

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ADMÁRIO LUIZ DE ALMEIDA

**CRISTOVAM BUARQUE E A UnB: A (RE)DEFINIÇÃO DO PAPEL
SOCIAL DA UNIVERSIDADE (1985-1989)**

UBERLÂNDIA - MG

2005

Admário Luiz de Almeida

**CRISTOVAM BUARQUE E A UnB: A (RE)DEFINIÇÃO DO PAPEL
SOCIAL DA UNIVERSIDADE (1985-1989)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia

Orientador: Humberto Aparecido de O. Guido

UBERLÂNDIA - MG

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

A447c Almeida, Admário Luiz de, 1948-
Cristovam Buarque e a UnB : a (re) definição do papel social da universidade (1985-1989). – Uberlândia, 2005.
219f. : il.
Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Universidades e faculdades - Brasil - História - Teses. 2. Universidade de Brasília - História - Teses. 3. Buarque, Cristovam, 1944 - Teses. I. Guido, Humberto Aparecido de Oliveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378.4 (81) (091) (043.3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**Admário Luiz de Almeida**

Cristovam Buarque e a UnB: a (re)definição do papel social da universidade (1985-1989)

Dissertação aprovada em março de 2005 para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido – UFU

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes – UNISAL

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU

Aos meus pais, Mário Evangelista de Almeida (*in memoriam*) e
Maria Angélica Freitas de Almeida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e à Faculdade de Educação pelas condições oferecidas durante o curso.

Ao meu orientador Humberto Aparecido de Oliveira Guido pelo profundo respeito à minha individualidade.

Aos meus professores: Damaris, Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, Humberto Aparecido Guido, José Carlos Souza Araújo, Mara Rúbia, Marcelo Soares, Maria Vieira, Marília Fonseca, Sônia Santos, Vera Lúcia Abrão e Wenceslau Gonçalves Neto.

Ao Prof. Dr. Cristovam Buarque que, mesmo com as ocupações próprias de um Ministro da Educação e, posteriormente de Senador da República, teve a delicadeza de receber-me por três vezes, ocasiões em que o entrevistei.

À Prof^a. Maria Goretti, do Centro de Documentação, CEDOC, da Universidade de Brasília.

A Rosalvo Bezerra P. Filho, a Geralda Dias, a Volnei Garrafa e a Pedro Murrieta Santos Neto, respectivamente, funcionário e professores da UnB, os quais, gentilmente, colaboraram comigo, prestando esclarecimentos em entrevistas.

Ao casal, Antônio Trajano e Marise Pereira, amigos de Araguari, onde eu buscava abrigo nas minhas idas e vindas, entre Brasília e Uberlândia.

Ao meu grande amigo, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, por ter me ajudado a abrir as portas do mestrado e me ensinado a andar pelos caminhos da UFU.

A idéia de progresso comporta também a idéia de queda, o risco de uma nova barbárie. A visão cíclica da história está assentada nas condições humanas e não na repetição do sempre igual, como se não houvesse 'nada de novo debaixo do céu' (Humberto Aparecido de Oliveira Guido, 2001, p. 205).

A produção científica é um fenômeno construído por homens efêmeros no seu tempo. Assim sendo, a História é filha de seu tempo e lugar. [...] O conhecimento histórico é, portanto, uma reconstrução do real (Carlos Henrique de Carvalho, 2004, p. 16).

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa historiográfica sobre o pensamento político e educacional de Cristovam Buarque, o qual durante quatro anos (1985-1989) foi o Reitor da Universidade de Brasília — UnB. A administração de Cristovam Buarque foi a primeira depois de duas décadas de ditadura militar no *Campus* Universitário da UnB. A compreensão dos conflitos dos anos de reitorado de Cristovam Buarque permitiu a reconstrução da história da universidade brasileira, o que revela a tensão social e política no seio da sociedade brasileira em sua modernização desigual e excludente. A investigação sobre a universidade, sobretudo a brasileira, percorreu a vasta literatura dedicada a este assunto e é apresentada nos três primeiros capítulos. Os dois últimos capítulos estão voltados para a vida institucional da UnB e a participação de Cristovam Buarque no processo de redemocratização da instituição. Resultaram de ampla pesquisa documental realizada nos arquivos públicos da UnB e das repartições do Ministério da Educação e, ainda, de entrevistas feitas com as personagens da história recente da UnB, entre as quais comparece o próprio Cristovam Buarque. A redemocratização da universidade pública e a sua função social foram as marcas deixadas por Cristovam Buarque em sua breve passagem pela Reitoria da UnB. O projeto desse educador permanece como a possibilidade de emancipação da sociedade brasileira, um capítulo da história da educação a ser escrito.

