na Universidade. Certamente foi por esse motivo que os cursos da área de saúde, apesar de previstos pelo PRE, não foram implantados. E, considerando um parâmetro oposto (o aproveitamento das condições existentes), foi esse um dos motivos, por exemplo, da oferta para o curso de Direito, de acordo com artigo publicado no *Rural Semanal* nº 15/2007 (p. 2), intitulado “Curso de Direito: por quê?”:

Acredito que o curso de Direito não exigiria grande investimento econômico e financeiro para sua implantação, uma vez que não demandaria a instalação de laboratórios com seus instrumentais sofisticados. A grande concentração de recursos pedagógicos seria passada ao alunado de maneira singela: um bom quadro, giz e a competência do mestre.

É impossível não associar as “singelas” demandas para a criação do curso de Direito a um tipo de universidade descrito por Ristoff (2003) no início deste capítulo: aquela que se “imagina” pública, grande e gratuita, com cursos centrados na graduação, salas espartanas, bibliotecas e laboratórios inexistentes e “super-professores”, que resolvem todos os problemas de carências generalizadas apenas com a sua “competência”.

Em virtude de o Reuni prever a elaboração de estratégias que permitissem a diminuição das taxas de evasão e a melhor ocupação das vagas ociosas, o PRE apresentou propostas de assistência estudantil (bolsas, tutorias etc.) para a redução dessas taxas de evasão que, em 2007, atingiram a média de 7,4%, e propostas de maior flexibilidade na movimentação entre cursos de graduação e vagas de reingresso. O projeto também propôs políticas de inclusão, reorganização das graduações já existentes e até mesmo um cronograma de obras e de contratação de novos professores.

Apesar de a reitoria ter instituído uma comissão consultiva sobre o Reuni (*Rural Semanal*, nº 31/2007) e de essa comissão ter divulgado que uma das fundamentações de seu trabalho seria o amplo debate do programa junto à comunidade acadêmica (*Rural Semanal*, nº 34/2007), houve resistências ao Reuni na UFRRJ - sob o argumento principal da pouca discussão sobre o tema - que culminaram com a invasão da reitoria. Sobre este episódio, cabe tecer alguns breves comentários.

Segundo informações da organização do movimento de ocupação, duzentos e trinta alunos participaram da manifestação, que teve início na tarde de 25 de outubro de 2007, terminando em 29 de outubro. O objetivo dos estudantes era impedir a realização da reunião do Consu, marcada para o dia 26 de outubro, que votaria a adesão da instituição ao Reuni. Naquele momento, a mobilização estudantil trouxe resultados favoráveis aos manifestantes e, de fato, a reunião do Consu foi adiada, mas não o tempo suficiente que permitisse a concretização do almejado debate, estendido a todos os segmentos da UFRRJ, sobre o programa.

¹⁰⁷ Esses dois cursos apresentam propostas diferenciadas dos demais quanto a ingresso (não é feito pelo vestibular tradicional), duração (duram menos tempo que uma graduação comum), estrutura (em módulos, alguns a distância ou aos sábados) e demanda preferencial (são “reservados”, respectivamente, para assentados e professores da rede básica pública) (Processos números 5.184/2010 e 3.805/2010).

A polêmica adesão da UFRRJ ao Reuni acabou ocorrendo no dia 30 de novembro de 2007, pouco mais de um mês após a ocupação do gabinete da reitoria pelos estudantes, em uma controversa reunião do Consu, descrita da seguinte maneira pelo *Adur informa* número 111, de 15/8/ 2008:

A ADUR-RJ foi representada pela Prof^a. Lenir Lemos Furtado Aguiar. A presidente da Associação chegou poucos minutos após o início da sessão, às 8h, e foi surpreendida ao constatar que tema tão importante já havia sido rapidamente aprovado. A ata da referida reunião do Consu diz que o PRE foi posto em discussão (!) e, em seguida, aprovado por unanimidade. De acordo com o mesmo documento, a reunião do Consu que aprovou o PRE/Reuni da UFRRJ foi encerrada às 8h40min - horário contestado por alguns conselheiros na 153^a Reunião Extraordinária do Consu, de 06/12/07, que sustentaram que o término da 235^a Reunião do Conselho Universitário se deu às 8h14min.

O modo como se deu a aprovação do Reuni pelo Consu revelou ser bem parecido com as já citadas estratégias do governo Lula da Silva para enfrentar dissensos: “artificializando” consensos por meio da rápida aprovação de seus programas, decretos e leis.

A UFRRJ tem, de fato, cumprido as metas do PRE, no entanto, assim como no Reuni, as ações relacionadas ao aumento na oferta de cursos possuem maior visibilidade (sobretudo política) do que as demais (de incentivo à permanência do aluno na instituição). Isso foi comprovado em diversas reuniões, de grupos mobilizados para reformar o seu Estatuto, realizadas no período de 2009 a 2010, em que se apontava, como um dos objetivos prioritários da reforma, a elaboração de um texto que contemplasse as necessidades de uma UFRRJ expandida e “renovada”.

A expansão e renovação da UFRRJ estão se dando mais visivelmente no plano quantitativo, circunstância que já pode ser percebida nas estatísticas do Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2009 e divulgadas no jornal *O Globo*, de 14/1/2011: mesmo tendo sido, no estado do Rio de Janeiro, a única instituição federal a dobrar a sua oferta de vagas com o Reuni, a UFRRJ ocupou o sétimo e último lugar, entre todas as universidades públicas no estado, no *ranking* do Índice Geral de Cursos (IGC), indicador criado pelo MEC para avaliar instituições de ensino como um todo, e não cursos isoladamente. O IGC não tem como base a quantidade de cursos oferecidos, mas sim a avaliação dos mestrados e doutorados pela Capes, a titulação e o regime de trabalho dos professores, bem como a opinião de alunos sobre a infraestrutura física e o projeto pedagógico das instituições.

Explicitada a generalidade que norteou a expansão promovida pelo Reuni na UFRRJ, convém que, a seguir, nos detenhamos no estudo do contexto e das justificativas de criação dos novos cursos oferecidos nesta fase. Iniciando pelo *campus* sede, temos, em 2009, os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Belas Artes e Geografia, todos na modalidade licenciatura.

O investimento maciço na oferta de licenciaturas no *campus* sede foi antecedido pela realização de fóruns das licenciaturas, organizados pelo Decanato de Graduação, durante o ano de 2008. De acordo com artigo publicado no *Rural Semanal* nº 21/2008, a opção da UFRRJ pela expansão nas licenciaturas resultou do interesse em realizar um vigoroso programa de formação integrada de educadores, criando, na Universidade, maior disponibilidade de recursos destinados à reflexão e à operação concreta dos temas educacionais.

Todavia, nos processos de apresentação do projeto político pedagógico dessas licenciaturas, consta um texto de abertura comum (Anexo F), que explicitou outras justificativas para a criação das mesmas. Grosso modo, o texto aponta a UFRRJ como a

principal (e muitas vezes única) possibilidade de oferta de ensino superior público para a região da Baixada Fluminense, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, Vale do Paraíba, Costa Verde, Sul Fluminense e parte significativa da Região Serrana. Outros argumentos também comuns à criação dessas licenciaturas foram: premência de contrapartidas nas áreas social e cultural na região do entorno da UFRRJ, que vem sofrendo intenso desenvolvimento urbano e industrial; necessidade de alinhamento da instituição às determinações do Reuni; atendimento de significativa demanda por um curso universitário *noturno*; e importância de oferecer formação superior pública para professores da educação básica, prevista na LDB de 1996.

A Revista “ICHS em revista – 40 anos”, lançada em novembro de 2010 por um grupo de alunos do curso de Comunicação Social, ao apresentar brevemente o histórico de todos os cursos oferecidos pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais, destaca que boa parte dos novos cursos criados resultou de ações individuais na intenção de oferecê-los, relatando, ainda, dificuldades diversas que tais cursos vinham enfrentando na fase inicial de implantação. Por ser uma revista comemorativa, os percalços mencionados não são interpretados de modo negativo, mas sim como exemplos de superação e coragem. Eis alguns exemplos relacionados a dificuldades nos processos de criação destas licenciaturas e ao protagonismo mais solitário na intenção de implementá-las:

Gomes (vice-coordenador do curso de Belas Artes) ressalta que ainda é preciso uma adaptação estrutural da Universidade ao curso, principalmente no quesito espaço para os equipamentos e para a prática dos alunos durante as aulas (p. 23).

Ainda de acordo com Julião (coordenador do curso de Filosofia), a maior dificuldade encontrada dentro da UFRRJ para o andamento do curso é a carência de livros de Filosofia na biblioteca (p. 30).

Quem teve a ideia e lutou por muitos anos para que o curso (de Letras) fosse implementado na Rural foi o recentemente falecido professor João Luiz Ferreira de Azevedo. Ele insistiu muito para que o curso de Letras fosse uma realidade e acabou conseguindo (p. 33).

O curso de Ciências Sociais foi idealizado principalmente pela professora Elisa Guaraná (p. 26).

A ideia da oferta do curso de Geografia surgiu associada à intenção de inseri-lo na área das ciências agrárias, conforme divulgado em artigo veiculado no *Rural Semanal* nº 1/2008, intitulado “A Geografia na UFRRJ: um encontro oportuno”, baseado na importância da Geografia Agrária renovando as perspectivas do ensino da Geografia. Esse cenário inicial foi um dos motivos responsáveis pela localização do curso, não no ICHS, mas sim no Instituto de Agronomia (IA), em seu Departamento de Geociências. No entanto, acessando a página virtual do IA ¹⁰⁸, não há qualquer informação a respeito da oferta do curso. Já na página virtual do próprio curso ¹⁰⁹, as justificativas apresentadas para a sua criação vinculam-se às já citadas nos demais cursos (obediência ao Reuni e atendimento a demandas educacionais da Baixada Fluminense). Apesar de o curso ser apresentado com o nome de “Geografia (meio ambiente)”, não há, em sua contextualização, qualquer referência à questão ambiental como um dos mais relevantes temas das ruralidades contemporâneas. Aliás, em sua contextualização, não há referências sequer ao IA, instituto que o abriga, o que denota a falta de protagonismo deste tradicional instituto na implementação do curso.

¹⁰⁸ Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

¹⁰⁹ Disponível em: <http://www.ufrj.br/degeo/apresentacao_geografia>. Acesso em: 28 nov. 2010.

Na verdade, levando em conta o que já foi citado no capítulo III, a falta de protagonismo do IA em relação ao curso de Geografia refletiria a falta de protagonismo do IA junto ao próprio Departamento de Geociências, que foi imposto ao Instituto, durante o governo da ditadura, quando outros departamentos fortes do IA haviam sido deslocados para outros institutos, fato que contribuiu para enfraquecer a hegemonia política, na UFRRJ, de seu principal núcleo de tradição agrária.

A pouca afinidade entre o IA e o curso de Geografia foi igualmente registrada na ata da reunião do Consu que aprovou a primeira leva de cursos promovida pelo Reuni. A cada curso aprovado, havia registros, em ata, de “louvor” à aprovação em questão. No momento da aprovação do curso de Geografia, os votos de louvor foram acompanhados de uma ressalva da parte de um dos conselheiros: “Louvo a criação do curso de Geografia, mas manifesto a preocupação de este estar lotado no Instituto de Agronomia, apesar de pertencer à área das Ciências Sociais Aplicadas” (Consu. Ata da reunião de 4/3/2009). A preocupação citada confirmou distanciamentos até mesmo entre os dois cursos de Geografia oferecidos na UFRRJ, evidenciados basicamente pelo fato de o curso, no *campus* sede, ser nas modalidades bacharelado e licenciatura e, no IM, ser apenas na modalidade licenciatura.

Em reuniões sobre a reforma do Estatuto da UFRRJ, foi reafirmada a preocupação com a diferenciação acadêmica entre cursos oferecidos em *campi* distintos, mas na mesma instituição, havendo quem considerasse bastante incômoda tal situação. No *Rural Semanal* nº 14/2008, essa preocupação foi abordada no artigo “O projeto de Reestruturação e Expansão da UFRRJ: desafios, perspectivas e ações”: “Não podemos ter na Universidade dois cursos iguais com projetos político-pedagógicos díspares e com estruturas curriculares praticamente opostas” (p. 3).

A tímida presença do IA na oferta do curso no *campus* sede e a inexistência total desta presença na oferta do curso no IM são indícios da ausência daquele tradicional Instituto nos projetos de abertura dos novos cursos resultantes do Reuni, comprovando que os rumos da UFRRJ do tempo recente não estavam trilhando a direção das áreas agrárias.

Em 2009, também no *campus* sede, foi oferecido o curso de Direito, com o mesmo texto de justificativas genéricas das licenciaturas (Anexo F), acrescidas de motivos específicos para a criação deste curso, que seriam os relacionados à inexistência, na região do entorno, de faculdades públicas de Direito e ao fortalecimento da cidadania em uma região onde as garantias fundamentais não são respeitadas. Analisando o seu processo de criação (nº 4.634/2008), observa-se que o vínculo do curso com a temática rural só aparece em algumas disciplinas eletivas (aquelas que não possuem obrigatoriedade na oferta) de especialização em direito ambiental: Direito Agrário, Direito dos Animais, Direito Ambiental Internacional, Direito Florestal, Direito Processual Ambiental e Direito Urbanístico.

Alguns cursos novos oferecidos no *campus* de Seropédica em 2009 também foram implantados, com as mesmas justificativas, nos demais *campi*. É o caso de Direito (Nova Iguaçu e Três Rios) e de Letras e Geografia (Nova Iguaçu), sendo todos os de Nova Iguaçu oferecidos em horário matutino, por ausência de instalações, no IM, para o funcionamento destes cursos em horário noturno (o preferido do Reuni), já ocupado pelos cursos cuja oferta foi iniciada em 2006.

O ano de 2010 é marcado por mais uma expressiva oferta de novos cursos, a maioria deles no *campus* de Seropédica. Mesmo com a oferta de licenciaturas esgotada desde 2009, a expansão ainda prossegue predominante na área das Ciências Humanas e Sociais, com a oferta dos cursos de Comunicação Social, Hotelaria, Relações Internacionais, Administração Pública e Ciências Contábeis. O “texto padrão” (Anexo F) presente nas justificativas genéricas dos processos dos demais cursos já criados se mantém.

O curso de Comunicação Social é outro criado por um protagonismo mais solitário, conforme se verifica em citação de “ICHS em revista – 40 anos”: “O curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, nasceu do sonho e do empenho do atual diretor do Instituto, professor Antônio Carlos Nogueira” (p. 27).

As outras justificativas de criação são relativamente as mesmas dos demais cursos:

O pequeno colegiado do curso diz ter orgulho de ser responsável por criar e fazer valer um novo curso de Jornalismo no país, sobretudo na região em que se encontra a UFRRJ, que atende especialmente ao público na Zona Oeste do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. A UFRRJ é, por isso, a única IES pública a oferecer o curso de Jornalismo nessas regiões (“ICHS em revista – 40 anos”, p. 27).

Surpreendentemente, o processo de criação do curso de Hotelaria (nº 378/2010) ressalta um pouco menos as justificativas relacionadas ao Reuni e a demandas da região do entorno, apesar de ressaltar o fato de o curso ser o primeiro oferecido em instituição pública no Rio de Janeiro. O processo enfatiza motivações mais específicas para a implantação do curso, como os eventos esportivos de grande porte, a serem realizados no Rio de Janeiro, em 2014 e 2016 (Quais seriam as outras grandes motivações do curso após a realização de tais eventos?). Surpreende, ainda, a existência de apenas uma disciplina obrigatória (parcialmente ligada) ao rural, na oferta do curso: Geografia Econômica, oferecida pelo Departamento de Geociências do Instituto de Agronomia. Relações com o turismo rural, relevante eixo das ruralidades contemporâneas, são praticamente imperceptíveis no projeto do curso, conforme evidenciado em texto de “ICHS em revista – 40 anos”: “Hotéis, cruzeiros, agências de turismo e lazer. Esse é o mundo que espera pelos graduandos do curso de Hotelaria da UFRRJ” (p. 32).

A oferta do curso de Relações Internacionais segue as mesmas motivações já assinaladas nas justificativas de criação dos outros cursos, conforme se verifica a partir da leitura do processo nº 1.548/2010, referente ao Projeto Pedagógico deste curso, que, além de iniciar com o texto padrão de sempre (Anexo F), apresenta ainda outra repetitiva justificativa para a sua criação: “A UFRRJ é a única IES pública a oferecer o curso de Relações Internacionais na região metropolitana do Rio de Janeiro” (p. 17), informação esta que contraria a realidade, já que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou esse curso antes, em 2008. Ou seja, quando foi criado na UFRRJ, o curso de Relações Internacionais já funcionava em outra instituição pública da região metropolitana do Rio de Janeiro.

A estratégia de oferecer cursos aproveitando ao máximo os recursos já disponíveis também se repete na implantação do citado curso:

Para preparar este profissional, o curso de Relações Internacionais da UFRRJ tem a proposta de mesclar conhecimentos da área de História, Ciência Política, Economia, Direito, Filosofia, Sociologia e Antropologia (p. 18).

Já a justificativa para o funcionamento noturno do curso é diretamente associada ao Reuni:

Uma das exigências do Reuni para a abertura de novos cursos nas universidades federais é que as disciplinas obrigatórias sejam oferecidas no turno da noite. Portanto, Relações Internacionais tem sua grade de horários elaborada apenas para o período noturno (“ICHC em Revista – 40 anos”, p. 34).

Justificativas semelhantes às já citadas permeiam os processos nº 5.994/2010 e nº 6.019/2010, que apresentam os Projetos Pedagógicos dos cursos de Administração Pública e Ciências Contábeis. O processo referente ao curso de Administração Pública realiza, ainda, uma contextualização regional, ressaltando a presença, na área do entorno, de empresas

públicas relacionadas a siderurgia, petróleo e indústria naval. O texto sobre o curso, publicado em “ICHS em Revista – 40 anos”, é igualmente emblemático no que se refere ao aproveitamento do que já se tem disponível e a um novo pioneirismo da UFRRJ na oferta de cursos pouco comuns em universidades públicas:

Os primeiros três períodos do curso são oferecidos em comum com o curso de Administração. [...] O programa Reuni, do governo federal, permitiu a criação do curso, que só é oferecido em mais quatro universidades públicas do país (p. 22).