RÉSUMÉ

Ce travail est le résultat d'une recherche historiographique sur la pensée politique et éducative de Cristovam Buarque, lequel pendant quatre années (1985-1989) fut le Recteur de l'Université de Brasília — UnB. L'administration de Cristovam Buarque fut la première après deux décades de dictature militaire dans le *Campus* universitaire de l'UnB. La compréhension des conflits qui marquèrent la rectorat de Cristovam Buarque permit la reconstruction historique de l'université brésilienne en révélant la tension sociale et politique de la société dans le procès de modernisation inégal et d'exclusion. L'investigation sur l'université, surtout la brésilienne, parcourut la vaste littérature dédiée à ce sujet et est présentée dans les trois premiers chapitres, ensuite les deux chapitres finals se rapportent à la vie institutionnelle de l'UnB et à la participation de Cristovam Buarque au procès de redémocratisation de l'institution. Ces chapitres ont résulté d'une ample recherche documentaire faite dans les archives de l'UnB et des répartitions au Ministère de l'Instruction, et encore des entrevues avec les personnages de l'histoire récente de l'UnB, dans lesquels comparait lui même, Cristovam Buarque. La redémocratisation de l'université publique et sa fonction sociale furent les marques laissées par Cristovam Buarque dans son bref passage par la Rectorat de l'UnB. Le projet de cet éducateur reste comme possibilité d'émancipation de la société brésilienne, un chapitre de l'histoire de l'éducation à être écrit.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo I: NOTAS CRÍTICAS SOBRE A GÊNESE DA UNIVERSIDADE	15
1. O homem, o tempo e o saber	15
2. Inquietação, poder da Igreja e modernidade burguesa	17
3. Universidade na América Latina	26
Capítulo II: A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DAS ORIGENS CLAUDICANTES ATÉ A CONSOLIDAÇÃO INSTÁVEL	31
1. Do Brasil Colônia ao Brasil Império	31
2. Da República Oligárquica à República Populista	40
2.1. A Primeira República e a Universidade	40
2.2. Os projetos de universidade dos anos 30	45
Capítulo III: A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: CONTEXTO E ANTECEDENTES HISTÓRICOS	55
1. JK no ápice do nacional desenvolvimentismo	55
2. Universidade de Brasília: concretização da utopia	60
Capítulo IV: A DITADURA MILITAR E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	73
1. Governo de João Goulart: propostas de reforma e inquietações	73
2. Ditadura Militar: resistência e repressão	78
3. Educação Popular: um projeto a serviço do regime	82
4. Reforma do Ensino Superior: a universidade ideal para o regime	87
5. A UnB e a ditadura: confronto de duas leituras do mundo	96

Capítulo V: CRISTOVAM BUARQUE E A UnB: A GÊNESE DE DUAS TRAJETÓRIAS CONVERGENTES E A (RE)DEFINIÇÃO DO PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE (1985-1989)	105
1. Formação acadêmica e política	106
2. Sua trajetória rumo à reitoria	109
3. O esforço para reencontrar as origens	111
4. As vozes da UnB (re)tratadas pelos Boletins, informativos e entrevistas	114
4.1. A redemocratização: necessidades, perspectivas e sonhos	116
4.2. A luta pela integração: a voz dos funcionários	133
4.3. ADUnB: combate permanente ao autoritarismo	137
4.4. Alunos: voz e força em outras lutas	143
4.5. Núcleos Temáticos: “a esquina onde os departamentos se encontram”	151
4.6. Extensão: a vinculação da universidade com o mundo externo	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS (entrevistas)	182
• Cristovam Buarque	183
• Geralda Dias	200
• Rosalvo Bezerra P. Filho	208
• Volnei Garrafa	220
• Pedro Murrieta Santos Neto	233

Introdução

Interessamo-nos pela (re)definição do papel social da universidade como estudioso da questão e como professor de História da Educação. Em ambos os casos, o objetivo é encontrar uma resposta para um problema que permeia a educação brasileira e a impede de estar a serviço da sociedade como instituição financiada pelo povo.

A opção pela (re)definição do papel social da universidade através do trabalho de Cristovam Buarque à frente da Universidade de Brasília (doravante UnB) como reitor da transição, entre 1985 e 1989, prende-se ao fato de termos vivenciado o contexto histórico de Brasília e, há mais de 20 anos, acompanharmos a trajetória do professor, pensador, gestor e político preocupado com os destinos da educação e, em particular, da universidade brasileira.

O objeto da pesquisa e o período estudado são significativos para a compreensão da história recente da universidade brasileira e, em particular, da Universidade de Brasília, palco da atuação de Cristovam Buarque. Como instituição do seu tempo, a UnB forma homens, propaga idéias, estuda e aponta soluções capazes de atender às reais necessidades da nação, ou seja, uma *universidade contemporânea do futuro*, comprometida com o momento e com as exigências vitais do país, segundo o entendimento de Cristovam Buarque.

Estimulador e provocador do debate, embora alguns de seus críticos o considerem um homem agoniado com suas idéias, Cristovam as tem em quantidade, mesmo que, nem sempre, tenha tempo e condições de colocá-las em prática. De qualquer modo, ressaltem-se sua coerência ideológica e seu compromisso com a educação. Um exemplo disso está no fato de, muito tempo depois, mesmo exercendo um cargo público, o de governador do Distrito Federal, Buarque não ter deixado de ministrar suas aulas na UnB, aliando duas funções: a de professor e a de administrador preocupado com as políticas públicas, entre as quais a *bolsa escola* e a *poupança escola*. Ambas traziam consigo a tentativa de universalizar a educação, criando condições para que nenhuma criança ficasse fora da escola e nenhum jovem deixasse de concluir o ensino médio.

A pesquisa que ora apresentamos buscou apreender e recuperar o real papel da universidade, analisando o pensamento de um eminente educador brasileiro que, ao assumir a reitoria da UnB, em 1985, experienciou, na prática, idéias educacionais que haviam sido forjadas ao longo do tempo. Assim, compreender o universo dos ideais de Cristovam Buarque e sua ação como reitor num momento difícil da UnB nos obriga a refletir sobre algumas categorias fundamentais presentes no seu trabalho intelectual, entre as quais destacamos os conceitos de universidade, de justiça social, do papel da educação, especificamente, da universidade no processo de desenvolvimento ético da nação, bem como o significado e a importância do estado democrático nesse contexto.

Como gestor da UnB, Cristovam Buarque desenvolveu ações políticas, administrativas e pedagógicas que, no seu entendimento, expressavam um olhar para o futuro, ao mesmo tempo em que ousava construir o presente sem radicalismo, mas com destemor, coerente com a idéia de que não há maior inimigo da produção intelectual do que o medo de pensar. Nesse sentido, Cristovam Buarque pensou, criou, provocou e conclamou ao debate, uma marca que ele carregaria através dos tempos, quer como professor, quer como Governador do Distrito Federal, quer como Ministro da Educação do Governo Lula. Talvez por seu caráter polêmico, foi afastado desse cargo de forma intempestiva e deselegante, exatamente no momento em que se iniciavam as discussões em torno da reforma universitária, sendo substituído por um político que, apesar de suas qualidades pessoais, não teve e não tem nenhuma vivência universitária e jamais escreveu sobre o assunto.

Procuramos detectar o compromisso de Buarque com a ética e com a vontade política de transformar a sociedade, via ideário educacional libertador, diante daquilo que ele próprio chamou de *colapso da modernidade brasileira*.