Surpreendem, no processo referente ao Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis, as pouquíssimas e breves referências ao fato de o curso já ter sido oferecido no passado, tendo sido arbitrariamente desativado, conforme relatado no capítulo III. Ou seja, o triste episódio da história da instituição centenária fica esquecido diante das eufóricas justificativas relacionadas ao Reuni:

(Curso criado com o nobre (grifo nosso) objetivo de dar oportunidade aos cidadãos de Seropédica e dos municípios vizinhos de terem mais um curso superior em uma universidade pública, gratuita e de qualidade (Processo nº 6.019/2010, p. 10).

Em virtude do que foi citado a respeito dos cursos criados no ICHS, percebe-se o grande protagonismo e responsabilidade que este Instituto assumiu no ambicioso processo de expansão da UFRRJ promovido graças ao Reuni. Em mais de uma reunião do Consu (5/9/2008 e 23/3/2009, por exemplo), o diretor deste Instituto alertou a administração superior a respeito da urgente necessidade de dar ao ICHS a infraestrutura mínima necessária para arcar com a oferta de tantos novos cursos: “Trata-se de uma questão de justiça” é a frase-síntese deste diretor para cobrar maiores investimentos da UFRRJ no ICHS em troca de sua maciça participação nas expansões resultantes do Reuni.

Infelizmente, o tempo poderá mostrar que, assim como o “Bandejão” e os alojamentos foram os primeiros setores a sucumbir após as expansões desenfreadas nos anos 1970, o ICHS, por confiar em uma política de governo, poderá se tornar refém da mesma. Isso significa que, na hipótese de ocorrerem modificações governamentais que enfraqueçam esse *boom* expansionista, o ICHS poderá passar por sérias (e injustas, de acordo com a fala de seu diretor) dificuldades para manter o fôlego da expansão, que durará, pelo menos, quatro anos após o início de funcionamento de cada curso. É certo que os atores localizados no próprio Instituto têm se preparado, da melhor forma possível, para suportar a grande ampliação promovida. Uma das medidas foi, em 2010, a divisão do Departamento de Letras e Ciências Sociais em cinco novos departamentos: de História, de Artes, de Ciências Sociais, de Filosofia e de Letras/Comunicação Social. Segundo argumentação teórica explicitada no início deste capítulo, a valorização da departamentalização, nesse contexto, pode representar um diferencial positivo na consolidação dos inúmeros cursos criados.

Além disso, nas propostas apresentadas para reformulação do Estatuto da UFRRJ, houve unanimidade, entre todas elas, em relação à necessidade de dividir o ICHS em duas unidades distintas, sendo que uma abrangeria as Ciências Humanas, Letras e Artes, e a outra, as Ciências Sociais Aplicadas. Apesar disso, o Estatuto aprovado pelo Consu não acatou, de imediato, tal divisão, deixando tal decisão em aberto para ser feita posteriormente. Segundo informação obtida por email junto ao diretor do ICHS, um dos motivos para o adiamento da divisão estaria relacionado a questões de infraestrutura.

Cabe agora tecer comentários a respeito dos cursos criados, em 2010, por outros institutos. Novamente iniciando pelo *campus* sede, temos o curso de Engenharia de Materiais, implantado pelo Departamento de Engenharia Química do Instituto de Tecnologia; o de Psicologia, pelo Departamento de Psicologia, do Instituto de Educação; o de Sistemas de

Informação, pelo Departamento de Matemática, do Instituto de Ciências Exatas; e o de Farmácia, pelo Departamento de Química, também do Instituto de Ciências Exatas.

Levando em conta os parâmetros norteadores do contexto do “2007”, não há mais novidades no que se refere às justificativas apresentadas na criação desse último bloco de cursos no *campus* sede: atendimento ao Reuni; oferta, em uma universidade pública, de cursos inexistentes nas poucas instituições privadas da região do entorno; e aproveitamento de condições de infraestrutura já existentes na Universidade (sobretudo professores de outros cursos com disciplinas afins). Neste caso último, até mesmo o curso de Farmácia, inovador, em certa medida, por pertencer à área de Saúde, não predominante na UFRRJ, seguiu tal pressuposto:

Temos, na UFRRJ, as capacidades acadêmicas para desenvolvimento em pesquisa de fármacos, principalmente fármacos de origem natural e derivados destes (fragmento da entrevista virtual concedida pelo coordenador do curso de Farmácia).

Implantados em 2010 nos outros *campi*, há o curso de Ciência da Computação, oferecido no Instituto Multidisciplinar, e o de Gestão Ambiental, no Instituto Três Rios. A oferta desses cursos igualmente se valeu da pré-existência de recursos disponíveis e da necessidade de atendimento a demandas educacionais da região do entorno. É o que comprova a leitura do processo nº 14.164/2009, que apresenta o Projeto Pedagógico do curso de Ciência da Computação:

Observamos a interseção entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática (já existente no IM) como um fator viabilizador adicional para o oferecimento do curso de Ciência da Computação. Além deste fato, o curso poderá representar um fator de transformação e um grande diferencial da UFRRJ na Baixada Fluminense (p. 7).

A compreensão das motivações para a oferta do curso de Gestão Ambiental requer que sejam retomados alguns esclarecimentos a respeito da criação do Instituto de Três Rios. Vinculado como Unidade Acadêmica, ao Instituto Multidisciplinar, esta Unidade foi convertida em Instituto na reunião do Consu de 30/10/2009, com a criação de três departamentos próprios: de Ciências Administrativas e Ambiente; de Ciências Jurídicas e Sociais; e de Ciências Econômicas e Exatas. Tais departamentos se originavam para dar suporte aos cursos já oferecidos pela Unidade (Administração, Ciências Econômicas e Direito) e a um novo curso a ser oferecido em 2010, o de Gestão Ambiental.

Apesar de possuir no nome um termo supostamente associado à questão rural, o novo curso volta-se mais para a área de “Gestão” do que para a de “Ambiente”. É o que se percebe com a leitura do processo nº 14.143/2009, que o caracteriza como um curso de caráter multidisciplinar, apresentando interfaces com as questões econômicas, gerenciais e sociais. Suas justificativas de criação estão ligadas à necessidade de formação de: profissionais diferenciados, novas relações de trabalho, ética comprometida, sociabilidade e capacidade de liderança. Ou seja, criou-se um curso de perfil muito técnico, com pouca ênfase nas abordagens mais sociológicas da questão ambiental, o que, se fosse feito, consagraria ao menos um curso, entre os mais de quinze oferecidos com o Reuni, vinculado a uma vocação rural na Universidade.

As motivações advindas do Reuni não foram responsáveis somente pela implantação de todos esses cursos, mas também pela reformulação de outros já existentes. São os casos dos cursos de História (no *campus* sede e no IM), do de Ciências Econômicas (Três Rios), do de licenciatura em Matemática (IM), entre outros. Todas as reformulações propuseram justificativas muito semelhantes às das implantações dos cursos novos:

O curso está em consonância com a preocupação de ampliar o acesso à universidade pública de parcelas da população antes excluídas (Processo nº 12.442/2009, que implantou o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Econômicas no Instituto Três Rios, p. 13).

O curso representa e representará uma oportunidade real de ascensão social de jovens e mesmo adultos na região de Nova Iguaçu (Processo nº 12.121/2009, que reformulou o curso de História no Instituto Multidisciplinar, p. 19).

De acordo com o compromisso social que determinou a criação do *campus* em Nova Iguaçu/RJ, o curso de licenciatura em Matemática do IM destina-se à comunidade da Baixada Fluminense e seu entorno (Processo nº 13.898/2009, que reformulou o curso de licenciatura em Matemática no IM, p. 3).

Na área das ciências agrárias/tecnológicas, dois cursos executaram reformulações motivadas pelo Reuni. Um deles foi o de Engenharia Agrícola, que passou a ser denominado Engenharia Agrícola e Ambiental:

A partir de 2010, com a adequação do curso de Engenharia Agrícola em Engenharia Agrícola e Ambiental, serão oferecidas mais 25 vagas, de modo que o curso adere ao Reuni/UFRRJ (Processo nº 4.395/2009, p. 9).

O outro curso foi o de Engenharia Florestal. Sobre o processo de adesão deste curso ao Reuni, há uma entrevista da professora Sheila Marino Simão, do Departamento de Ciências Ambientais do Instituto de Florestas, ao boletim informativo *Adur Informa*, de 11/11/2010. Na publicação, a professora relata a preocupação demonstrada pelos docentes do seu departamento, quando foram solicitados, em 2008, por um grupo de trabalho constituído pela reitoria, para avaliar a adesão do Instituto de Florestas ao Reuni. O motivo do temor se baseava na necessidade de saber como o Reuni iria impactar o seu departamento, que já se encontrava sobrecarregado por oferecer disciplinas básicas para dez cursos de graduação. De acordo com estudos realizados pelos professores, os principais problemas seriam de espaço (inexistência de laboratórios e salas para os professores). Ao final da entrevista, a professora avalia as diferenças da implantação do Reuni nas áreas Humanas e Agrárias, que em muito justificam o aumento de apenas 40 vagas, promovido pelo Reuni, entre todos os cursos de Ciências Agrárias na UFRRJ:

Cursos da área de Humanas, que dependem muito da interação entre o professor e o aluno na sala de aula, já perdem com a expansão. Mas, cursos que também precisam da prática, do trabalho de campo, do ônibus para levar o aluno até o local onde a coisa acontece – como é típico da Engenharia Florestal e mais ainda das Ciências Ambientais, quando o aluno precisa entrar em contato com o Bioma – o entrave começa na burocracia.

Os acontecimentos relacionados às expansões mais recentes na oferta de cursos na UFRRJ, exatamente por terem ocorrido em um tempo muito próximo do presente, comportam análises mais genéricas, sendo ainda cedo para maiores fundamentações no campo político-ideológico. Quanto mais próximas as fontes documentais vão se tornando da época atual, maior o risco de a interpretação das situações apresentar limitações diante da circunstância da inserção da pesquisadora no cotidiano dos fatos.

Mesmo com as limitações citadas, vale tecer alguns comentários gerais e finais sobre a expansão dos cursos na UFRRJ do tempo recentíssimo. Percebemos, através das leituras das atas das reuniões do Consu, realizadas em 2009/2010, e das edições do *Rural Semanal*, publicadas neste mesmo período, uma UFRRJ em festa, comemorando o seu centenário ¹¹⁰,

¹¹⁰ Vale citar que, para fins comemorativos, a fixação da data da origem da atual UFRRJ em 20/10/2010 foi resultado de uma votação ocorrida na reunião do Consu, em 30/1/2009. As controvérsias em relação a tal data,

mas também tentando conviver com os problemas decorrentes do seu “inchaço”, como, por exemplo, a superlotação do Hotel Universitário, em decorrência do excesso de professores trabalhando em horário noturno (Consu. Ata da reunião de 30/3/2010); ou as dificuldades generalizadas resultantes das 51 obras realizadas, ao mesmo tempo, nos *campi* da instituição (Consu. Ata da reunião de 25/6/2009); ou a divisão da sala da coordenação do curso de Economia Doméstica, sem a anuência desta coordenação, com a do curso de Direito (*Rural Semanal* nº 15/2009).

Apesar dos percalços advindos da expressiva expansão promovida pelo Reuni, já existem, em estatísticas apresentadas pelo Decanato de Graduação e divulgadas no *Rural Semanal* nº 27/2010, resultados favoráveis no que se refere à abertura das portas da UFRRJ para as classes mais populares, por conta do aumento da oferta de cursos noturnos e próximos ao local de residência de seu alunado, além da adoção, em seu sistema de seleção, de ações afirmativas que beneficiaram estudantes de escolas públicas e professores da rede básica também pública. O perfil socioeconômico dos ingressantes revelou, de 2009 para 2010, aumento no número de novos alunos com as seguintes características: trabalhadores exercendo atividade remunerada (de 32,2% para 57,5%), com renda familiar de um a três salários mínimos (de 26,2% para 45,2%), egressos de escolas públicas (de 23,3% para 59,3%).

E, em 2011, ficou notório o aumento expressivo das matrículas dos beneficiados pelas ações afirmativas. É o que pode ser verificado na Tabela 5 ¹¹¹, que reflete a expressividade dos números relacionados às relações candidato/vaga e às matrículas de beneficiados por políticas afirmativas por curso na UFRRJ para o 1º semestre de 2011. Um dos aspectos que mais chamam a atenção são as relações candidato/vaga superiores a dois dígitos em praticamente todos os cursos oferecidos refletindo a alta competitividade dos cursos após a adesão da UFRRJ ao Enem, chegando a surpreender em alguns cursos como, por exemplo, Ciências Agrícolas e Economia Doméstica, que, antes da adesão da UFRRJ ao Enem, apresentavam relações candidato/vaga inferiores a 1 em alguns vestibulares passados.

A adesão integral da UFRRJ ao Enem aumentou as relações candidato/vaga dos seus cursos pelo fato de o Enem ser um exame de âmbito nacional, logo os candidatos puderam prestá-lo em localidades próximas às suas residências, o que deu a estudantes de regiões longínquas de todo o Brasil a oportunidade de concorrerem a vagas na UFRRJ.

O diferencial de poder alojar parte de seus alunos, com prioridade aos residentes de outros estados, tornou a UFRRJ uma das instituições mais procuradas no Sistema Único de Seleção Unificada (Sisu), que organiza o recrutamento inicial dos aprovados pelo Enem. Conforme citado, o salto na relação candidato/vaga foi espetacular em quase todos os cursos, fossem eles das agrárias ou das humanas.

inclusive da parte do próprio MEC, resultam do referencial histórico considerado, pois também pode ser aceitável, como origem da instituição, o ano do início do funcionamento da ESAMV (1913), ou até mesmo o ano em que ela se transforma em Universidade Rural (1943). Foi registrada, na ata desta reunião, a importância em capitalizar, o quanto antes, esses cem anos em prol da instituição, cujo centenário serviria como garantia em relação a futuras auditorias.

¹¹¹ Os números citados na Tabela 5 encontram-se disponíveis em: <<http://www.ufrrj.br/graduacao/acesso-2011>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

Tabela 5. Relação candidato/vaga por curso da UFRRJ no Enem para os cursos com início no 1º semestre de 2011 e percentual de matriculados beneficiados por políticas afirmativas.

CURSO	CAND/VAGA	MATRICULADOS BENEFICIADOS POR POLÍTICAS AFIRMATIVAS
<i>Campus Seropédica (sede)</i>		
Administração	20,1	53,3%
Administração (noturno)	32,2	60,0%
Agronomia	12,7	53,3%
Arquitetura e Urbanismo	61,4	44%
Ciências Agrícolas	19,0	60,0%
Ciências Biológicas	21,7	70,0%
Ciências Econômicas (matutino)	10,9	60,0%
Ciências Sociais (vespertino)	11,5	75,0%
Jornalismo (noturno)	26,4	46,7%
Direito (noturno)	22,7	53,3%
Economia Doméstica	25,1	65,0%
Educação Física	23,2	51,7%
Engenharia Agrícola e Ambiental	14,7	64,0%
Engenharia de Agrimensura	11,7	68,0%
Engenharia de Alimentos	12,1	46,7%
Engenharia de Materiais	11,2	65,0%
Engenharia Florestal	12,2	55,6%
Engenharia Química	14,4	64,0%
Filosofia (noturno)	15,0	46,7%
Física	10,5	30,0%
Geografia (vespertino)	12,2	70,0%
Geologia	14,9	67,5%
História (noturno)	14,2	62,5%
História (vespertino)	12,1	47,5%
Hotelaria (noturno)	22,8	53,3%
Letras Port.Inglês. Lit. (noturno)	17,0	56,0%
Letras Port. Lit. (noturno)	19,3	72,0%
Matemática	11,1	56,7%
Medicina Veterinária	19,7	57,1%
Pedagogia (noturno)	23,7	50,0%
Química	9,5	72,5%
Química (noturno)	12,8	57,5%
Relações Internacionais (noturno)	16,0	62,5%
Sistemas de Informação (vespertino)	16,5	56,7%
Zootecnia	12,9	63,6%
<i>Campus Nova Iguaçu</i>		
Administração (noturno)	42,6	73,3%
Ciências da Computação	24,7	70,0%
Ciências Econômicas (noturno)	14,8	71,1%
Direito (matutino)	27,7	62,2%
História (noturno)	24,4	70,0%
Letras Port.Esp.Lit. (matutino)	23,4	72,0%
Letras Port.Lit. (matutino)	24,6	48,0%
Matemática (noturno)	16,7	75,0%
Pedagogia (noturno)	37,0	72,5%
Turismo (noturno)	33,7	67,5%
<i>Campus Três Rios</i>		
Administração (noturno)	23,6	76,7%
Ciências Econômicas (noturno)	15,6	53,3%
Direito (noturno)	19,4	57,8%
Gestão Ambiental	19,9	65,0%

Quanto às estatísticas relacionadas às matrículas de candidatos beneficiados pelas ações afirmativas já citadas, a Tabela 5 demonstra a abertura das portas da UFRRJ às camadas mais populares, tendo em vista que esse percentual se manteve acima de 50% na maioria dos cursos. Se for levado em consideração o fato de que, no passado da instituição, o acesso à universidade privilegiava os filhos de proprietários rurais ¹¹², constata-se que as ações afirmativas adotadas igualmente puderam contribuir para democratizar o seu acesso.

No que tange ao papel da UFRRJ como promotora do abrandamento da desigualdade social pela ampliação do acesso ao ensino superior, a implantação do Reuni na instituição e a sua adesão ao Enem, na ótica das estatísticas, estão sendo bem sucedidas. Resta saber se serão vencidos os desafios relacionados à garantia de um aprendizado significativo, à qualidade da formação profissional e cidadã, à permanência do aluno no curso e ao incentivo à pesquisa (o principal deles, de acordo com a nossa argumentação).

Notícias recentemente veiculadas a respeito da necessidade de cortes de R\$ 50 bilhões no Orçamento da União para 2011 não apontam um cenário muito promissor nesse sentido. Os cortes direcionados ao MEC atingem diretamente a contratação de professores efetivos, mais dispendiosa que a de substitutos. Dessa forma, segundo notícia publicada no jornal *O Globo*, de 16/2/2011, o governo da nova presidente Dilma Rousseff editou uma medida provisória que, para atender às demandas do Reuni, autoriza o aumento de 10% para 20% no percentual de professores substitutos permitido nas universidades federais. Sabe-se que os professores substitutos possuem contrato com prazo determinado e, por legalmente não poderem trabalhar em regime de dedicação exclusiva, em geral atuam em outras instituições, logo têm bastante restringido o seu tempo disponível para realização de pesquisas, limitando-se meramente ao exercício das atividades de ensino. Diante desse cenário, para fechar esse item, fica aqui a indagação que intitula a seção que trata dos anos 1980 na reconstituição histórica da UFRRJ: “O passado poderá se repetir no futuro?”.