Propondo-nos a estudar a ação de Cristovam Buarque à frente da UnB, estamos, também, tentando responder a indagações básicas, tais como: sua contribuição é, de fato, importante dentro do contexto educacional brasileiro? Cristovam Buarque é um pensador que se limita ao mundo dos livros ou é apenas um propagador de utopias? Cristovam Buarque contribuiu efetivamente para o desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro? O que há de inédito no seu olhar sobre o mundo da educação? Suas idéias foram capazes de articular ou desarticular a universidade?

Assim, os quatro capítulos iniciais, embora não expressem o nosso real objeto de estudo, são, entretanto, básicos e fundamentais para a compreensão do quinto, onde estudaremos, especificamente, a atuação de Cristovam Buarque na UnB, (re)definindo o papel social daquela instituição.

Além da obra de Cristovam Buarque, buscamos subsídios no pensamento de Marx, de Lukacs e de Gramsci. Por outro lado, procuramos nos alicerçar no pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, de vários outros autores que já estudaram a história da universidade, em particular a história da UnB e, por fim, de alguns teóricos preocupados com o pensamento moderno e pós-moderno.

Fundamentamo-nos, também, em entrevistas com personagens que viveram o dia-a-dia da Universidade, no período estudado, em documentos oficiais e nas publicações emanadas da reitoria (*Boletim da UnB* e do informativo interno *UnB Hoje*).

Reiteramos que, para a melhor compreensão daquele momento histórico, vivido pela UnB, foram utilizadas, concomitantemente, diversas fontes: documentos oficiais produzidos pela reitoria, revistas, boletins e informativos publicados pela Assessoria de Comunicação Social da UnB, boletins editados pela Associação dos Docentes da UnB, ADUnB, a produção bibliográfica de Cristovam Buarque. As entrevistas trazem o relato de um funcionário, de uma professora aposentada e de dois professores que ainda exercem suas funções, além da entrevista concedida pelo próprio Cristovam Buarque.

A escolha dos entrevistados se deveu ao fato de que o funcionário, Rosalvo Bezerra P. Filho, foi um líder sindical, portanto um representante comprometido com as causas defendidas pelo setor; a professora aposentada, Geralda Dias, por ter sido coordenadora da pós-graduação e ter trabalhado no processo de reintegração de professores afastados pelo regime militar. Quanto aos dois outros professores: Volnei Garrafa por ter implementado a política inovadora de extensão e por dirigir um dos poucos núcleos temáticos, ainda, existentes, o de Bio-ética; Pedro Murrieta Santos Neto por ter sido um dos dirigentes da ADUnB e por acompanhar Cristovam Buarque em outras situações, como no Governo do Distrito Federal.

Não realizamos nenhuma entrevista com ex-alunos. Optamos por ouvi-los no momento em que a administração Cristovam Buarque acontecia. Desse modo, formos aos

artigos, ações e manifestações dos estudantes veiculados pelo Boletim da UnB e pelo UnB Hoje.

Em se tratando de um trabalho que aborda a história recente de uma instituição, a dissertação não teve a pretensão de ser a última palavra sobre a gestão de Cristovam Buarque na UnB. À guisa de considerações finais, nossas palavras não encerram um debate que está em curso desde a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, a discussão sobre o ensino superior no Brasil e sua finalidade para a nação.

Capítulo I

Notas críticas sobre a gênese da universidade

A universidade nasceu, há oito séculos e meio, porque os mosteiros medievais perderam a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que vinha surgindo no mundo ao seu redor. [...] Prisioneiros de dogmas, defensores da fé, intérpretes de textos, os mosteiros foram insensíveis às necessidades de incorporar os saltos do pensamento da época. [...] As universidades surgiram como um espaço para o novo pensamento livre e vanguardeiro de seu tempo, capaz de atrair e promover jovens que desejavam se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente da espiritualidade religiosa (Cristovam Buarque)¹.

1. O homem, o tempo e o saber

Das escolas da alta Idade Média à universidade, o homem percorreu um longo caminho que oscila entre o domínio ideológico absoluto da Igreja Católica, dos séculos XII e XIII, até o ensino laico, conseqüência das transformações advindas com o Renascimento, produto do inconformismo diante dos conhecimentos arbitrariamente manipulados até então.

Constituída como uma instituição medieval, a universidade chegou ao mundo renascentista, sobrevivendo a ele e convertendo-se, com o passar dos séculos, num dos principais instrumentos de construção do saber, conciliando a velha prática escolar com as pesquisas oriundas das academias de ciência. Essa fusão foi determinante para configurar a universidade, aliás, esse era também o propósito de Alexander Von Humboldt na condução da reforma da Universidade de Berlim, então, modelo de organização universitária.

A nova universidade passou a fazer parte das aspirações dos diversos segmentos sociais, de tal forma que ninguém ousa duvidar da sua importância no processo de construção do homem, mesmo quando se reivindica sua reforma ou adaptação às novas

¹ BUARQUE, Cristovam. *A universidade numa encruzilhada*. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, 2003, p. 8 e 9.

exigências do mundo contemporâneo, pois a universidade, também, é vista por certos setores, ditos avançados, como espaço singular para as discussões das possíveis reformas sociais.

Nos países periféricos, caso específico da América Latina, a universidade tem um significado maior, porquanto o seu papel vai além da produção do conhecimento puro e simples, para converter-se em ponte, a serviço da emancipação política, econômica, social, cultural e tecnológica das sociedades onde esteja inserida.

No Brasil, a história da universidade é fenômeno recente. Ela foi introduzida somente no século XIX, sob a forma de Faculdades Isoladas, instaladas em pontos distantes do imenso território colonial, que, décadas depois, se transformaria em Império. O ensino superior representou, de um lado, o monopólio de alguns setores da sociedade, os quais, através da geração do saber, foram se apoderando da universidade, criando mitos, entre eles, o do diploma e o do título de doutor. Sob outro ângulo, o ensino superior significou o sonho de ascensão social, acalentado pelas camadas sociais menos favorecidas. Apesar de toda glória e pompa que a cercou, a universidade não conseguiu refletir as necessidades prementes da sociedade, mantendo-se, quase sempre, como uma espécie de Olimpo intelectual ou de terra prometida, onde somente poucos escolhidos podem entrar e beber na fonte do saber que jorra incessantemente.

Na maioria das vezes, portanto, a universidade tem funcionado como instrumento de domínio ou de manutenção do controle do saber e da vida, produzindo castas e excluindo os segmentos populares de forma implacável. Nesse sentido, urge discutirmos seu papel social. Talvez, na manjedoura que a viu nascer, quem sabe, encontremos sua razão de existir, como elemento de promoção do homem. Não que suas portas não estejam, necessariamente, abertas, de forma incondicional, a todos, mas que o saber produzido possa estar a serviço e ao alcance daqueles que a sustentam, embora não tenham permissão para entrar nem sonhar com ela. Quando, em algum momento, esse sonho possa materializar-se, os setores dominantes cooptam e convencem aqueles que têm suas raízes fincadas nos setores populares, convertendo-os, ideologicamente, em aliados.

2. Inquietação, poder da Igreja e a modernidade burguesa

As universidades européias só podem ser compreendidas dentro das especificidades históricas de seu surgimento. Elas não nasceram do nada, mas foram produtos de um longo processo, alicerçado nas necessidades educativas, que se impuseram a partir da baixa Idade Média. A partir desse momento, o homem começou a despertar da letargia decorrente da queda do Império Romano do Ocidente e do aparecimento de um período de transição histórica, marcado pelo domínio territorial da Igreja e pelo sistema feudal. Assim, esse sistema só pode ser compreendido, em sua complexidade, quando se levam em conta os aspectos culturais que permearam a passagem da Antigüidade Clássica para o feudalismo, cuja gênese está contida nas razões da queda do Império Romano do Ocidente, o que pode explicar as características e variações do próprio sistema feudal, como um modo de produção (Anderson, 1982). No entendimento de André Petitot (1994, p. 59), as universidades *são criações históricas* que não se inspiram em nenhum modelo precedente.