6) A vocação rural da UFRRJ no contexto do “2007”

A leitura do item anterior mostrou distanciamentos fundados entre os novos cursos oferecidos e os temas do rural, comprovando a primeira hipótese deste estudo: “As ampliações dos cursos e vagas da UFRRJ têm obedecido a lógicas mais ligadas a pressões de políticas governamentais de expansão do ensino superior, não levando em conta, prioritariamente, a sua vocação rural”.

Para complementar a averiguação da segunda hipótese da pesquisa, que prevê a existência de vínculos difusos entre a UFRRJ e o mundo rural, localizados nos núcleos acadêmicos de ligação mais estreita com as ciências agrárias, não protagonistas de seus processos de expansão de graduações, desenvolvemos este item 6, que associará o cenário das novas ruralidades abordado no item 4 ao cotidiano da UFRRJ no período delimitado pelo capítulo (anos 1980 a 2010).

Entre as fontes documentais mobilizadas, destacou-se o boletim informativo *Rural Semanal*, por sua característica de divulgar, ao longo de sua existência (1994-atualidade), uma variada gama de acontecimentos que vêm refletindo o “que-fazer” da UFRRJ. No geral, a leitura das edições deste boletim mostrou um rural vivo e, em muitos aspectos, bastante hegemônico na rotina da instituição. Em quase todas as edições, notícias vinculadas ao tema do rural foram predominantes, evidenciando que, tomando por base esta fonte documental, tal tema ainda esteve e está bastante presente na trajetória da UFRRJ. Vale citar, porém, que, do ano de 2005 em diante, as notícias relacionadas à expansão dos cursos na UFRRJ passaram a repartir, com as notícias ligadas ao rural, um espaço proeminente no *Rural Semanal*.

¹¹² Lei nº 5.465, ou *Lei do Boi*, citada no Capítulo III.

Assim como os *campi* descentralizados contribuíram para reforçar a expansão massificada da UFRRJ, alguns setores, incorporados à instituição no período de 1980 a 2010, concorreram para dar força à sua vocação rural. É o caso da Estação Experimental do *Campus* Dr. Leonel Miranda, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes e incorporada à UFRRJ, em 1991, transferida do Instituto do Açúcar e do Alcool - Planalsucar. O *Rural Semanal* apresenta muitas notícias sobre os trabalhos executados nesta Estação, relacionados a pesquisas e atividades de extensão com cana-de-açúcar na região Sudeste. Eis algumas delas: Encontro sobre Agricultura Familiar, na Estação Dr. Leonel Miranda reúne 300 pessoas (nº 1/1998); Estação Leonel Miranda lança uma nova variedade de cana e mais dois boletins técnicos (nº 12/1999); Pesquisas em cana-de-açúcar da UFRRJ dão suporte aos produtores locais de Campos (nº 26/2002); Estação Leonel Miranda inaugura Laboratório de Cerâmica Vermelha (nº 27/2004).

Apesar de toda essa produção, a estação Leonel Miranda não foi privilegiada nos projetos expansionistas da UFRRJ. De acordo com registros lidos na ata da reunião do Consu, de 4/7/2002, este Conselho recebeu agrônomos lotados em Campos, que expressaram sentimento de frustração pelo pouco aproveitamento do potencial da Estação, o que vinha fazendo a UFRRJ perder, para a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), oportunidades na área rural daquela região. O Consu retrucou, alegando ser difícil a expansão do *campus* experimental, pois os técnicos lá lotados não eram professores.

O tratamento destinado pela administração superior à Estação Leonel Miranda foi interpretado, em grupos de trabalho que discutiram a reforma do Estatuto da UFRRJ, como um sinal do enfraquecimento da hegemonia da vocação rural da instituição, conforme comprova uma das mensagens enviadas ao *blog* do Grupo de Trabalho Democracia Universitária (GTDU)¹¹³:

Observamos com desânimo a forma não acadêmica como os pesquisadores do *Campus* Leonel Miranda são tratados, sem a menor preocupação em incorporá-los ao sistema de ensino e pesquisa ou, ainda mais grave, em modificar os seus vínculos funcionais. A maioria dos colegas são agrônomos, pesquisadores com doutorado, mas estão lotados como técnicos de nível superior, e não docentes. Houvesse alguma visão de hegemonia, centrada nas agrárias, Leonel Miranda teria recebido vagas de expansão, o que não foi sequer debatido ou considerado.

Ratificando o pouco *status* atribuído à Estação Leonel Miranda presente na análise transcrita, vale citar que outro grupo de trabalho envolvido na reforma do Estatuto, o Pró-Institutos (Proin), apresentou como proposta a desvinculação da Estação Leonel Miranda da estrutura organizacional da Universidade, ideia rejeitada, com grande comoção, pelos pesquisadores e demais funcionários lotados naquela Estação.

Outro setor da UFRRJ a atuar como reforçador de sua vocação rural é o curso de pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA). Nascido na Fundação Getúlio Vargas, em 1976, o curso foi incorporado à Universidade em 1982, pois aquela Fundação não dispunha mais de recursos financeiros para mantê-lo¹¹⁴. Com o tempo, o programa CPDA foi se firmando como centro de excelência acadêmica na UFRRJ, tendo divulgadas, no *Rural Semanal*, as diversas atividades por ele desenvolvidas, como lançamentos de livros (vários, em todos os anos), entrevistas de seus professores a programas de rádio ou TV, organização de eventos, participação em redes de pesquisas, e até mesmo redação de artigos para o próprio *Rural Semanal*.

¹¹³ Postado em setembro/2010 para [http: <groups.google.com.br/group/gtdu-reformaestatuto>](http://groups.google.com.br/group/gtdu-reformaestatuto).

¹¹⁴ Delgado (2010) credita a motivações políticas (o interesse dos professores do CPDA em constituir uma associação docente) o desligamento definitivo do programa da Fundação Getúlio Vargas.

De todos os setores da UFRRJ, o CPDA é o que apresenta uma visão mais diversificada do mundo rural, considerando os seus múltiplos protagonistas. Moreira (2010) atribui essa diversificação aos seguintes fatores:

Nossa narrativa demonstrou que o CPDA aglutinou a construção de um novo rural. As teorias das quais lançou e lança mão, a colaboração de diferentes disciplinas acadêmicas, os métodos de pesquisa e as regras de legitimação deste conhecimento científico construíram um novo rural distinto das matrizes hegemônicas tanto do período inicial quanto destes 30 anos de existência (p. 175).

No entanto, há distanciamentos entre o programa e a Universidade. Um deles é o da origem, pois o curso não nasceu na UFRRJ. E, nesse sentido, cabe tecer alguns comentários a respeito da transferência do CPDA para a UFRRJ. Delgado (2010) a avalia da seguinte maneira:

Foi um começo muito difícil, havia uma espécie de ressaca de toda a luta empreendida pela sobrevivência do CPDA, a saída do Horto ¹¹⁵ [...] outros professores não nos acompanharam. [...] Tivemos uma relação inicial muito tensa com os nossos colegas da Rural [...] porque também fomos arrogantes enquanto CPDA. E houve também o isolamento do CPDA com a mudança física para Seropédica, era distante [...] (p. 161).

O CPDA funcionou em Seropédica de 1983 a 1991, quando foi novamente transferido, desta vez para quatro andares de um prédio no centro do RJ, herdados pela UFRRJ, nos anos 1990, do extinto Instituto do Açúcar e do Alcool, o que criou um outro distanciamento entre o programa e a UFRRJ: o geográfico.

Provavelmente os dois distanciamentos citados possam ser a causa do principal distanciamento de todos: a dificuldade que o CPDA apresenta de disseminar na UFRRJ essa visão do rural diversificado, que em muito poderia contribuir para dinamizar a sua vocação rural ¹¹⁶. Há vozes no programa que buscam aproximações, mas, como são vozes solitárias, as tentativas não surtem efeitos muito duradouros.

Um exemplo dessas rarefeitas tentativas foi citado no *Rural Semanal* nº 44/2001 e consistiu no lançamento do livro “Um outro olhar da Agronomia”, por um professor do CPDA, para sensibilizar os alunos do curso de Agronomia da importância dos temas culturais no exercício da sua profissão, discutindo diferentes aspectos da questão agrária no Brasil. A importância da publicação se encontra relacionada à visão muito tecnológica que impregna a formação dos cursos agrários da UFRRJ, fato que cria resistências em alunos destes cursos diante das disciplinas voltadas para o rural ampliado, presentes na matriz curricular dos cursos e oferecidas pelo ICHS. Tais disciplinas normalmente são ministradas por professores do CPDA, que nelas atuam em um sistema de revezamento, o que reforça o distanciamento deles das atividades cotidianas, ligadas ao rural, vivenciadas no *campus* sede.

Um outro exemplo a ser citado, mais recente, refere-se à constituição de um grupo de pesquisa no CNPq, chamado Grupo de Estudos sobre o Agro Contemporâneo (GEAC), vinculado ao curso de História. O seu coordenador, em entrevista virtual a esta pesquisadora, informou que o grupo tem a pretensão de discutir temas sobre o agro contemporâneo, mediante a divulgação de publicações, realização de seminários e atividades internas e externas à UFRRJ. Em virtude do que já foi afirmado, é um tanto atípico uma proposta como

¹¹⁵ Local onde o CPDA funcionou inicialmente, situado no Jardim Botânico, bairro da zona sul do Rio de Janeiro.

¹¹⁶ Tentando desfazer qualquer incoerência, cabe ressaltar que nosso argumento é o de que o CPDA reforça, na generalidade, a vocação rural da UFRRJ, mas contribui modestamente para dinamizá-la, em virtude dos distanciamentos citados.

esta nascer fora da alçada no CPDA, no entanto tal estranhamento é dissipado ao tomarmos conhecimento de que o coordenador do grupo realizou o seu doutorado naquele programa. Vale relatar que muitos docentes da UFRRJ já se titularam pelo CPDA, cabendo a eles, quem sabe, como o exemplo mostra, a tarefa de auxiliar na promoção de uma maior disseminação, na UFRRJ, dos temas do rural contemporâneo.

A presença da unidade Embrapa Agrobiologia, no *campus* de Seropédica, igualmente tem contribuído para reforçar, em certa medida ¹¹⁷, a vocação rural da UFRRJ. No *Rural Semanal*, há a divulgação de atividades ligadas a pesquisas de ponta na área rural, desenvolvidas em parceria com a UFRRJ: Instalação da rede Agroecologia Rio, envolvendo parceria entre a Embrapa, a Pesagro ¹¹⁸ e outras instituições rurais (nº 6/1998); Curso intensivo de Agrobiologia, oferecido em parceria com a Embrapa (nº 15/2002); Embrapa inaugura laboratório de genoma envolvendo 40 pesquisadores (alguns deles da UFRRJ) (nº 17/2002). Na verdade, desde 1996, essa parceria vem se tornando mais forte, com a inauguração da Fazendinha Agroecológica, convênio firmado entre a Universidade, a Embrapa e a Pesagro, para desenvolver tecnologias alternativas na produção agropecuária, abastecer o Restaurante Universitário e realizar aulas práticas e trabalhos de campo para pesquisas acadêmicas (*Rural Semanal* nº 25/1996).

Convém citar, ainda, outros setores que também colaboram no reforço à vocação rural da UFRRJ. Com notícias sobre eles no *Rural Semanal*, temos: o Colégio Técnico (com cursos técnicos, em nível médio, de Agroecologia, Meio Ambiente e Agrimensura) e o Jardim Botânico (vínculos com meio ambiente, paisagismo e educação ambiental).

Além dos setores mencionados, o rural se dissemina na Universidade em ações dos institutos que oferecem cursos ligados ao rural. O *Rural Semanal* encontra-se repleto de notícias sobre essas ações que, grosso modo, podem ser divididas entre as relacionadas ao envolvimento da Universidade com a questão fundiária brasileira e as relacionadas a pesquisas de ponta na área do rural tecnológico. O conjunto dessas ações aproxima a instituição do mundo dos protagonistas do rural contemporâneo detalhados no item 4: massas rurais e agronegócio.

Já no final do capítulo III, as fontes documentais então mobilizadas mostraram que, no início dos anos 1980, a UFRRJ não tinha um envolvimento muito intenso com as demandas sociais do campo brasileiro. Um episódio que merece atenção por comprovar que, no restante da década, a situação não mudara muito foi, em 1986, a invasão de terras, por aproximadamente 40 pessoas, na área do setor de bovinos de corte do Instituto de Zootecnia (IZ). Alguns membros da comunidade apoiaram a invasão, alegando que as terras ocupadas eram improdutivas, e a cessão das mesmas aos lavradores ajudaria a resolver um grave problema de ordem social, além de dar oportunidade aos professores e seus alunos de orientá-los com suas técnicas. Apesar deste apoio, o Consu decidiu realizar uma moção em firme defesa do patrimônio da UFRRJ e também entrar na justiça contra os invasores. Em carta endereçada ao Ministro da Reforma Agrária Dante de Oliveira, o Consu se posicionou da seguinte forma:

Acreditamos na Reforma Agrária sob todos os seus aspectos, porém, para que se consolide, entendemos que deva ser elaborada com justiça nas desapropriações e assentamentos [...]. O que estamos pedindo é que se agilize o assentamento dessa

¹¹⁷ Utilizou-se a expressão “em certa medida”, pois já foi afirmado que a criação das Embrapas também contribuiu para diluir protagonismos da UFRRJ na excelência da pesquisa agropecuária.

¹¹⁸ Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro, que tem uma estação experimental atuando no *campus* de Seropédica desde os anos 1970.

gente em áreas realmente não utilizadas e que se criem condições para que também possamos participar de forma efetiva, neste momento histórico em que vivemos, oferecendo nossos serviços e extensão rural (Consu. Ata da reunião de 15/10/1986).

O episódio se encerra em 24/10/1986, com a concessão de uma liminar de reintegração de posse da área à UFRRJ e a retirada pacífica dos invasores, transportados para uma localidade chamada Chaperó, em Itaguaí, por dois ônibus e um caminhão da UFRRJ (Consu. Ata da reunião de 30/10/1986). O acontecimento relatado é emblemático para mostrar o contexto agrário dos anos 1980, caracterizado pelo início de invasões de terras incentivadas por movimentos sociais, não contando ainda com o apoio mais consistente de universidades como a UFRRJ, que acreditava na reforma agrária (no contexto, a distributivista), desde que realizada em terras alheias. A ausência de um agente definido para a ação de “criar condições de participação efetiva da UFRRJ no momento histórico com oferta de extensão rural” evidencia a postura mais tímida da instituição, naquela época, em protagonizar tais ações, tarefa esta que, pelo conteúdo da citação, aparentemente ficaria a cargo do Ministério da Reforma Agrária.

Nos anos 1990, o incremento da pauta reivindicatória dos movimentos sociais ligados à questão fundiária faz a UFRRJ estabelecer uma maior aproximação com esse tema do rural contemporâneo. Em 1996, a instituição apresenta, em Brasília, o documento intitulado “Ações da UFRRJ para a reforma agrária”, que, em síntese, apregoava:

A UFRRJ, por reunir cursos em todas as áreas das ciências agrárias, tem se envolvido, direta ou indiretamente, nos projetos ligados aos assentamentos rurais e desenvolvimento tecnológico apropriado a pequenos produtores e se considera habilitada para dar suporte técnico científico à reforma agrária no Brasil (*Rural Semanal* n° 12/1996).

As edições do *Rural Semanal* dos anos 1990 encontram-se repletas de notícias sobre a questão da reforma agrária e o apoio reflexivo da Universidade ao tema. Em muitas notícias, é notória a presença do CPDA e do IA como protagonistas relevantes em ações sobre o assunto, envolvendo participação em reuniões em Brasília, organização de mesas redondas e seminários, oferta de cursos a líderes cooperativistas do MST e redação de editoriais no *Rural Semanal*. A Universidade também prestava assessoramento a mutirões de assentados localizados em área próxima ao seu *campus*, como, por exemplo, o Mutirão Eldorado. Da parte dos alunos, havia ainda a atuação de grupos chamados Agricultura Ecológica da Rural (GAE) e Estudos e Trabalho em Ensino e Reforma Agrária (Geterra).

Para se ter uma ideia da aproximação, nos anos 1990, do tema da reforma agrária com a UFRRJ, listamos alguns títulos de editoriais e artigos sobre o assunto, publicados no *Rural Semanal*: Ação das Ifes na reforma agrária (n° 32/1996), A erosão do poder latifundiário (n° 28/1997), O pequeno agricultor e o êxodo rural (n° 7/1998), Assentamentos reduzem êxodo rural (n° 38/1998), Rural apoia assentados na fazenda São Bernardino (n° 27/2000). Do artigo “Universidade cidadã, pluralista e democrática”, publicado no *Rural Semanal* n° 44/1998, destacamos o seguinte fragmento:

Também sem compromisso político, somos hoje, por iniciativa de brilhantes e dedicados professores do IA, a única universidade do país a receber em seu *campus* um núcleo do MST. Através de projetos ou atividades de extensão, procuramos oferecer condições para que professores e alunos contribuam para a melhoria das condições de vida de centenas de famílias em pequenas propriedades ou assentamentos rurais, em diferentes municípios do entorno (p. 3).

Na edição nº 42/2000 desse boletim, há referência a uma reportagem no Caderno Educação, do jornal *Folha Dirigida*, que enaltece a UFRRJ por sua forte ligação com os movimentos sociais, em virtude de ser a única a manter, em seu *campus*, um escritório do MST.

Dos anos 2000 em diante, os temas associados às demandas das massas rurais permanecem sendo divulgados no *Rural Semanal*, mas com menor frequência, certamente pela estabilização do assunto no cenário político brasileiro e, no que tange ao cenário interno da UFRRJ, pela concorrência com outros temas emergentes, como o da necessidade de expandir as suas vagas.