Na baixa Idade Média, momento em que foi restabelecida a prática das atividades comerciais, o homem europeu promoveu o renascimento urbano e, aos poucos, foi destruindo o feudalismo, gerando, em consequência, a centralização do poder político na figura do rei, até então ofuscada pelas ordens feudais. A transformação econômica foi decorrência do novo fenômeno social, a burguesia, classe que vai se formando das contradições do mundo feudal (Cambi, 1999, p. 141-195).

Foi nesse contexto que a universidade nasceu. Do ponto de vista histórico, quando o homem chegou ao patamar universitário, ele não se libertou, ainda, do controle da Igreja medieval. Naquele instante, o método escolástico era o grande instrumento pelo qual fluíam a produção do saber e os ensinamentos. É bom dizer-se que, apesar do rigor da escolástica, não podemos falar em rigidez ou esclerose, porquanto a leitura, por exemplo, segundo Charle & Verger (1999, p.35), objetivava *fazer surgir e expor de maneira autônoma as 'questões' ou os 'casos' que aparecessem no decorrer do comentário textual*. Os chamados *textos de base*, se não continham todo o saber, traziam os caminhos por onde deveria percorrer *todo conhecimento posterior* (p. 34).

Surgida, assim, da inquietação de uma elite pensante, a universidade foi o resultado das exigências do final dos tempos medievais, a partir da alta Idade Média, século XIII, sobretudo, momento em que parte da intelectualidade buscava ir além dos mitos, na tentativa de encontrar explicações para os fenômenos naturais, sociais ou culturais, de uma forma mais coerente e racional. No contexto em questão, não era possível, ainda, o racional estar livre do dogmatismo teológico, o qual faz o mundo curvar-se frente à ordem formal, alheia à dinâmica da natureza. Aqui, o racional é o resultado das imposições teológicas como expressão do mundo, mas que na verdade consistia no fortalecimento da ideologia dominante, corporificada pela doutrina dogmática da Igreja Católica. Naquele momento histórico, a Igreja se apoderou da idéia de universidade, antes que outras forças lançassem seu domínio e mão sobre esse instrumento cultural tão importante para a explicação das coisas da vida e a descoberta de novas fontes que pudessem redundar na renovação do saber. Entretanto, segundo Petitot (1994, p. 59), as universidades, logo *que se separam das escolas vinculadas às catedrais, mudam de forma e passam a atacar o monopólio de ensino da Igreja*, constituindo-se em herdeiras das tradições greco-romanas. A universidade, assim, supria as deficiências das instituições educacionais da Idade Média, as quais davam relevância à preparação para a vida religiosa.

Nascida como uma corporação de mestres e alunos, o próprio termo *universitas* já designava universalidade, associação, comunidade. Não veio do nada, mas se constituiu em produto de uma evolução ou inquietação da intelectualidade. Como projeto cultural, resultou de utopias as quais se estabeleceram e provocaram avanços. Com o tempo, entretanto, converteu-se em instrumentos de retração, porquanto ganhou a condição de templo do saber dominante. Desse modo, passou a defender privilégios que se foram acumulando, convertendo-se em carta de princípios dos setores que se aboletaram nos mais diversos tronos do poder. Assim, esses valores transformaram-se em parâmetros incontestáveis de superioridade natural confirmados pela supremacia escolar, dentro de um universo de verdades absolutas e já construídas *ex nihilo*. A universidade não fugiria a essa regra, ao arvorar-se em única detentora do conhecimento, na medida em que menosprezava outros saberes conquistados na experiência de vida da humanidade.

A universidade marca no seio da sociedade européia os sinais de uma nova dinâmica, embora não houvesse transações monetárias consideráveis e a riqueza, na sua maior parte, estivesse imobilizada nas mãos da Igreja e dos senhores feudais (Elias Norbert, 1993, p. 51). Esse modelo de organização fundado na propriedade fundiária mostra a distância entre os velhos estamentos sociais e os horizontes propostos pela burguesia. Nesse cenário, a universidade apareceu como um instrumento que, diante dos novos desafios e complexidade dos fenômenos naturais, no século XI, ambicionava encontrar respostas que fugissem ao dogmático religioso e se ancorassem em explicações mais plausíveis e racionais, até porque o sistema educativo medieval já começava a atingir seu limite.

A universidade delimita o espaço de mudança na velha ordem feudal. De acordo com Charle & Verger (1996, p. 14-17), às escolas catedrais, no século XII, veio somar-se um novo tipo de instituição escolar, criada em algumas abadias pelas novas ordens de cônegos. Segundo esses autores, outras escolas surgiram *em determinados centros*, as quais *poderíamos denominar escolas particulares*. Constata-se, então, na segunda metade do século XII, um declínio brusco em muitas escolas existentes, mas já por volta de 1190, em Bolonha, inicia-se um processo inusitado de mudança, visto que os estudantes começaram a movimentar-se, independentemente da vontade dos doutores, no sentido de *assinar contrato com os professores e determinar eles mesmos os ensinamentos de que tivessem necessidade*, sobretudo nas regiões mediterrâneas.

O surgimento da universidade evidencia um movimento social em busca de transformações, no campo do ensino, o qual partiu de um determinado setor da sociedade, o que, dentro do contexto medieval, é uma disfunção. No norte da Europa, por exemplo, a universidade se institucionalizou como uma *associação de mestres* ou, mesmo, como federação de escolas. A gênese da vida universitária pode ser explicada como conseqüência de um movimento associativo dos estudantes ou, como iniciativa corporativa dos mestres, de modo que o florescimento da universidade decorreu de um clima de associatividade, característica do início do século XIII.

O século XIII, sob a ótica de Bertrand Russel, é o momento onde *o movimento escolástico atingiu o apogeu* e, conseqüentemente, *o triunfo de Aristóteles* em Tomás de Aquino (2001, p. 213). Michele Frederico Sciacca (1966, p. 278) corrobora a idéia de

Russel, mostrando que *a Escolástica atinge sua maturidade*. Mas Russel vai além, complementando seu pensamento com a necessidade de considerar, também, as disputas entre a Igreja e o Estado, em *sua fase mais feroz*, a qual marca, no seu entendimento, *o clímax do mundo medieval* (Russel, 2001, p. 213). Petitat (1994, p. 60) acrescenta que, no século em questão, *a maior parte das universidades goza de uma autonomia bastante ampla*, o suficiente para a Igreja tomar suas precauções, porque isso poderia gerar *riscos* de heresias que, diga-se, a Igreja *não deixou de combater* tais “excessos” da vida universitária. Nesse contexto de conflitos e potencialidades de mudanças, serão geradas as condições que fariam emergir *novas forças, desde o Renascimento italiano do século XV até o reviver da ciência e da filosofia no século XVII* (Russel, 2001, p.213). É essa efervescência, tanto cultural e filosófica, como política e social, que permeia o surgimento da universidade. Segundo Sciacca (1966, p. 279), *a organização das Universidades coincide com a organização político-jurídica das Comunas e ou Municípios*.

O mesmo Sciacca (1966, p. 280) chama a atenção para um aspecto social relevante, ao mencionar o fato de que a época das comunas marca, também, *o surgir da ‘burguesia’* e a difusão do ensino privado, *ministrado por leigos e em conformidade com os escopos práticos da vida burguesa*. É, sem dúvida, um período de intensas mudanças. Quanto às universidades, Sciacca, ainda, aborda a questão da autonomia das mesmas, dizendo que elas sempre buscaram adquiri-la, *perante as autoridades locais, alcançando imunidades e privilégios (...), apoiadas especialmente na Santa Sé*. Por outro lado, enfatiza outro ponto significativo: *quando a Comuna tentava limitar a autonomia da Universidade, verificavam-se transmigrações de estudantes para outra cidade*, fato que determinou o surgimento de universidades como a de Pádua, resultado da emigração dos estudantes de Bolonha, e a de Nápoles, conseqüência da emigração dos estudantes de Salerno. Já a Universidade de Oxford é identificada por Charle & Verger (1996, p. 18) como sendo conseqüência, de uma associação de mestres, consolidando-se, posteriormente, com a outorga de *privilégios pontificiais, logo confirmados e definidos pelo rei*. Segundo Darcy Ribeiro (1991, p. 57), as universidades inglesas de Oxford e Cambridge são *instituições eclesiásticas destinadas a receber e educar rapazes da*

nobreza e filhos de pessoas de alta posição social para o desempenho de seus papéis de membros da classe dominante.