No contexto do “2007”, de todas as relações entre a UFRRJ e o mundo rural, as que chamam atenção, por serem as mais comuns, são as relacionadas a contribuições da instituição na modernização deste espaço, essência da vocação rural da UFRRJ também nos outros contextos traçados pela tese (“1947” e “1967”). Tomando por base as edições do *Rural Semanal*, essa vocação científica e tecnológica associada ao desenvolvimento da agricultura se dissemina em inúmeras notícias. Eis alguns dos inúmeros exemplos: Pesquisa da pós-graduação em Fitotecnia contribui para o desenvolvimento de agricultores da região Amazônica (nº 13/1999), Patentada uma descoberta do curso de pós-graduação em Química Orgânica, que usa planta amazônica com efeitos analgésicos semelhantes aos da morfina (nº 34/1999), 84 anos de existência do herbário RBR, localizado no Departamento de Botânica e reconhecido internacionalmente (nº 39/2000), Banco de sementes: Rural em primeiro lugar (nº 26/2001), Rural possui uma das melhores coleções de insetos do país (nº 16/2005), Professor do IF participa de pesquisa na Antártica (nº 1/2006), Professor da Rural coordena área de ciências agrárias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) (nº 19/2007).

O incremento à pesquisa na UFRRJ resultava, entre outros fatores, do número cada vez maior de doutores em seus quadros docentes. Levantamento publicado no *Rural Semanal* nº 5/2003 informa que, naquela época, 55,9% dos docentes eram doutores, percentual significativamente superior aos 30% registrados em 1995 (já citados neste capítulo). Posteriormente, no *Rural Semanal* nº 11/2007, o editorial “Consolidando a pesquisa universitária” cita o número crescente de doutores na UFRRJ. Atualmente, o regime de trabalho com dedicação exclusiva vigora em todos os institutos, favorecendo a maior disponibilidade de tempo, em todos eles, para atividades de pesquisa.

Olhando a instituição sob esta ótica, a do incentivo à pesquisa com vistas ao desenvolvimento do país e ao bem estar social de suas massas, não a encontramos muito distante dos postulados de Bruno Latour de considerar imprescindível a multiplicação das arenas de pesquisa em uma sociedade cada vez mais dominada pela ciência. Em certa medida (aquela não relacionada à expansão massificada de seus cursos), a UFRRJ tem se destacado como uma dessas arenas

No que se relaciona à sua atuação em pesquisas na área das agrárias, a proeminente posição da UFRRJ em algumas delas, ainda que com o protagonismo partilhado com outros centros de excelência científica (como a Embrapa), a aproxima dos setores ligados ao agronegócio. Tais pesquisas são normalmente aplicadas na grande produção, ou até mesmo por ela encomendadas. De acordo com entrevista concedida por um reitor da instituição ao Caderno Vestibular do jornal *O Globo*, publicada no *Rural Semanal* nº 2/1997, o aumento em 83% na procura de vagas na UFRRJ naqueles últimos quatro anos (1993 a 1996), sobretudo para os cursos de Veterinária e Engenharia de Alimentos, estaria associado aos lucros crescentes do agronegócio no campo.

Posteriormente, em 2003, documento elaborado por reitores de universidades agrárias¹¹⁹, intitulado “Carta de Belém”, aprovava a aproximação entre essas instituições e o agronegócio:

O modelo educacional de ensino nessa área foi bem sucedido e as instituições de ensino superior públicas em ciências agrárias são responsáveis por mais de 80% dos recursos humanos responsáveis pela revolução no agronegócio brasileiro (Consu. Ata da reunião de 6/6/2003).

Com o passar do tempo, essa aproximação acirra, na UFRRJ, os embates nacionalmente conhecidos entre os defensores do agronegócio e os da reforma agrária. Um desses embates chegou ao setor de “Cartas” do *Rural Semanal* (nº 20/2009) e envolveu alunos dos cursos de Biologia, Agronomia e Engenharia Florestal, por causa de uma palestra realizada em 2008, com um representante de uma multinacional ligada ao agronegócio, chamada Syngenta. Contra o agronegócio, a carta lançou os seguintes argumentos:

Hoje em dia, a agricultura está tomada pelas grandes empresas. Elas dominam as sementes, os produtos, tecnologias e acreditem... as universidades! Sim, as universidades no nosso país atendem a interesses privados. A nossa pesquisa é quase toda voltada aos interesses do mercado. As salas de aula são nada mais do que o espaço onde os “educadores” depositam seus conhecimentos, advindos de sua vivência de serviços prestados às empresas do agronegócio, em nossas cabeças (p. 2).

Alguns embates sobre tal tema também ocuparam a pauta de reuniões do Consu, como a realizada em 30/11/2009, que discutiu a viabilidade de um parque tecnológico no *campus* de Seropédica. Um conselheiro-discente deu parecer desfavorável ao processo, pois este apontava o agronegócio como o setor que mais vinha empregando na agropecuária, informação refutada pelo aluno, que alegou ser este papel desempenhado pela agricultura familiar.

Diante do que foi exposto, percebe-se que a trajetória da UFRRJ se aproximou bastante dos principais temas do mundo rural no período de 1980 a 2010. É certo que não houve homogeneidade nos significados atribuídos ao rural, mas, ainda assim, tomando por base a documentação estudada, o rural, ainda que não tenha sido hegemônico no processo de expansão dos cursos e vagas, manteve certo protagonismo em outras instâncias da Universidade.

O novo rural aqui explicitado no item 4 não é tomado como referência em todas as instâncias rurais. Conforme já afirmado, ele é muito comum nos estudos da pós-graduação do CPDA, mas não se disseminou do mesmo modo, como conceito, pela UFRRJ. Em vários setores da Universidade, ainda predominam visões de um rural meramente tecnológico, ou de um tipo de reforma agrária já desatualizada¹²⁰. Essa fragmentação de visões contribuiu para um enfraquecimento da hegemonia da vocação rural na instituição, sendo um dos fatores da ausência do rural nos processos mais recentes de expansão das graduações. Se houvesse maior abrangência, na comunidade acadêmica, do rural ampliado, diverso e novíssimo, esse rural poderia ter estado presente nos projetos pedagógicos dos cursos criados, exatamente por suas características de ser ampliado, diverso e novíssimo, saindo dos referenciais meramente agropecuários para outros, como economia, sociologia, história, antropologia, ciência política, literatura, iconografia e pensamento social, boa parte deles transformados em graduações

¹¹⁹ São elas: UFRRJ, Universidade Federal Rural da Amazônia, Universidade Federal de Lavras e Escola Superior de Agricultura de Mossoró.

¹²⁰ Já foi afirmado que a criação do curso de Licenciatura em Educação para o campo seria um exemplo dessa visão desatualizada do novo rural.

oferecidas no contexto do “2007”. Isso, sem dúvida, fortaleceria e renovaria o “rural” no nome da instituição.

Mas, na ausência desse fortalecimento, episódios recentes levaram alguns segmentos a questionar se a qualificação “rural” ainda deveria permanecer no nome da instituição, não sendo a primeira vez a acontecer isso, se retomarmos os relatos presentes do capítulo III relacionados à resistência do CFE em aceitar uma universidade com a palavra “rural” no nome. Um desses episódios data da posse do reitor, em 2005, quando, em seu discurso, certamente por estar preocupado com o enfraquecimento do rural na Universidade, afirmou: “A Universidade precisa urgentemente resgatar a tradição de centro de referência em Ciências Agrárias” (*Rural Semanal*, nº 8/2005, p. 2).

Esse mesmo reitor defendeu a manutenção do “rural” no nome da UFRRJ, por ocasião da tramitação do projeto de lei nº 7.482/2006, de autoria do deputado federal pelo Rio de Janeiro, Simão Sessim, propondo alterar o nome da instituição para Universidade Federal de Seropédica. Vale ressaltar que a base eleitoral deste deputado é a Baixada Fluminense, em especial o município de Nova Iguaçu, uma das regiões mais fortemente contempladas no processo de “interiorização” da UFRRJ. Interpretamos tal projeto de lei como uma tentativa de referendar a nova e crescente vocação geopolítica da UFRRJ. Ao ser renomeada Universidade Federal de Seropédica, ficaria mais visível ser com o entorno, e não mais com a nação, o seu maior compromisso.

Após carta do reitor ao presidente da Câmara dos Deputados defendendo a manutenção do nome UFRRJ, o projeto foi rejeitado. Eis um fragmento da carta:

Desde 1910 até os dias atuais, o estado do Rio de Janeiro tem, na Universidade Federal Rural que carrega o seu nome, um polo irradiador do ensino superior público de excelência em várias áreas do conhecimento e, especialmente, mantendo sua ênfase nas ciências agrárias (*Rural Semanal*, nº 17/2007, p. 2).

A necessidade ou não de manter o “rural” no nome da UFRRJ também permeou discussões virtuais sobre a reforma do Estatuto, promovidas pelo GTDU, sendo este um dos primeiros pontos a pautar os debates, iniciados nos meses de setembro e outubro de 2009. Os argumentos favoráveis à manutenção do nome levavam em conta a tradição; a influência da preocupação ambiental como diferencial na Universidade, se comparada a outras instituições; e a amplitude temática do novo rural, explicitada na seguinte citação:

O desenvolvimento rural sustentável permeia todas as ciências. Acredito que em pouco tempo não haverá estranhamento entre temas que caracterizam o urbano e o rural, tamanha a rapidez no deslocamento de pessoas e ideias, entre as metrópoles e os rincões. A universalidade não é diminuída porque temos ‘Rural’ no nome (*post* enviado ao *blog* do GTDU em 2/10/2009).

Os argumentos favoráveis à supressão do “rural” no nome da UFRRJ voltavam-se para exemplos de universidades com excelência na área agrária, como Viçosa e Lavras (UFV e UFL), que não mantiveram o “rural” em seus nomes; para as frequentes confusões nas siglas UFRJ e UFRRJ; e para associações negativas, advindas do senso comum, relacionando o “rural” da UFRRJ a greves e alunos drogados.

O tema permeou o debate nos outros grupos de trabalho, provocando um curioso resultado: nenhum deles propôs a mudança no nome da Universidade, no entanto, o formato de Estatuto votado pelo Consu, que compilou sugestões dos três grupos¹²¹ a protocolarem

¹²¹ Foram eles (já citados em momentos anteriores deste capítulo): Comissão Organizadora Geral (COG), nomeada pela reitoria, que realizou plenárias abertas a toda a comunidade no auditório principal da UFRRJ (“Gustavão”); Grupo de Trabalho Democracia Universitária (GTDU), que adotou como metodologia discussões

propostas, não privilegiou o peso do tema do rural na trajetória futura da instituição, conforme evidencia o texto reflexivo abaixo:

Não há referência importante no Estatuto da Universidade Rural ao tema do rural, o que é inacreditável. Estamos querendo abandonar o rural que é questão candente no mundo e no Brasil sem apresentar uma só palavra argumentativa? Assim, proponho (é um proposta mínima, mas incontornável) que os redatores reescrevam a alínea em questão. Sugiro que a referida passagem do art. 5º fique assim: II – ênfase às questões ligadas ao mundo rural, incluídas as dimensões socioambientais e da segurança agroalimentar etc. (*post* enviado ao *blog* do GTDU em 27/11/2010).

Isso significa que a UFRRJ vai permanecer com o rural em seu nome, mas não necessariamente na definição de sua vocação e compromisso temático expressos em sua mais recente “constituição” (estatuto). Até aqui, a pesquisa desta tese vem considerando o “rural” mais na dimensão singular, com o intuito de generalizá-lo, porém o próprio estudo demonstrou que tal palavra, no que tange à UFRRJ, é plural. Abrange o rural do *cowboy* do Rhodiatox no contexto do “1947”, o rural da “revolução verde” no contexto do “1967” e, no contexto do “2007”, o dos movimentos sociais, do agronegócio, do meio-ambiente, da pesquisa de ponta, das agências de fomento, da biodiversidade, do *campus* Leonel Miranda, do CPDA, do IA, do IV, do IF, do IZ, enfim, vários “rurais” afloram no cotidiano da Universidade. Mas não em toda ela. Esses “rurais” não foram consistentemente contemplados nos projetos pedagógicos dos novos cursos criados.

Já foi dito, neste capítulo, que normalmente coexistem várias universidades dentro de uma mesma instituição. Assim é a UFRRJ, esta tese bem o mostrou. Futuramente, outras pesquisas prosseguirão o relato da sua trajetória. Como um relato não deixa de ser, em certa medida, um texto narrativo, deixemos para o próximo item, a conclusão, a previsão de quais serão os protagonistas desta história que ainda continuará sendo escrita.

CONCLUSÃO

Iniciou-se esta tese com uma questão motivadora que indagava se a pesquisa, a docência e a extensão realizadas na UFRRJ refletiriam uma agropecuária muito modernizada e um espaço rural complexo. O interesse pela questão nos levou a três contextos cronológicos distintos - cada um deles retratado em capítulo à parte na tese - e ao estudo da oferta de cursos pela Universidade nesses contextos. O enfoque investigativo centrado na oferta de cursos resultou da percepção de estarem neles localizadas as principais ações relacionadas ao “que-fazer” universitário, que englobariam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, citadas na questão motivadora.

Na busca por respostas, a tese constatou a existência, na história da UFRRJ, de concepções de rural nas quais o tema da modernização foi bastante privilegiado. Já a “complexidade” do espaço rural, também inserida na questão motivadora, tornou a indagação bastante genérica, visto que há protagonistas diversificados atuando na construção deste espaço rural complexo. Coube à tese especificar tal complexidade nos itens relacionados ao mundo rural brasileiro, determinados na cronologia de cada um de seus capítulos (exceto o primeiro).

As tentativas iniciais de encontrar respostas para a questão motivadora conduziram a um projeto de pesquisa fundamentado mais no tema da expansão do ensino superior. Isso se deu em virtude da compreensão de que a ampliação na oferta de cursos e vagas, na trajetória da UFRRJ, esteve mais relacionada a políticas públicas de uso deste nível de ensino na satisfação das demandas das classes médias e subalternas - de modo diferenciado em relação às elites – relacionadas ao acesso ao ensino superior.

A constatação, no tempo presente da UFRRJ, de uma expressiva oferta de cursos na área das ciências humanas e sociais, em horário noturno e em *campi* descentralizados, favorecendo uma vocação geopolítica na instituição, justificou a opção por uma abordagem histórica para a pesquisa. A trajetória centenária da instituição punha à vista a existência, em seu passado, de uma vocação agropecuária e nacional. As disparidades observadas, nesse aspecto, entre os perfis atual e passado da Universidade tornaram importante a realização de um estudo da sua história com vistas à compreensão do seu tempo presente.

Os polos dessas disparidades estariam localizados na época em que a instituição se consagrara como referência no ensino e pesquisa agropecuários e naquela em que tem buscado se firmar como *locus* de execução de um projeto de interiorização das oportunidades educacionais, a partir da oferta de um ensino superior massificado, meramente certificador e minimalista, para camadas populacionais até então pouco contempladas com tais oportunidades.

Dados de contexto do “1947” e contexto do “2007”, esses polos díspares se ligaram por um período temporal intermediário bem característico, denominado na tese de contexto do “1967”, que contém o marco da mudança da referência nacional para a regional. Impossível chegar ao tempo mais recente, sem esmiuçar o “1947” e o “1967”. Talvez o detalhamento mais aprofundado de períodos distantes, sobretudo o “1967”, possa parecer desnecessário em um estudo que tem por título “A UFRRJ do tempo recente”. No entanto, a nosso ver, por termos como objeto de pesquisa uma instituição centenária, torna-se um tanto relativo e difícil de delimitar, em parâmetros cronológicos, o que é distante ou recente.

De qualquer forma, a passagem do “1947” para o “2007”, passando pelo “1967”, reflete uma trajetória marcada por um aumento sem precedentes na oferta de graduações da Universidade: de duas em 1947 para 55 em 2011. Tamanha ampliação se justificou, conforme procuramos mostrar, por determinações no cenário das políticas voltadas para o ensino superior. Para o entendimento dessas políticas, buscaram-se explicações entre seus estudiosos, inclusive teóricos da sociologia, cujos preceitos tornassem inteligíveis todo o processo expansionista reconstituído.

A fundamentação e colocação do problema da tese voltaram-se, então, para o tema da revolução conservadora ou passiva, típica dos países de modernização retardatária, que se desenvolveram sem a presença de uma classe burguesa propriamente revolucionária. Politicamente fracas, essas classes essenciais ao capitalismo se apoiam no Estado para se conservarem no poder e manterem seus privilégios. O Estado, por sua vez, busca respaldo junto à intelectualidade *lato sensu* para manter essas relações de classe. Como, em geral, as classes intelectuais são gestadas nas universidades (mas não somente), justifica-se o interesse do Estado de, através de políticas governamentais, controlar o acesso ao ensino superior, principalmente por meio da diferenciação entre as instituições que o ministram: as formativas, que seriam destinadas às elites, e as profissionais, concebidas para as classes médias e subalternas ¹²².

A questão é que, com o passar do tempo, o aumento da população e o fortalecimento das camadas médias e subalternas pressionaram os governos a ampliarem as vagas no ensino superior. Na circunstância do “1967”, eram as classes médias que cobravam do regime militar a “fatura” de seu apoio ao golpe, exigindo, como “moeda de conversão”, a sua inserção neste nível de ensino. Já no “2007”, é a vez das classes subalternas, em plena época do capitalismo informacional, serem contempladas com o acesso ao ensino superior, em troca de não se transformarem em um possível “fermento revolucionário”, incompatível com um contexto social conservador reproduzido ao longo do tempo.

Uma estratégia desse conservadorismo, lembrando novamente os conceitos de Gramsci a respeito de conformismo social e utopia democrática, desenvolvidos no capítulo I, é promover, junto às classes médias e subalternas, a ideia (utópica) de que a sociedade pode se tornar mais igual se o acesso ao ensino superior for massificado. Isso as torna mais “conformadas” com a situação presente, pois creem na sua incorporação futura, “via educação”, a esferas sociais mais elevadas. Nessa suposta democratização de oportunidades, são oferecidas àquelas classes vagas em instituições superiores comprometidas meramente com a profissionalização, sem desenvolver em seus quadros capacidades de direção e de controle de quem os dirige.

Apoiada no fato, já mostrado pela bibliografia, da disseminação da ciência na contemporaneidade, a tese também se fundamentou em uma corrente teórica que valoriza a universidade como instituição de ensino superior que atuará como protagonista, através de seus departamentos, neste mundo dominado pela ciência. Ao centrar suas atividades na pesquisa, a universidade promoverá o equilíbrio das oportunidades sociais por uma outra via, a da melhoria das condições de bem estar social resultante exatamente dos avanços no campo científico e da ampliação do acesso generalizado das massas a esses avanços. “Usadas” dessa maneira, as universidades poderiam, de fato, enfraquecer os alicerces conservadores da sociedade, daí ter sido geralmente posto de lado esse tipo de expansão do ensino superior pelo incentivo à pesquisa.

¹²² A respeito do tema, rever, no capítulo I, as elaborações de Gramsci sobre escolas formativas e profissionais.

Os referenciais bibliográficos mobilizados levaram ao entendimento de que a trajetória expansionista da UFRRJ não foi particularidade desta instituição. Ao contrário, as políticas expansionistas para o ensino superior datam do início da República e já existiam à época da inauguração da ESAMV, instituição que originou a atual UFRRJ, em 1910, quando as escolas superiores eram pejorativamente chamadas de “academias elétricas”, tamanha a velocidade com que eram criadas.

É certo que, na primeira metade de sua centenária existência, a atual UFRRJ não foi tão fortemente atingida por ações governamentais expansionistas, pois se vinculava ao Ministério da Agricultura, mais voltado para o estabelecimento de políticas que contemplassem as oligarquias rurais, mantendo os seus privilégios latifundiários e buscando apoio nas universidades rurais para execução de seu projeto conservador de modernização agropecuária. Ou seja, em seus cinquenta anos iniciais, a Universidade se inseria em uma outra vertente da revolução conservadora brasileira, a ligada ao mundo rural.

Esse foi, essencialmente, o contexto do “1947”, quando a instituição foi deslocada para um grandioso *campus*, que representava, geográfica e arquitetonicamente, as políticas da era Vargas para o mundo rural: manutenção do poder latifundiário com incentivo à modernização da grande propriedade e doutrinação cultural das massas camponesas com vistas à fixação das mesmas no campo, diminuindo, o quanto possível, o incômodo êxodo rural.

Antenada com os preceitos de um governo conservador, a Universidade Rural (UR) do “1947” representou o auge da vocação rural da instituição, quando se entendia que tal vocação significava o uso da pesquisa universitária agropecuária em processos de modernização da grande propriedade. O *cowboy* do Rhodiatox, “personagem” frequente nos anúncios da Revista *Agronomia*, simbolizava o âmago desta vocação, próxima de uma oligarquia de inspiração imperialista¹²³ e distante do que eram, verdadeiramente, as miseráveis massas rurais, que vinham sendo expulsas do campo pelo processo modernizador que a então UR ajudava a promover.

Apesar de ser um contexto intermediário, o “1967” foi historicamente privilegiado pela tese. Debruçamo-nos em explicar mais detalhadamente como se “armou” a “revolução” de 1964 para darmos inteligibilidade a um tipo de Estado, formado após o golpe militar, que dominou mais pelos aparatos de coerção, seguindo aqui a noção gramsciana de “sociedade política”. Nesse tipo de domínio, o governo militar promoveu mais facilmente a ruptura do marco de excelência no ensino e pesquisa agropecuários da UFRRJ, ao subordiná-la ao Ministério da Educação. Com a mudança, que aparentava ser meramente de vínculo administrativo, mas possuía uma forte motivação ideológica, e com a obrigatoriedade da universalidade de campos de saber, determinada pela Lei nº 5.540/1968, a instituição passou a atender preferencialmente a um outro tipo de demanda, a das ascendentes classes médias, na conquista de um diploma universitário.

A partir do “1967”, inicia-se então um processo que inseriu a UFRRJ em um amplo cenário de políticas generalizadas de expansão do ensino superior, que atingiram violentamente a sua dotação orçamentária, levando a instituição a uma situação de colapso financeiro e estagnação acadêmica nos anos 1980. Para piorar a situação, a Universidade foi gerida, nesta época, por uma administração superior mais coercitiva que o próprio governo da ditadura, que então já declinava.

¹²³ Lembrando aqui que os EUA também tiveram a sua edição da “Marcha para o oeste”. A respeito do tema, rever, no capítulo II, as citações de Reis (1980) e Velho (1979).

O caminho seguido pela tese centrado nos contextos do “1947” e do “1967”, que incluíram um estudo da legislação educacional, do cenário do mundo rural e um levantamento empírico de como foram criados os novos cursos da UFRRJ, foi importante para problematizar o contexto da UFRRJ do “tempo recente”. Nesse processo, o que mais chamou a atenção foi a percepção de que a essência da revolução conservadora se manteve em todos os momentos históricos delimitados, só que movida por atores e cenários diferenciados. O contexto do “2007” apresentou relações conservadoras inseridas em um panorama globalizado, em que as referências sociais se fragmentam em demandas específicas, nas quais as massas assumem um protagonismo reivindicatório mais proeminente, posto que o novo cenário é o da democracia.

O maior poder das massas nas relações de classe traz certo alívio à pobreza no contexto do “2007”, mas não a solução, que só ocorreria a partir de um revolucionamento no conservadorismo das próprias relações sociais. Uma das políticas de alívio da pobreza é o aligeiramento da formação educacional e a certificação em larga escala, principais características da expansão recente do ensino superior. Nessa perspectiva, o recurso determinante da produção capitalista passa a ser a propriedade do conhecimento, no que já se chamou de era do capitalismo informacional.

Sendo uma instituição pública, a UFRRJ não pôde ficar indiferente aos ditames dessa nova era e, assim como as demais Ifes, vivenciou um dos mais significativos processos de expansão de vagas em toda a sua história, e um dos mais ambiciosos de todas as Ifes. A ampliação seguiu os moldes governamentais, ao privilegiar, conforme já mostramos, os cursos da área de humanas, em horário noturno e *campi* descentralizados. A ênfase nas licenciaturas igualmente foi relevante neste cenário expansionista, que promoveu uma “pedagogização” da UFRRJ, modificando o seu perfil original, que era agrário. Somando-se a todas essas características, o crescimento da atual UFRRJ apresentou uma motivação regional muito relevante, que justificou, na criação de todos os novos cursos, a necessidade de a instituição ocupar uma posição de destaque na oferta de ensino superior em uma região carente de vagas neste nível de ensino.

A tese procurou demonstrar, então, a sua primeira hipótese de que as ampliações dos cursos e vagas na UFRRJ têm obedecido a lógicas mais ligadas a pressões de políticas governamentais de expansão do ensino superior, não levando em conta, prioritariamente, a sua vocação rural. Acontece que, paralelamente a esse processo, ocorreu um outro, relacionado ao enfraquecimento da hegemonia desta vocação no percurso histórico da instituição. Isso significa que os motivos da falta de protagonismo da vocação rural da instituição em seu processo de expansão de graduações não estariam ligados somente ao perfil expansionista determinado pelo governo por meio de sua legislação educacional.

Nesse contexto de multiplicidade de fatores - que não apenas o da expansão direcionada para a área das humanas - para o enfraquecimento da hegemonia do rural na instituição, destaca-se a mudança da sua subordinação administrativa, considerada pela tese o marco dessa ruptura. Ao se distanciar administrativamente das burocracias estatais ligadas ao mundo rural, a instituição passou a apresentar dificuldades cotidianas na conservação de seu vínculo mais estreito com este mundo.

Durante o seu auge, que seria o “1947”, a vocação rural da instituição manteve-se mais fortemente ligada ao viés agropecuário do mundo rural, pois as representações deste mundo continham um caráter essencialmente produtivista, no qual as funções primordiais do campo seriam abastecer, de gêneros alimentícios, o mercado interno e render divisas com a exportação de produtos agrícolas rentáveis no mercado externo. Nesse viés, o mundo rural era o do latifúndio a ser modernizado e o das massas rurais a serem controladas e “educadas”.

A passagem do tempo implicou modificações nessas representações de rural, que passaram a ser diversificadas, em muitos casos, deslocadas de seu sentido unicamente agropecuário. Sendo assim, tornava-se incompleta a referência a uma vocação somente “agropecuária” para a UFRRJ do “1967” e do “2007”. Ocorre que, em muitos setores desta instituição, o rural permaneceu ainda com um peso semântico muito ligado à produção e à tecnologia, refletindo certa desatualização conceitual desta vocação na Universidade.

Além desse motivo, cumpre citar um outro, relacionado à proliferação de diversas instituições de ensino com cursos rurais. Muitas eram meramente certificadoras, mas houve outras que se firmaram como referência no ensino e, principalmente, na pesquisa universitária ligada ao mundo rural, circunstância que contribuiu para derrubar a hegemonia da excelência atribuída à nossa instituição desde os seus tempos de Escola Nacional de Agronomia.

Existiu, ainda, um fracionamento desta referência nacional na pesquisa agropecuária a partir da criação da Embrapa, que, sem viver tão intensamente os graves problemas financeiros da crise que afligiu as Ifes nos anos 1980/1990, mais facilmente ocupou lideranças nesta área. Até mesmo a hegemonia do rural da instituição nas atividades de extensão passou a ser partilhada com outras áreas de saber, mediante o surgimento de programas como o projeto Rondon, cujos alicerces de desenvolvimento do mundo rural e do interior do Brasil adotavam, ao seu modo, uma ótica pluridisciplinar.

A especialização, em áreas menores, das grandes áreas de Agronomia e Veterinária resultou na disseminação da oferta de vários outros cursos, muitos com vínculos mais estreitos com a área tecnológica (engenharias) do que com a agrária, situação esta a enfraquecer sobremaneira a tradicional área de Agronomia na Universidade. Fora isso, exatamente por ser tradicional, abrigando núcleos de excelência e, eventualmente, de resistência, esta área se manteve extremamente hegemônica por muito tempo, o que foi considerado, em certa medida, ameaçador pelo governo militar, ocasionando, no “1967”, a extrema fragmentação da Agronomia na UFRRJ, com a transferência de importantes cadeiras suas para outros institutos ou até mesmo com a extinção das mesmas.

O perfil do alunado da instituição também é importante parâmetro a ser levado em consideração na compreensão dos fatores que levaram ao enfraquecimento da hegemonia de sua vocação rural. Desde os seus tempos de ESAMV, Sônia Mendonça, autora de referência nos estudos sobre o ensino agrônomo no Brasil, já sinalizava a preponderância de filhos das classes médias urbanas ou até mesmo interioranas (estas não necessariamente proprietárias ou trabalhadoras de terras) na composição do alunado da instituição (MENDONÇA, 1998). Isso pode significar ser um erro de interpretação considerar que a Universidade Rural era uma instituição “reservada” para os rurais. É certo que eles estiveram presentes na trajetória da instituição, mas não foram maioria, assim não podendo contribuir, numericamente falando, para reforçar a sua originária vocação.

A localização geográfica dos *campi* da Universidade também deve ser compreendida como fator a influir na trajetória de sua vocação rural. No plano de unidade da federação, a instituição se encontra sediada em um estado (RJ) de elites agrárias fracas, que não dispõe de retaguarda política suficiente para alimentar essa vocação. No âmbito regional, os seus *campi* se situam em áreas que viveram um acelerado processo de urbanização sem a devida contrapartida no que tange à oferta de infraestrutura básica. Isso quer dizer que a população destas regiões aumentou vertiginosamente, suas terras sofreram um processo, muitas vezes violento, de especulação imobiliária, mas o setor de serviços essenciais não acompanhou tamanho crescimento, tornando as regiões de entorno de seus *campi* carentes de hospitais, boas estradas, serviços de transportes, saneamento e, principalmente, no que se refere ao nosso estudo, carente de instituições públicas de ensino superior. Esse contexto geográfico

contribuiu, portanto, de maneira decisiva para o fortalecimento da citada vocação geopolítica da Universidade, que acabou por esmaecer, com o tempo, a sua vocação rural.

Convém destacar que esmaecimento não é sinônimo de extinção. Nesse sentido, a tese conclui que, na trajetória reconstituída, a vocação rural da Universidade perdeu hegemonias, sobretudo nos processos de criação de novos cursos, mas não deixou de existir. Vínculos com o rural ainda permanecem disseminados em diversos setores da UFRRJ, no entanto de forma ainda não conceitualmente referida. A ideia do rural diversificado, que poderia ter impregnado os processos de criação dos novos cursos, sobretudo por serem eles predominantemente da área de Humanas, existe pontualmente na instituição, sendo que o *locus* onde ela é mais fortemente disseminada, o programa CPDA, apresenta distanciamentos basilares da Universidade como um todo.

Por conta da tradição histórica, um setor onde o rural se apresenta bastante forte na instituição é o da pesquisa tecnológica. Estão sediados na UFRRJ núcleos de estudo de ponta nas áreas de Fitotecnia, Solos, Parasitologia e Sanidade Animal (entre outras). Isso, de fato, reforça vínculos da instituição com o mundo rural, no entanto também alimenta distanciamentos, posto que os núcleos responsáveis por tais pesquisas se isolaram, ao constatarem que sua excelência acadêmica não teve peso relevante ou não contribuiu satisfatoriamente na orientação dos rumos expansionistas da instituição. A questão reside no fato de tais rumos terem apresentado determinações muito mais externas à Universidade (o “padrão” Reuni, por exemplo), do que internas, no clássico e já citado exemplo de que os fatos (entendidos por aquelas determinações externas), e não os indivíduos (os atores), protagonizaram mais frequentemente a trajetória da instituição, remetendo à alegoria a que recorre Gramsci para descrever as mudanças por via de revolução passiva.

Diante do que foi exposto, temos elementos para sustentar a segunda hipótese da pesquisa, que considerou a manutenção de vínculos com o rural no “que-fazer” da UFRRJ, só que de forma difusa, conceitualmente heterogênea, e localizada nas esferas acadêmicas de ligação mais estreita com as ciências agrárias, não protagonistas de seus processos de expansão de graduações.

Durante toda a investigação, tomou-se o cuidado de não julgar como certos ou errados os rumos trilhados pela UFRRJ em seu processo de expansão. Não nos cabe, de modo algum, a adoção de posturas elitistas de rejeitar o acesso das massas ao ensino superior. É certo que o referencial bibliográfico mobilizado convergiu para o argumento de que a expansão, nos parâmetros adotados, apresentou por função a conservação de relações sociais desiguais, apesar de aparentar o contrário. Ainda assim, o uso desse referencial não intentou criticar o processo, e sim ajudar a compreendê-lo.

Compreender para transformar ou manter. O recurso a Gramsci na fundamentação e colocação do problema da tese novamente ganha consistência agora neste seu fechamento. Retomando o conceito de revolução passiva que nos inspirou, novamente lembramos que, nos dois ciclos nos quais o autor refere esse conceito (*Risorgimento* e americanismo), foi mais comum o protagonismo dos fatos do que o dos indivíduos que, no caso desta pesquisa, seria o corpo docente e institucional (departamentos, núcleos de pesquisa etc.) da UFRRJ. Na sua trajetória centenária, deparamo-nos com vários exemplos disso: a missão tecnológica e difusionista de seu novo *campus* (“1947”), a mudança do vínculo ministerial e a expansão em direção à área de Humanas (“1967”) e o próprio Reuni (“2007”) foram fatos que se sobrepuseram à ação dos protagonistas “homens individuais” e sujeitos responsáveis pelo “que-fazer” universitário. Na alteração desse cenário conservador, caberia aos atores da UFRRJ, no caso a sua comunidade acadêmica, em especial o seu corpo docente e seus dirigentes administrativos, a compreensão da circunstância e a celebração, usando noção

gramsciana, de uma “guerra de posição”, procurando fazer com que os próprios fatos se modificassem, mesmo que com pressão lenta e setores dominantes externos à Universidade.

As classes intelectuais, gestadas sobretudo nos departamentos universitários, exatamente por suas características de *intelectuais*, seriam as mais indicadas para cumprir essas tarefas. O problema é que a departamentalização, instituída no contexto da Lei da Reforma Universitária de 1968 para, grosso modo, contemplar os professores catedráticos, conferiu uma origem mais personalista aos departamentos, o que tem contribuído, entre outros fatores, para distanciá-los da vocação científica a eles atribuída, fazendo com que muitos departamentos universitários possuam a função de mera alocação de docentes, que optam por se manterem afinados com a ordem oficial.

Ainda assim, a pesquisa desta tese mostrou importantes momentos em que alguns grupos utilizaram seu *status* acadêmico para questionar e transformar essa ordem oficial. Neste caso, a compreensão do momento vivido sempre foi fundamental para nortear tais ações, conforme evidenciado em ocasiões aqui já referidas, como a mobilização para escolha do reitor por voto direto, em 1984, e as discussões ocorridas nos anos 1990, à época da tentativa de reformar o Estatuto da Universidade, que mobilizaram protagonistas de considerável peso acadêmico e administrativo da instituição.

Vale ressaltar, ainda, que, muitas vezes, o protagonismo da intelectualidade reflexiva sediada nos departamentos é neutralizado por forças políticas empenhadas na disputa pelo exercício do poder na instituição, reforçando os tais processos sem muitos protagonistas em ação, uma vez que as forças políticas se apoiam em nexos de programas de governos com a sociedade (fatos), garantindo as funções de reprodução social daqueles processos. Nos embates deste tipo travados nos últimos tempos, normalmente as esferas mais reflexivas e contestadoras esmoreceram e se isolaram, apontando, então, para o compromisso, anunciado no final do capítulo IV, de prever quais “fatos” seriam os protagonistas da história próxima da UFRRJ, ainda a ser escrita.

De acordo com o Estatuto recentemente aprovado pelo Consu, o rural novíssimo e diversificado não seria um desses protagonistas. Em seu artigo 5º, relativo aos princípios da Universidade, a única associação ao ampliado mundo rural contemporâneo se resume na “ênfase à questão socioambiental na formação profissional e cidadã” (UFRRJ, 2011, p. 4). Na verdade, a alusão à questão socioambiental é a única relacionada ao mundo rural em todo o texto do Estatuto.

Esse novo documento insinua, ainda, um privilegiamento do protagonismo regional da instituição em detrimento do nacional, ao colocar a palavra “regional” antes da palavra “nacional” no quarto objetivo específico da instituição:

Contribuir para o processo de desenvolvimento regional e nacional, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos ao nível de suas necessidades (UFRRJ, 2011, p. 3).

Os departamentos universitários, tão caros à argumentação teórica aqui mobilizada, que vê neles o centro da vocação científica das instituições universitárias, também têm o seu protagonismo científico ignorado na redação do novo Estatuto ¹²⁴:

¹²⁴ Cabe lembrar que esse protagonismo científico também foi ignorado na época em que os departamentos foram criados, no contexto da Reforma Universitária de 1968, como mero espaço para alocar os professores catedráticos.

O Departamento, de caráter acadêmico-administrativo e indivisível em sua organização, é a menor fração da estrutura universitária e instância básica de articulação docente, oferecendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, garantindo espaço de agregação, aprofundamento e discussão de docentes, discentes e técnicos (UFRRJ, 2011, p. 12).

Saindo do texto do Estatuto e considerando alguns pontos fundamentais detalhados na tese, prevemos, na história da UFRRJ próxima de ser escrita, um expressivo protagonismo do ICHS e do IM, como criadores de novos cursos, e do IE, como promotor do suporte necessário às licenciaturas oferecidas. Mas é um protagonismo cercado de vulnerabilidades, por se manter extremamente condicionado aos rumos de políticas de governo, que podem mudar e reduzir recursos, como a história da instituição bem mostrou em ocasiões pretéritas.

O discurso de posse da presidente do Brasil eleita recentemente e declarações de seu ministro da educação, divulgados pela grande imprensa, não sinalizaram a expansão do ensino superior como prioridade para o novo governo. Ao contrário, as maiores aplicações de verbas estariam direcionadas ao ensino básico e à valorização de seus professores. Ainda assim, talvez o percurso previsto de protagonismo ascendente dos três institutos citados siga a sua rota, posto estarem neles localizadas todas as licenciaturas oferecidas. Ou seja, mesmo que o Reuni perca o fôlego após 2011, os investimentos já realizados no processo de “pedagogização” da UFRRJ poderão “blindar” os três institutos diante de uma possível mudança, economicamente mais drástica e com efeitos desaceleradores, nas políticas voltadas para a expansão do ensino superior, pois, ao que tudo indica, serão mantidos os recursos para investimentos na formação de professores, necessários aos planos do novo governo de incrementar o ensino básico.

Em relação ao IM, especificamente, têm sido nele observados outros relevantes protagonismos, ligados a uma vocação geopolítica a se consagrar na Baixada Fluminense e também a núcleos de excelência acadêmica que vêm se formando nesse *campus*, onde a quase totalidade de seus docentes é recém-concursada, formada por doutores envolvidos em diversos programas de pesquisa universitária, alguns externos à instituição. A postura mais participativa do professorado do IM nas discussões sobre a reforma do Estatuto e suas reivindicações de maior autonomia podem significar, no futuro, um protagonismo tão expressivo do instituto, que implique a sua separação definitiva da UFRRJ, levando-o a se transformar, quem sabe, na tão sonhada Universidade Federal da Baixada Fluminense.

Por fim, o governo, com suas ações generalizadas de *alívio* da pobreza e sua legislação de apoio a essas ações, também deve permanecer como protagonista de peso no futuro próximo, não apenas da UFRRJ, mas das instituições de ciência e tecnologia em geral, como previu Vianna (2010):

Admitamos: há uma dominância do PT na academia e na área de pesquisa em geral, que tem a ver com as políticas públicas que tiveram o setor de ciência e tecnologia como alvo. Este acontecimento aqui (o encontro anual da Anpocs) não se explica sem o apoio do Estado, das estatais, do BNDES, da Finep. Este não é o espaço da opinião livre, mas um mundo todo referido a realidades do poder. O mundo da opinião tem presença aqui, mas ela não é dominante. Na maior parte dos casos, esses congressos envolvem indivíduos que dependem mais das agências estatais que da sociedade. É um espaço muito particular.

Ou seja, o entendimento depreendido do contexto descrito revela uma relação de cooptação entre o governo vigente e a intelectualidade formadora de opinião gestada nas universidades. Mesmo cooptadas pelo governo e aquiescentes diante de seus projetos expansionistas, as universidades federais, de acordo com artigo da jornalista Miriam Leitão, publicado no jornal *O Globo*, de 3/10/2010, atendem atualmente a apenas um quarto dos

alunos do ensino superior e metade de seus estudantes estão entre os 20% mais ricos do país. A ênfase do governo petista na ampliação do ensino superior parece ter ignorado estatísticas mostrando que metade dos jovens entre 15 e 17 anos não estão no ensino médio, ou porque pararam de estudar ou por estarem atrasados. Infelizmente, no Brasil do Reuni, 20,3% da população é composta por analfabetos funcionais. Então, os investimentos devem ser feitos primeiramente nas bases da pirâmide educacional, e não em seu vértice. E devem focar a qualidade. Dessa forma, estar-se-á preparando, para todos os jovens que cursam o ensino básico, a universidade preconizada por Bruno Latour, em que as atividades de pesquisa seriam essenciais. E todos os jovens formados por essa educação básica de qualidade teriam, além de um suporte social e econômico, habilidades cognitivas de cursá-la.

Nesse cenário idealizado, ainda a ser escrito, a UFRRJ poderia, não só manter, como ampliar os protagonismos do “rural” que a qualifica. E, de modo algum, seria esta uma alcunha restritiva, assim considerada pelo CFE do passado. O novíssimo rural, como mostram os estudos, é ampliado demais. Incorporá-lo mais amiúde ao “que-fazer” da instituição só lhe traria benefícios.

De qualquer forma, considerado o âmbito gramatical, o “rural” sempre foi hegemônico na UFRRJ, pois tal termo substantivou a instituição, mais conhecida por “a Rural”. No entanto, o texto desta tese, por insegurança científica, em nenhum momento adotou tal substantivação, a não ser quando citou outros autores que se referiram à instituição dessa maneira. Ao citar nominalmente nosso objeto de pesquisa, foram usadas as expressões: UFRRJ, Universidade e instituição. Nunca “a Rural”, pois investigávamos exatamente até que ponto o termo seria hegemônico o suficiente para justificar e sustentar tal substantivação. Os resultados da pesquisa nos permitem concluir que, para a “UFRRJ do tempo recente”, a substantivação não é possível de ser feita. Talvez possam fazê-la com a “UFRRJ do tempo futuro”. Mas isso vai depender muito da entrada em ação dos calados e solitários protagonistas de que “a Rural” tanto precisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Cloris Magalhães. *Características de vestibulandos e valor prognóstico do exame vestibular*. Um estudo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1973. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC.

AMARAL, Nelson Cardoso. A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

BARBOSA, Antonio de Padua Gomes; MESQUITA JR., Jose Maria; SILVEIRA, Paulo Cesar Xavier da. *Sua excelência o excedente*. A história da criação de uma faculdade brasileira. Rio de Janeiro: Edur, 2009.

BESKOW, Paulo R. Agricultura e política agrícola no contexto brasileiro da industrialização do pós-guerra (1946-1964). *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n. 12, abr./1999.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINI, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. de José Ferreira e outros. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2 ed., 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reuni- Relatório de primeiro ano*. Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://www.reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Presidência da República. *Lei 9.394, de 20/12/1996*. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 574, de 8/5/1969*. Dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

_____. Presidência da República. *Lei 5.465, de 3/7/1968*. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

_____. Presidência da República. *Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

_____. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 252*, de 28/2/1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18/11/1966, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

_____. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 53*, de 18/11/1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

_____. Presidência da República. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

_____. Presidência da República. *Consolidação das Leis Trabalhistas*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 25 ago. 2009.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Volume 2. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

_____. Assembleia Constituinte. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18/9/1946. In: FAVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileira*. 3 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

CAPDEVILLE, Guy. *O ensino superior agrícola no Brasil*. Viçosa (MG): Imprensa Universitária da UFV, 1991.

CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. Volume IV. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975.

_____. *Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência*. 4 ed. revista e atualizada, 1973.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA, Luiz Flávio Carvalho. Introdução. Revista *Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n. 3, 1994.

_____; FLEXOR, G.; SANTOS, R. (Orgs.). *Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica (RJ): Edur, 2008.

COTRIM, Gilberto; PARISI Mário. *Fundamentos da Educação*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: Flacso do Brasil, 1991.

_____. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 31).

_____. *A universidade temporã*. O ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DELGADO, Nelson Giordano. Depoimento dado a LIMA, Eli Napoleão de; LEITE, Sérgio Pereira. *CPDA 30 anos: desenvolvimento, agricultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010.

_____. Política, econômica, neoliberalismo e agricultura. In: Costa, LFC.; Flexor, G.; Santos, R. (Orgs.). *Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, Rio de Janeiro: Edur, 2008.

DEZEMONE, Marcus. *Do cativo à reforma agrária: colonato, direitos, conflitos (1872-1987)*. Niterói, 2008. Tese (Doutorado em História) - PPGH-UFF.

DIETRICH, Ana Maria. A presença do partido nazista no Nordeste brasileiro na era Vargas. In: OLIVEIRA et al. *Livro de resumos do 5º Encontro Estadual de História Anpuh-Ba*. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2010.

FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FAVARETO, Arilson; VALENTE, Ana Lúcia E.F. *Controvérsias científicas e controvérsias sociais no rural contemporâneo*. Caxambu (MG): 2009. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br>>. Acesso em: 17 out. 2010.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A cátedra na Universidade do Brasil: sua história, seus poderes. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. A UDF: uma concepção alternativa de Universidade. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; LOPES, Sônia de Castro. *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939)*. Um projeto além de seu tempo. Brasília (DF): Liber Livro, 2009.

_____. Acordos MEC-USAID: Significado e implicações para a educação superior brasileira. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação Superior no Brasil e diversidade regional*. Belém (PA): Editora Universitária UFPA, 2008.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*. Curitiba, n. 28, 2006.

FERNANDES, Florestan. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional*. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-ômega, 1975a.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

FERRONI, Giulio. *Gramsci e os modelos intelectuais no século XX*. Trad. Letizia Zini Antunes e Adriana Iozzi. Juiz de Fora (MG): 2007. Disponível em: <<http://www.gramsci.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

FREITAG, Bárbara. Democracia, Universidade, Revolução. In: D'INCAO, Maria Ângela. *O saber militante*. Ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Rurbanização: Que é?* Recife: Editora Massangana, 1982.

GARCIA, Afrânio; PALMEIRA, Moacir. Transformação Agrária. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sergio (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAZIANO DA SILVA, José. Por uma reforma agrária não essencialmente agrícola. In: SANTOS, Raimundo; COSTA, Luiz Flávio Carvalho. *Política e reforma agrária*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sérgio Pereira. *Sociedade e economia do "agronegócio" no Brasil*. Caxambu (MG): 2009. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br>>. Acesso em: 16 out. 2010.

HORTA, José Silvério Baia. Expansão do Ensino superior: mecanismos e tendências. *Revista de Cultura Vozes*. RJ: Vozes, n. 6, v. 49, 1975.

KAGEYAMA, Angela. A questão agrária brasileira: interpretações clássicas. *Revista Reforma Agrária*. Brasília: Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), n. 3, v. 23, 1993.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Políticas da natureza*. Como fazer ciência na democracia. Bauru (SP): Edusc, 2004.

_____. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru (SP): Edusc, 2002.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. *In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, Helena Ibiapina. *Diagnóstico da implementação do regime de matrícula por disciplina em cursos de graduação da UFRRJ*. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ.

LIMA, Kátia Regina de S. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. *In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006a.

_____. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. *In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006b.

_____. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Reforma universitária do governo Lula*. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. *Terra Prometida*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Direita para o social e esquerda para o capital*. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

_____; OLIVEIRA, Daniela Motta; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MELO, Marcelo Paula de; SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Direita para o social e esquerda para o capital*. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, K., ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf> Acesso em: ago. 2008.

MAXIMO, Antonio Carlos. *Os intelectuais e a educação das massas*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n. 1, v. 14, abr./2006.

_____. *Agronomia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia*. Senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MOREIRA, Roberto José. Mobilizando as agendas em torno da pesquisa social em agricultura. O programa CPDA, a Apipsa e o Pronex. *In: LIMA, Eli Napoleão de; LEITE, Sérgio Pereira. CPDA 30 anos: desenvolvimento, agricultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010.

_____. Orientações escritas no texto da qualificação desta tese. Rio de Janeiro (CPDA), 2009a.

_____. Texto postado virtualmente, em 11/10/2009 (2009b), para o endereço <<http://groups.google.com.br/group/gtdu-reformaestatuto>>.

_____. *Agricultura familiar: processos sociais e competitividade*. Rio de Janeiro: Mauad; Seropédica (RJ): UFRRJ, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. *In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____ (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ana Lúcia V. Santa Cruz. E nasce a ADUR: um caso de luta. *Revista Universidade Rural*. Série Ciências Humanas, n. 2, v. 22, jul. dez./2000.

_____, DAMASCENO, Caetana Maria, ALVES, José Cláudio Souza e NÓBREGA, Luciana de Amorim. Memória da Rural. *Revista Universidade Rural*. Série Ciências Humanas, n.1-2, v. 18, jan. dez./1996.

OLIVEIRA, G.S. *O papel das escolas superiores de agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) - Unicamp.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualização*. Seropédica/RJ, 1998. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – CPDA/UFRRJ.

OTRANTO, Célia Regina. *Uma viagem no túnel do tempo: A ditadura militar vista de dentro da Universidade*. Seropédica (RJ): Edur, 2010.

_____. *A autonomia universitária no Brasil: dádiva ou construção coletiva?* O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica (RJ): Edur, 2009.

_____. O ensino superior agrônômico brasileiro no início do século XX e a importância da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. *Revista Agronomia*. Seropédica (RJ), n. 1, v. 38, 2004.

PALACIOS, Guillermo. Notas sobre a formação do campesinato no nordeste. In: LIMA, Eli Napoleão de; LEITE, Sérgio Pereira. *CPDA 30 anos: desenvolvimento, agricultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010.

PALÁCIOS, Manuel. Ciência e vida pública. *Revista Presença*. Política e cultura, n. 17, nov.1991.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. Entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. *Identidade e Poder na Universidade*. São Paulo: Cortez, 1998.

PRADO JR., Caio. Problemas de povoamento e a divisão da propriedade rural (1946). In: *Evolução política do Brasil & outros estudos*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

RANGEL, Ignacio. *A questão agrária brasileira*. Recife (PE): Comissão de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco, 1962.

REIS, Elisa Maria Pereira. Sociedade Agrária e ordem política. *Dados - Revista das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n. 3. v. 23, 1980.

RIBEIRO, Ivan. A agricultura e o capitalismo no Brasil (1975). In: SANTOS, Raimundo. *Agraristas políticos brasileiros*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18 ed. revista e ampliada. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

ROSSATO, Ricardo. A universalização do ensino superior (1950-2000). *Educação Brasileira*. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, n. 48-49, v. 24, jan. dez./2002.

SABOURIN, Eric. Reforma agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n. 2, v. 16, out./2008.

SANTOS, Raimundo. *Agronegócio, agricultura familiar e política*. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <<http://www.gramsci.org>>. Acesso em: 16 out. 2010.

_____. Política e agrarismo no Brasil. Revista *Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n.1, v. 17, abr./2009.

_____. *O caminho nacional da UFRRJ*. Brasília: Abaré Editorial, 2008.

_____. (Org.) *Caio Prado Jr. Dissertações sobre a Revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense: Fundação Astrojildo Pereira, 2007a.

_____. *Agraristas políticos brasileiros*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2007b.

_____. *Caio Prado Jr. na cultura política brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2001.

SAUER, Sérgio. *Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro*. Brasília (DF): Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SEGATTO, José Antonio e SANTOS, Raimundo. A valorização da política na trajetória pecebista dos anos 1950 a 1991. In: RIDENTI, Marcelo e REIS, Daniel Aarão (Orgs.). *História do Marxismo no Brasil*. Partidos e movimentos após os anos 1960. Campinas (SP): Editora da Unicamp, v. 6, 2007.

SILVA, Bráulio Rodrigues; MEDEIROS, Leonilde Servolo. *Memórias da luta pela terra na Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, Rio de Janeiro: Edur, 2008.

SILVA JR., João dos Reis. *Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. *O Vestibular como mecanismo de seleção para o acesso ao ensino superior: um estudo na Escola Nacional de Agronomia (ENA), da Universidade Rural do Brasil (URB), na década de 1960*. Petrópolis (RJ), 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCP.

SIQUEIRA, Angela Carvalho de. O plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Reforma universitária do governo Lula*. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, Dayse Pereira Cardoso. *A estrutura organizacional da Universidade Rural do Rio de Janeiro e a avaliação da extinção do curso de ciências contábeis*. Rio de Janeiro: 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania*. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG e Rio de Janeiro: Iuperj, 2003.

SOUZA, Nádya Maria Pereira. *A avaliação da educação superior: o “estado das artes”, o MEC e a experiência de universidades no estado do Rio de Janeiro*. Seropédica (RJ): 2002. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – CPDA/UFRRJ.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 1999.

_____. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JÚNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Livraria Brasiliense Editora, 1980.

UFRRJ. *Deliberação nº 14*, de 28/4/2011. Seropédica (RJ), 2011. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/plenaria_estatuto>.

_____. *Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PRE)*. Seropédica (RJ): 2007. Disponível em: <<http://www.ufrj.br>>.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Seropédica (RJ): 2006. Disponível em: <<http://www.ufrj.br>>.

VALENTE, Ana Lúcia E. Farah. “Mas, qual reforma agrária?” – revisitando um debate inconcluso. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n.1, v. 17, abr./2009.

_____. Juventude universitária e processo de formação: uma análise de reações discentes à disciplina Extensão Rural. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, Isamara Martins. *A federalização do ensino superior no Brasil*. Brasília (DF): 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNB.

VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo autoritário e campesinato*. 2 ed. São Paulo: Difel, 1979.

VIANNA, Luiz Werneck. Pronunciamento feito em sessão especial no 34º Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). Caxambu (MG): 2010

_____. Por uma sociedade civil mais forte e uma democracia ampliada. *Revista Política Democrática*, n. 24, ago. 2009.

_____. *A revolução passiva*. Iberismo e americanismo no Brasil. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

_____. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. CPDA/UFRRJ, n.1, v. 17, abr./2009.

WILKINSON, John. *Mercado, redes e valores: o novo mundo da agricultura familiar*. Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

Assessoria de Comunicação, UFRRJ. *Rural Semanal*. Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 1994-2009.

Associação dos Docentes da UFRRJ. *Adur informa*. Edições nº 111, de 15/8/2008, e nº 135, de 11/11/2010.

Decanato de Extensão, UFRRJ. *Boletim Informativo "UFRRJ informa"*. 1980-1982. (Depositado no Centro de Memória da UFRRJ).

Decanato de Graduação, UFRRJ:

Pastas dos cursos da UFRRJ. Registram informações sobre os processos de reconhecimentos dos cursos e de formulação/reformulação de seus currículos.

Processo nº 4.704/1999. Implantação do curso de Engenharia de Agrimensura.

Processo nº 242/2000. Implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Processo nº 244/2000. Implantação do curso de licenciatura em História.

Processo nº 4.504/2004. Implantação do curso de Pedagogia.

Jornal Seropédica. Publicação independente da jornalista Miriam Braz. 2000-2007. (Depositado no Centro de Memória da UFRRJ).

Protocolo Geral, UFRRJ:

Processo nº 9.845/1973. Mudança do nome História Natural para Ciências Biológicas.

Processo nº 1.558/1976. Criação do curso de Engenharia de Alimentos.

Processo nº 1.985/1976. Criação do mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Processo nº 12.431/1976. Criação do mestrado em Patologia Clínica.

Processo nº 9.554/1985. Reestruturação do curso de licenciatura em Ciências.

Processo nº 4.951/1999. Funcionamento do curso de graduação em Química em horário noturno.

Revista *Agronomia*, Diretório Acadêmico da Escola Nacional de Agronomia. 1942-1972. (Depositada no Centro de Memória da UFRRJ).

Revista *Estudos Sociedade e Agricultura*. Número 3. Novembro, 1994.

Revista *ICHS em Revista – 40 anos*. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Comunicação Social. Novembro, 2010. Disponível em: <<http://r1/ufrrj.br/hp/ichs/revista-dos-40anos>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

Secretaria dos Órgãos Colegiados, UFRRJ:

Deliberação 162, de 17/6/2009. Aprova ações afirmativas para o ingresso nos cursos de graduação da UFRRJ no processo seletivo de acesso 2010.

Deliberação nº 125, de 29/4/2009. Aprova, a partir de 2010, a participação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no processo seletivo unificado das Instituições Federais de Ensino Superior, a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), proposto pelo Ministério da Educação.

Processo nº 4.634/2008. Proposta de criação do curso de Direito.

Processo nº 4.395/2009. Mudança do nome do curso de Engenharia Agrícola para Engenharia Agrícola e Ambiental.

Processo nº 5.847/2009. Projeto pedagógico do curso de Turismo.

Processo nº 12.121/2009. Reformulação do curso de História no Instituto Multidisciplinar.

Processo nº 13.898/2009. Reformulação do curso de licenciatura em Matemática no Instituto Multidisciplinar.

Processo nº 12.442/2009. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Econômicas no Instituto Três Rios.

Processo nº 14.143/2009. Projeto Pedagógico do curso de Gestão Ambiental.

Processo nº 14.164/2009. Projeto Pedagógico do curso de Ciência da Computação.

Processo nº 378/2010. Projeto Pedagógico do curso de Hotelaria.

Processo nº 1.548/2010. Projeto Pedagógico do curso de Relações Internacionais.

Processo nº 3.805/2010. Projeto Pedagógico do curso de Segunda Licenciatura em Filosofia.

Processo nº 5.184/2010. Criação do curso de Licenciatura em Educação para o Campo.

Processo nº 5.994/2010. Projeto Pedagógico do curso de Administração Pública.

Processo nº 6.019/2010. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis.

UR/URB/UFRRJ. *Atas das reuniões do Conselho Universitário*. Registram as discussões e deliberações do Conselho Universitário. 1960-2010. (Depositadas na Secretaria dos Órgãos Colegiados).

ENTREVISTAS CONCEDIDAS POR EMAIL

1) Professor César Augusto Da Ros: Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre o Agro Contemporâneo (Em 28/11/2010).

2) Professora Regina Cohen Barros: Coordenadora do curso de Geografia do *campus* de Seropédica (Em 2/12/2010).

2) Professor Rafael Bernardo Teixeira: Coordenador do curso de Sistemas de Informação (Em 19/12/2010).

3) Professor Luciano Ramos Suzart: Coordenador do curso de Farmácia (Em 20/12/2010).

4) Professor Antonio Carlos Nogueira: Diretor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (Em 4/1/2011).

SITES CONSULTADOS¹²⁵:

Departamento de Geografia da UFRRJ: <http://www.ufrj.br/degeo/apresentação_geografia>.

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária: <<http://www.embrapa.br>>.

Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz: <<http://www.esalq.usp.br>>.

Grupo de Trabalho Democracia Universitária: <[http:// groups.google.com.br/group/gtdu-reformaestatuto](http://groups.google.com.br/group/gtdu-reformaestatuto)>.

Instituto de Agronomia: <<http://www.ia.ufrj.br>>.

Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais: <<http://www.inep.gov.br>>.

Jornal *O Globo*: <<http://www.oglobo.com.br/educacao>>.

Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura (CPDA/UFRRJ): <<http://www.ufrj.br/cpda/oppa>>.

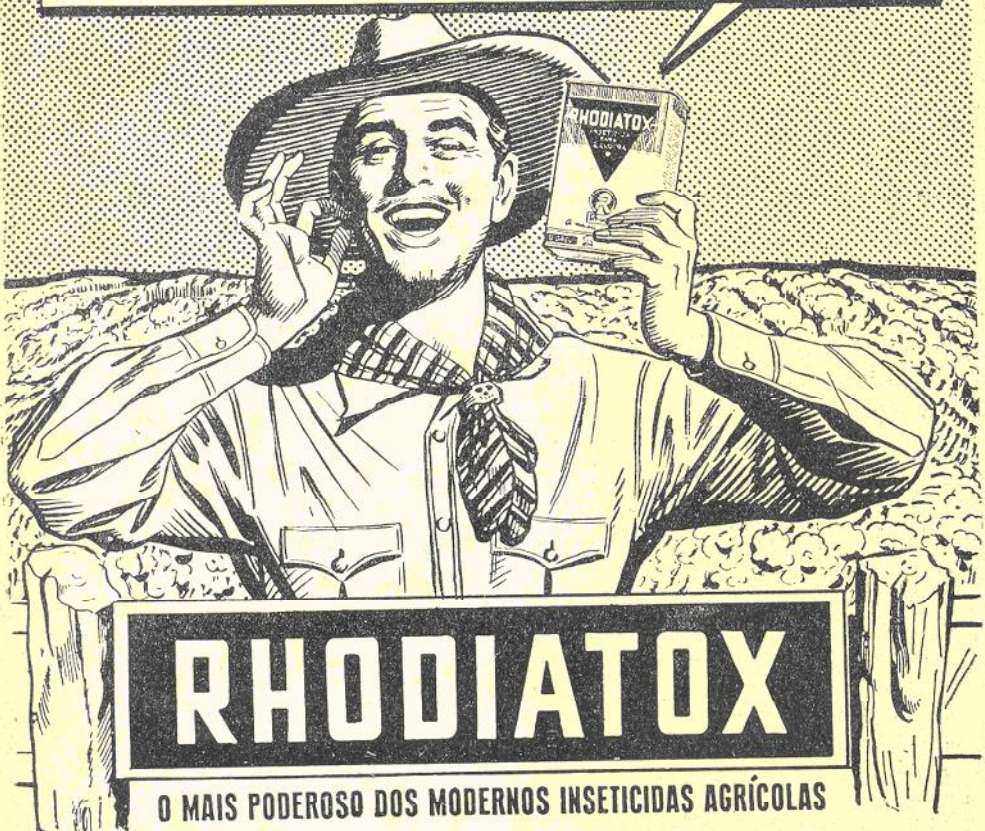
¹²⁵ Citados no corpo da tese, em notas de rodapé.

Pró-reitoria de Graduação da UFRRJ: <<http://www.ufrj.br/graduacao/acesso-2011>>.
Pró-reitoria de Pós-Graduação da UFRRJ: <<http://www.ufrj.br/dppg>>.
Universidade Federal de Lavras: <<http://www.reuni.ufla.br>>.
Universidade Federal de Pelotas: <<http://www.ufpel.edu.br>>.
Universidade Federal de Viçosa: <<http://www.ufv.br>>.
Universidade Federal Rural da Amazônia: <<http://www.portalufra.edu.br>>.
Universidade Federal Rural de Pernambuco: <<http://www.ufrpe.br>>.


ANEXOS

Anexo A

**É COM ISTO
QUE *ALGODÃO* DÁ *DINHEIRO!***



RHODIATOX
O MAIS PODEROSO DOS MODERNOS INSETICIDAS AGRÍCOLAS



A marca de confiança
TAMBÉM A SERVIÇO DA LAVOURA

Rhodiatox é encontrado
e vendido em tôdas as
boas casas do ramo.

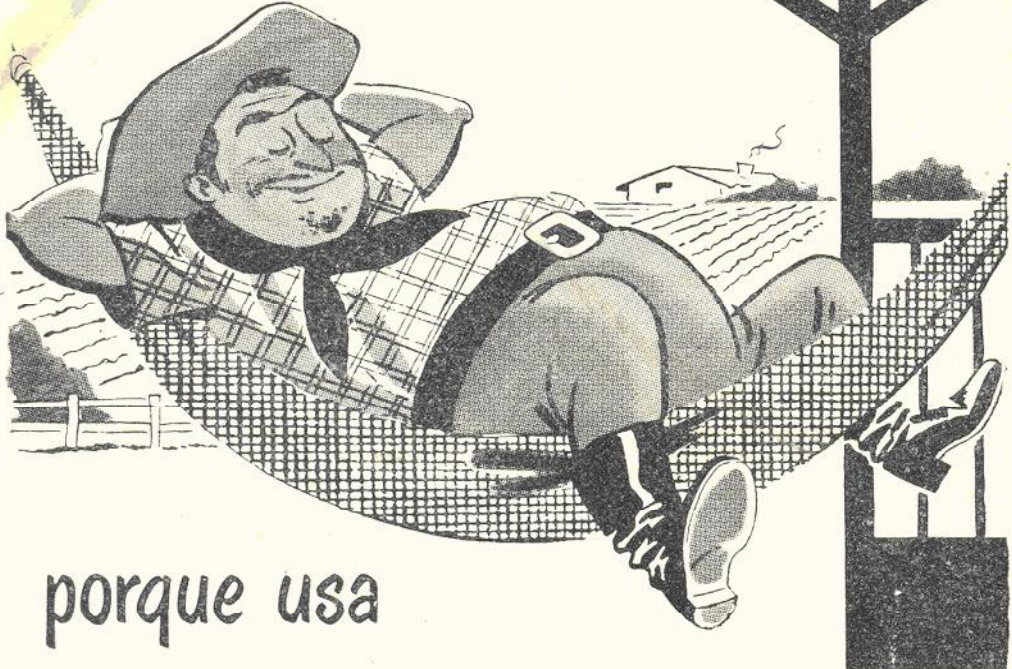
COMPANHIA QUÍMICA RHODIA BRASILEIRA
DEPARTAMENTO AGROPECUÁRIO
Rua Líbero Badaró, 119 • 4.º andar • Caixa Postal, 1329 • São Paulo, S. P.

PAYAN - Casa de Amigos

Fonte: Revista *Agronomia*, v. 13, n. 1 (jan. mar./1954), p. 48. Depositada no Centro de Memória da UFRRJ.


Anexo B

Êle está com a vida feita ...



porque usa

RHODIATOX



A marca de confiança

COMPANHIA QUÍMICA RHODIA BRASILEIRA
DEPARTAMENTO AGROPECUÁRIO
Rua Líbero Badaró, 119 - 4.º andar - Cx Postal 1329 - São Paulo, SP

Fonte: Revista *Agronomia*, v. 15, n. 4 (out. dez./1957), p. 302. Depositada no Centro de Memória da UFRRJ.

Anexo C

MATE O BANDIDO...

Com

RHODIATOX

Rhodia
A marca de confiança

COMPANHIA QUÍMICA RHODIA BRASILEIRA
DEPARTAMENTO AGROPECUÁRIO
Agência do Rio: Rua Buenos Aires, 100 • Caixa Postal 904

Fonte: Revista *Agronomia*, v. 13, n. 3/4 (jul. dez./1954), p. 232. Depositada no Centro de Memória da UFRRJ.

Anexo D

ATA DA 5ª. REUNIÃO ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA 28 DE OUTUBRO DE 1974

01. Às 9,00 hs. do dia 28 de outubro de 1974 na sala de Reuniões do Conselho Uni-
02. versitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, realizou-se a 5ª.
03. Reunião Ordinária deste Órgão Colegiado, com a presença do Senhor Presiden-
04. te Fausto Aita Gai e dos Conselheiros Arthur Orlando Lopes da Costa, Jadyr Vo
05. gel, Guaracy Salles de Oliveira, Maria Helena dos Santos Mallet, Maria Anto-
06. nietta Araújo Marinho, José Lobão Guimarães, Layette Estellita Romeiro de
07. Mello, Renato Luiz Pereira de Souza, Roberto Alvahydo, Geraldo Goulart da Sil
08. veira, Hugo Edson Barboza de Rezende, Walter Augusto Gross Braun, Eurico
09. Cortez e Octacílio Pinto Cordeiro de Souza. O Conselheiro Hélio Saul Ramos
10. Barreto recusou-se a assinar o livro de presença, alegando que ali participava
11. na qualidade de ouvinte. Havendo número legal, o Senhor Presidente deu início
12. à Sessão, tecendo ligeiro comentário sobre sua recente participação na XIII Con-
13. venção do Comitê Permanente de Exercício Profissional-UPADI e no VI Congres-
14. so Pan-Americano de Ensino da Engenharia, realizados na cidade de Toronto-
15. Canadá, onde apresentou, para apreciação e discussão, trabalho sobre "A Trans-
16. ferência de Tecnologia sob os Critérios da Legislação Profissional e do Regime
17. de Licitação de Serviços e Obras Públicas do Brasil". Em seguida, comunicou
18. ao Plenário a assinatura do Convênio entre a UFRRJ e o Governo do Território
19. Federal do Amapá, tendo por objetivo a cessão e administração de uma Usina
20. Piloto de Laticínios, da Universidade para o Território do Amapá; e do Convê-
21. nio Único junto ao CAPRE, do qual participaram mais doze Instituições de Ensi-
22. no, além da UFRRJ, para serviços de computação. Estas Instituições integram
23. o 1º Programa de Informática do Brasil, criado pelo Ministério da Educação e
24. Cultura. Em prosseguimento fez referência à instalação do Posto do Banco do
25. Brasil no Pavilhão Central, onde, a partir de 1º de novembro, serão efetuados
26. todos os pagamentos dos servidores e demais operações bancárias da UFRRJ.
27. Após estes rápidos comentários passou o Senhor Presidente ao assunto princi-
28. pal da convocação de emergência para a presente Reunião - ESTATUTO - Pre-
29. liminarmente, o Senhor Presidente justificou a razão da urgência para apresen-
30. tação do documento que iria submeter aos Senhores Conselheiros, ressaltando
31. as exigências do Conselho Federal de Educação, as quais motivaram as modifi-
32. cações introduzidas no Estatuto, atendendo às diligências apontadas pelo Relator
33. do Conselho Federal de Educação que, graças a pronta interferência da UFRRJ

28/10/44

.2.

34. evitou que a matéria fosse relatada, propiciando à Universidade a oportunidade
35. de aprontar o documento, em condições de ser submetido na próxima reunião do
36. CFE, a realizar-se no período de 4 a 8 de novembro vindouro. De sua aprova-
37. ção resultará a elaboração do Regimento Geral. A Reitoria da Universidade de-
38. seja até o final deste exercício estar com estes dois documentos aprovados, a
39. fim de que possa ser levado a efeito o Plano de Classificação, dentro do menor
40. prazo possível. Após as explicações prestadas pelo Senhor Presidente e a dis-
41. tribuição da matéria, a Conselheira Maria Antonietta Araújo Marinho pedindo a
42. palavra e dela fazendo uso, propôs que a Reunião fosse suspensa por algumas
43. horas, a fim de permitir uma leitura mais atenta do documento. A proposição
44. foi aceita, estabelecendo o Senhor Presidente a interrupção da Sessão às 12 ho-
45. ras, para reiniciar-se às 15:00 horas. Ao ser reaberta a Sessão, o Senhor Pre-
46. sidente sugeriu aos Senhores Conselheiros a suspensão das aulas no horário das
47. conferências a serem pronunciadas pelo Exmos. Srs. Ministros convidados a
48. participarem da XIV Reunião da ABEAS a iniciar-se no dia seguinte. O ~~Conse-~~
49. ~~heiro Helio Saul Ramos Barreto não retornou para a 2a. parte da reunião.~~ De-
50. corridas hora e meia de exame da matéria o Conselheiro Enrico Cortez retirou-
51. -se, atendendo a um chamado telefônico, notificando-o de problema de saúde
52. em pessoa da família. A matéria submetida à aprovação do Conselho obedeceu
53. a ordem numérica dos artigos os quais foram assim aprovados: Por unanimida-
54. de: Artigos 1º e seu parágrafo único; 2º e suas alíneas; 3º; 4º e seus parágra-
55. fos; 5º, com a sugestão do Conselheiro Walter Augusto Gross Braun para subs-
56. tituir a expressão "Fazenda Experimental" por ^{Estação} "Estação Experimental"; 6º;
57. 7º; 8º; 10; 11, com a inclusão da expressão "no mínimo", proposta pela Con-
58. selheira Maria Helena dos Santos Mallet; 12; 13 e seus parágrafos; 14 e seu pa-
59. rágrafo único; 15 e seus parágrafos; 17; 18, suas alíneas e parágrafos; 19; 20;
60. 21; 22; 24; 25; 26 e seu parágrafo único; 27; 28; 29 e seus parágrafos; 30; 31 e
61. seus parágrafos; 32; 33; 34; 35 e seus parágrafos, retirando-se por proposta do
62. Conselheiro Octacílio Pinto Cordeiro de Souza a expressão "e execução de "to-
63. das"; 36; 37 e seus parágrafos; 38; 39; 42 com a retirada da expressão "unifica-
64. do" proposta pelo Conselheiro Octacílio Pinto Cordeiro de Souza; 43 e suas alí-
65. neas; 44 e suas alíneas; 45; 46; 47; 48; 49; 51; 52 e seu parágrafo único; 53; 54
66. e suas alíneas; 55; 56 e seus parágrafos; 57 e seu parágrafo único; 58; 59 e seu
67. parágrafo único; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66 e seus parágrafos; 67; 68; 70 e seu pa-
68. rágrafo único; 71; 72, seu parágrafo único e respectivos ítems; 73, suas alíneas
69. e seu parágrafo único; 74; 75, substituindo-se as expressões "... à obediência."

34. evitou que a matéria fosse relatada, propiciando à Universidade a oportu-
35. nidade de aprontar o documento, em condições de ser submetido na
36. próxima reunião do CFE, a realizar-se no período de 4 a 8 de novem-
37. bro vindouro. De sua aprovação resultará a elaboração do Regimento
38. Geral. A Reitoria da Universidade deseja até o final deste exercício
39. estar com estes dois documentos aprovados, a fim de que possa ser
40. levado a efeito o Plano de Classificação, dentro do menor prazo possí-
41. vel. Após as explicações prestadas pelo Senhor Presidente e a distri-
42. buição da matéria, a Conselheira Maria Antonietta Araujo Marinho
43. pedindo a palavra e dela fazendo uso, propôs que a Reunião fosse sus-
44. pensa por algumas horas, a fim de permitir uma leitura mais atenta
45. do documento. A proposição foi aceita, estabelecendo o Senhor Presi-
46. dente a interrupção da Sessão às 12 horas, para reiniciar-se às 15:00
47. horas. Ao ser reaberta a Sessão, o Senhor Presidente sugeriu aos Se-
48. nhores Conselheiros a suspensão das aulas no horário das conferências
49. a serem pronunciadas pelos Exmos. Srs. Ministros convidados a par-
50. ticiparem da XIV Reunião da ABEAS a iniciar-se no dia seguinte. De-
51. corridas hora e meia de exame da matéria o Conselheiro Eurico Cortez
52. retirou-se, atendendo a um chamado telefônico, notificando-o de pro-
53. blema de saúde em pessoa da família. A matéria submetida à aprova-
54. ção do Conselho obedeceu a ordem numérica dos artigos. O artigo 1º
55. suscitou debates. Submetido à aprovação, votaram pela manutenção
56. do nome da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seis Conse-
57. lheiros e, por sua substituição, seis Conselheiros. Havendo empate o
58. Senhor Presidente declarou que posteriormente iria decidir sobre o
59. assunto. Por unanimidade, foram aprovados: o parágrafo único do Art.
60. 1º; 2º e suas alíneas; 3º e 4º e seus parágrafos; 5º, com a sugestão
61. do Conselheiro Walter Augusto Gross Braun para substituir a expres-
62. são "Fazenda Experimental" por "Campo Experimental"; 6º; 7º; 8º, 10;
63. 11, com a inclusão da expressão "no mínimo", proposta pela Conse-
64. lheira Maria Helena dos Santos Mallet; 12; 13 e seus parágrafos; 14 e
65. seu parágrafo único; 15 e seus parágrafos; 17; 18, suas alíneas e pará-
66. grafos; 19; 20; 21; 22; 24; 25; 26 e seu parágrafo único; 27; 28; 29 e
67. seus parágrafos; 30; 31 e seus parágrafos; 32; 33; 34; 35 e seus pará-

70. elaboradas" por "...a cumprir.aprovados....", por proposição da Con-
71. selheira Maria Antonietta Araujo Marinho; 76; 77; 78 com a retirada do parágrafo
72. fo único proposta pelo Senhor Presidente; 79; 80; 81; 82 e seu parágrafo único;
73. 83 e seu parágrafo único; 84; 85; 87, seu parágrafo único e suas alíneas; 88; 89
74. e seu parágrafo único; 90; 91; 92; 93 e seu parágrafo único; 94; 95; 96; 97 e seu
75. parágrafo único; 98; 99 e suas alíneas; 100, suas alíneas e parágrafos; 101 e
76. suas alíneas; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108 e seu parágrafo único; 109; 110;
77. 111, com a retirada do parágrafo único, proposta pelo Conselheiro Octacílio
78. Pinto Cordeiro de Souza; 112; 113 e seu parágrafo único; 114; 115; 116; 117; 118
79. e seus parágrafos; 119; 120; 121; 122; 123; 124; 125 e seus parágrafos; 127; 128
80. e 131. Foram aprovados por maioria os Artigos: 99 (votos contrários dos Con-
81. selheiros Octacílio Pinto Cordeiro de Souza, Maria Helena dos Santos Mallet e
82. Maria Antonietta Araujo Marinho; 16 (voto contrário da Conselheira Maria An-
83. tonietta Araujo Marinho); 23 (voto contrário do Conselheiro Octacílio Pinto Cor-
84. deiro de Souza que propôs a substituição da palavra "Decano" por "Diretor da
85. Unidade Universitária", em seu parágrafo 2º e votos contrários dos Conselhei-
86. ros Layette Estellita Romeiro de Mello, Maria Helena dos Santos Mallet e Ma-
87. ria Antonietta Araujo Marinho; 41 e seus parágrafos (votos contrários dos Con-
88. selheiros Layette Estellita Romeiro de Mello, Maria Helena dos Santos Mallet
89. e Maria Antonietta Araujo Marinho; e 69 (voto contrário da Conselheira Maria
90. Antonietta Araujo Marinho). Foi proposta pelo Senhor Presidente e aceita por
91. unanimidade a retirada dos Artigos, 29 (numeração anterior); 40, 86, 126, 129
92. e 130. Por maioria, foi aprovada a eliminação do Artigo 50, com o voto contrá-
93. rio da Conselheira Maria Antonietta Araujo Marinho, que solicitou para constar
94. de Ata que sempre votaria contrariamente quando se apresentasse a palavra
95. "Decano". Mereceu acalorado debate do plenário a modificação do nome da Ins-
96. tituição, por recomendação do Conselho Federal de Educação, no que diz respei-
97. to a expressão "RURAL". Os Conselheiros, manifestaram expressões de agrado
98. e desagrado e a matéria provocou grande polêmica, até que o Senhor Presiden-
99. te, visando a manutenção da ordem dos trabalhos recomendou que se fizesse a
100. votação nominal para a escolha dentre os nomes sugeridos: Universidade Fede-
101. ral do Grande Rio e Universidade Federal de Itaguaí. Votaram a favor de - Uni-
102. versidade Federal do Grande Rio -, como 1a. opção, os Conselheiros Jadyr Vo-
103. gel, Guaracy Salles de Oliveira, Arthur Orlando Lopes da Costa, Renato Luiz
104. Pereira de Souza, Roberto Alvahydo, Walter Augusto Gross Braun e Hugo Edi-
105. son Barboza de Rezende. Votaram a favor de - Universidade Federal de Itaguaí,

em 1ª opção, frente a uma possível

Handwritten signatures and notes on the right margin, including a large signature that appears to be 'Pinto' and another that says 'Universidade Federal do Grande Rio'.

69. grafos, retirando-se por proposta do Conselheiro Octacílio Pinto Cordeiro de Souza a expressão "e execução de "todas"; 36; 37 e seus parágrafos; 38; 39; 42 com a retirada da expressão "unificado" proposta pelo Conselheiro Octacílio Pinto Cordeiro de Souza; 43 e suas alíneas; 73. 44 e suas alíneas; 45; 46; 47; 48; 49; 51; 52 e seu parágrafo único; 53; 74. 54 e suas alíneas; 55; 56 e seus parágrafos; 57 e seu parágrafo único; 75. 58; 59 e seu parágrafo único; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66 e seus parágrafos; 67; 68; 70 e seu parágrafo único; 71; 72, seu parágrafo único e respectivos ítems; 73, suas alíneas e seu parágrafo único; 74; 75, substituindo-se as expressões "... à obediência ... elaboradas "por" 79. ... a cumprir ... aprovados ...", por proposição da Conselheira Maria Antonietta Araujo Marinho; 76; 77; 78 com a retirada do parágrafo 81. único proposta pelo Senhor Presidente; 79; 80; 81; 82 e seu parágrafo 82. único; 83 e seu parágrafo único; 84; 85; 87, seu parágrafo único e 83. suas alíneas; 88; 89 e seu parágrafo único; 90; 91; 92; 93 e seu parágrafo 84. grafo único; 94; 95; 96; 97 e seu parágrafo único; 98; 99 e suas alíneas 85. e parágrafos; 101 e suas alíneas; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108 e 86. seu parágrafo único; 109; 110; 111, com a retirada do parágrafo único, 87. proposta pelo Conselheiro Octacílio Pinto Cordeiro de Souza; 112; 113 88. e seu parágrafo único; 114; 115; 116; 117; 118 e seus parágrafos; 119; 89. 120; 121; 122; 123; 124; 125 e seus parágrafos; 127; 128 e 131. Foram 90. aprovados por maioria os Artigos: 99 (votos contrários dos Conselheiros Octacílio Pinto Cordeiros de Souza, Maria Helena dos Santos Mallet e Maria Antonietta Araujo Marinho); 16 (voto contrário da Conselheira Maria Antonietta Araujo Marinho); 23 (voto contrário do Conselheiro Octacílio Pinto Cordeiro de Souza que propôs a substituição da 95. palavra "Decano" por "Diretor da Unidade Universitária", em seu parágrafo 2º e votos contrários dos Conselheiros Layette Estellita Romeiro de Mello, Maria Helena dos Santos Mallet e Maria Antonietta Araujo Marinho; 41 e seus parágrafos (votos contrários dos Conselheiros Layette Estellita Romeiro de Mello, Maria Helena dos Santos Mallet e Maria Antonietta Araujo Marinho; e 69 (voto contrário da 101. Conselheira Maria Antonietta Araujo Marinho). Foi proposta pelo 102. Senhor Presidente e aceita por unanimidade a retirada dos Artigos, 29

Handwritten signature and notes:
 Voto contrário
 Maria Antonietta Araujo Marinho

106. como 1a. opção, os Conselheiros José Lobão Guimarães, Layette Estellita Ro-
 107. meiro de Mello, Maria Helena dos Santos Mallet, Octacílio Pinto Cordeiro de
 108. Souza e Maria Antonietta Araujo Marinho, Resultando 7 (sete) votos parára de-
 109. nominação Universidade Federal do Grande Rio e 5 (cinco) votos para Universi-
 110. dade Federal de Itaguaí. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente deu
 111. por encerrada a Reunião, fato dado e passado às 18:30 horas. E, para constar,
 112. eu Maria do Carmo Correia Barros, secretariando esta 5a. Reunião Ordinária
 113. do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, la-
 114. vrei a presente Ata, que após lida e aprovada, será assinada pelo Senhor Presi-
 115. dente e demais membros deste Colegiado.

Sp. C. R. L. 18/11/74

[Signature]

Polígono Arraújo

Bezerra

Repositor

[Signature]

[Signature]

M. A. F. A.

Guimarães

J. Lobão

[Signature]
 Arthur Lopes da Silva

[Large handwritten signature]

103. (numeração anterior); 40, 86, 126, 129 e 130. Por maioria, foi apro-
 104. vada a eliminação do Artigo 50, com o voto contrário da Conselheira
 105. Maria Antonietta Araujo Marinho, que solicitou para constar de Ata
 106. que sempre votaria contrariamente quando se apresentasse a palavra
 107. "Decano". Mereceu acalorado debate do plenário a modificação do
 108. nome da Instituição, por recomendação do Conselho Federal de Edu-
 109. cação, no que diz respeito a expressão "RURAL". Os Conselheiros,
 110. manifestaram-se sobre a matéria que provocou grande polêmica, até
 111. que o Senhor Presidente considerando-a devidamente esclarecida, re-
 112. comendou que se fizesse a votação nominal para a escolha dentre os
 113. nomes sugeridos, como opção frente a uma possível restrição do Con-
 114. selho Federal de Educação ao termo RURAL: Universidade Federal do
 115. Grande Rio e Universidade Federal de Itaguaí. Votaram a favor de -
 116. - Universidade Federal do Grande Rio -, como 1a. opção, os Conse-
 117. lheiros Jadyr Vogel, Guaracy Salles de Oliveira, Arthur Orlando Lo-
 118. pes da Costa, Renato Luiz Pereira de Souza, Roberto Alvahydo, Wal-
 119. ter Augusto Cross Braun e Hugo Edison Barboza de Rezende. Vota-
 120. ram a favor de - Universidade Federal de Itaguaí, como 1a. opção, os
 121. Conselheiros José Lobão Guimarães, Layette Estellita Romeiro de
 122. Mello, Maria Helena dos Santos Mallet, e Maria Antonietta Araujo Ma-
 123. rinho, resultando 7 (sete) votos para a denominação Universidade Fe-
 124. deral do Grande Rio e 4 (quatro) votos para Universidade Federal de
 125. Itaguaí. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente deu por
 126. encerrada a Reunião, fato dado e passado às 18:30 horas. E, para
 127. constar, eu Maria do Carmo Barcia Barros, secre-
 128. tariando esta 5a. Reunião Ordinária do Conselho Universitário da Uni-
 129. versidade Federal Rural do Rio de Janeiro, lavrei a presente Ata,
 130. que após lida e aprovada, será assinada pelo Senhor Presidente e de-
 131. mais membros deste Colegiado.




Anexo E



Ocupação do MEC - primavera de 1988

Fonte: CD *Primavera de 1988*. Contém fotos organizadas por Luciano Silveira.



Ocupação do MEC - primavera de 1988

Fonte: CD *Primavera de 1988*. Contém fotos organizadas por Luciano Silveira.



Ocupação do MEC - primavera de 1988

Fonte: CD *Primavera de 1988*. Contém fotos organizadas por Luciano Silveira.



Ocupação do MEC - primavera de 1988

Fonte: CD *Primavera de 1988*. Contém fotos organizadas por Luciano Silveira.

Anexo F

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) possui o seu *campus* sede localizado em uma região bastante peculiar na geografia do Estado do Rio de Janeiro, situado aproximadamente a 70 km da Capital do Estado e em terras que formaram, no passado colonial, a antiga Fazenda dos jesuítas. O perímetro da Universidade compreende uma vasta região a partir do município de Seropédica, que foi recém emancipado do município de Itaguaí, onde fica sua sede. Com a criação dos seus dois novos *campi*, nos municípios de Nova Iguaçu e Três Rios, a área de influência da Universidade aumentou a sua abrangência em vastos e importantes setores do estado do Rio de Janeiro, tanto na região metropolitana quanto no interior do estado. Pode-se dizer que a UFRRJ, atualmente, é a principal possibilidade de oferta de ensino superior público para regiões como a Baixada Fluminense, Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, Vale do Paraíba, Costa Verde, Sul Fluminense e parte significativa da Região Serrana.

É significativo recordar que, há pelo menos quatro ou cinco décadas, essa grande área, quase por inteira, poderia realmente ser considerada um "Sertão Carioca", pois era uma zona eminentemente rural. No passado, essas regiões estiveram voltadas para o desenvolvimento das economias açucareira, cafeeira e, mais recentemente, no século XX, o chamado "ciclo da laranja" e da avicultura. Entretanto, a realidade atual apresenta um quadro completamente diverso, pois a configuração econômico-social desse espaço tem sofrido intensas transformações. Com o segundo PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), implantado nos anos 1970, propunha-se o fim da atividade rural na cidade do Rio de Janeiro, em favor de um projeto desenvolvimentista industrial, que acabou por deformar a cultura local, ampliando ainda mais as desigualdades sociais. Bairros como Campo Grande e Santa Cruz tiveram seus antigos sítios de produção agrícola substituídos por grandes conjuntos habitacionais para atender a demanda das indústrias que, num processo muito lento, vêm sendo implantadas, mas que pouco absorve ainda dessa população, devido sua desqualificação, decorrente de baixa escolaridade.

Hoje, os indicadores populacionais apontam para uma população de, aproximadamente, 8 milhões de habitantes em toda essa região. Nos últimos anos, os investimentos na modernização do porto de Sepetiba, na indústria naval, em energia nuclear, a construção de indústrias siderúrgicas, como previsto para os próximos anos em Itaguaí e Santa Cruz, o pólo petroquímico localizado no município de Duque de Caxias, a modernização das estradas que atravessam a região a partir da construção do Anel Rodoviário que ligará o recôncavo da Guanabara ao porto de Sepetiba, articulando a região onde será construída uma grande refinaria de petróleo no município de Itaguaí, o crescimento significativo do setor de serviços, dentre outros investimentos públicos e privados, evidenciam novo cenário para as regiões vizinhas da UFRRJ. Entretanto, observemos que em quase toda essa área são constatadas as menores taxas de desenvolvimento humano do Estado, com gravíssimos problemas como falta de saneamento básico, habitação, transporte de massas, educação de qualidade e segurança pública.

Além disso, é preciso ressaltar que todo esse processo tem causado um extraordinário impacto. O primeiro fator que assinala essa mudança é a crescente e intensa urbanização da periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Basta recordar que, durante boa parte do século passado, essa região periférica era constituída por bairros e municípios dormitórios, nos quais seus habitantes viviam permanentemente o movimento diário dos caminhos entre a casa e o trabalho. Essa posição de periferia em relação ao centro da cidade

do Rio de Janeiro, apesar de ser ainda uma realidade, apresenta, hoje, demandas notadamente novas, fruto do processo de acelerada e desordenada urbanização. Assim, as crescentes necessidades por serviços públicos básicos e por educação de qualidade são os principais pontos de uma agenda social para essas regiões. O panorama desse diagnóstico geral no setor educacional é a carência de professores e profissionais bem qualificados em diversas áreas, e a procura pelo ensino superior é, sem dúvida, parte importante desse compromisso de melhoria da qualidade de vida da população que habita essa região.

(...)

Diante da situação socioeconômica da região, evidencia-se que a iniciativa da criação de uma graduação em (nome do curso) na UFRRJ relaciona-se intrinsecamente com o próprio projeto político-pedagógico de nossa instituição com a preocupação que orienta todos os profissionais envolvidos nesse processo de contribuir com a aproximação cada vez maior da Universidade com a comunidade que a rodeia e que, como vimos acima, enfrenta enormes dificuldades em obter serviços públicos de qualidade, sendo a educação superior um dos maiores problemas. Neste sentido, a proposta de criação de uma graduação em (nome do curso) na UFRRJ, uma universidade da região Sudeste em uma área com perfil social, cultural e econômico semelhante ao das regiões mais carentes do país, em decorrência da sua posição periférica ao grande centro do Rio de Janeiro, nasceu comprometida com a necessidade que o corpo docente de (nome do curso) tem em buscar aprofundar o processo de interiorização e descentralização dos cursos, movimento que imaginamos alinhar-se com as diretrizes mais gerais do **Reuni, exposto no DECRETO N o 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007, Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni**. O Reuni tem como princípio a reestruturação e a expansão das instituições federais de ensino superior, considerado fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira, sendo uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional, pois cabe às universidades a tarefa de produzir profissionais aptos a atuar em diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do País.

Fonte: <http://www.ufrj.br/cursos/filosofia/PPPDE>.