Embora Petitat (1994, p. 59) não dê muita ênfase, ao tratar, também, da origem das universidades, o autor nos diz que elas foram o produto de quatro situações específicas. A de Paris, por exemplo, segundo ele, foi o resultado da busca *de uma maior autonomia dos professores vinculados à escola das catedrais*; por outro lado, a de Angers foi conseqüência de *migrações de professores*, enquanto que a de Bolonha foi criada a partir da *concentração de mestres laicos ou não*. Em Nápoles, ao contrário, se deu graças à *iniciativa estatal*, através de Frederico I, cuja preocupação era *formar seu próprio pessoal administrativo*.

De qualquer modo, Petitat (1994, p. 60) mostra que *em toda parte, as universidades adotam princípios corporativos de organização*, entretanto, na sua visão, essas comunidades de educadores eram perfeitamente distintas das que caracterizaram as corporações de artesãos. Ele conclui que essas associações de professores procuravam ter os dois pés, de forma simultânea, tanto no poder civil como no religioso, tirando, conseqüentemente, partido disso.

Já Frederick Mayer (1976, p. 204) demonstra que *as universidades medievais eram organizadas como corporações e se ocupavam mais da erudição*. Do ponto de vista pedagógico, Mayer evidencia que, metodologicamente, predominavam as conferências, exigindo a memorização dos estudantes, o que não impedia, segundo ele, que estes e os mestres, às vezes, publicamente, debatessem questões filosóficas. Segundo o mesmo autor, eram três as principais universidades da Europa: a de Salerno, *especializada em Medicina*, a de Bolonha, mais dedicada ao estudo do Direito e a de Paris que *dava ênfase à teologia*. Quanto às duas últimas, Mayer menciona o fato de que a primeira, a de Bolonha, era controlada pelos estudantes, enquanto que a segunda, a de Paris, era dominada pelos professores. Esta, aliás, segundo Russel (2001, p. 217), *era hostil à doutrina aristotélica*.

Diante desse quadro, numa realidade considerada anárquica, em função do crescimento de algumas escolas, de a autoridade eclesiástica se sentir ameaçada, por parte da massa estudantil e, também, pela concorrência dos mestres entre si, bem como, ainda, pela superficialidade no trato das questões e pela falta de uniformidade pedagógica, a

Igreja resolveu retomar as rédeas. Com uma mão, o processo educativo, com a outra, a cultura letrada. A autoridade eclesiástica era motivada pela necessidade de controlar a educação e manter o seu monopólio sobre esse setor em desenvolvimento espontâneo e inquietante. Diga-se que, já no final do século XI e início do XII, a Igreja implantara um sistema de *autorização de ensino*. Segundo Charle & Verger (1996, p. 20), *pode-se dizer que foi, entre outras coisas, para controlar essa situação [...] que os mestres [...] se associaram, limitando a proliferação das escolas, ao mesmo tempo em que impunham um regime de estudo bem definido, o qual passava, inclusive, pela proibição da leitura dos livros perigosos.*

Desta forma, essas alterações, somadas ao contato com as conquistas culturais do Oriente, através do saber construído pelos árabes instalados na Península Ibérica (Durand, 1998, p. 12) e às próprias transformações internas, provenientes de um feudalismo em decadência, vieram a gerar novas exigências no Ocidente, entre as quais a necessidade de o homem desvencilhar-se do controle ideológico da Igreja. A universidade foi essa porta, embora não tenha emergido das sombras com objetivo de tornar-se, ainda, a nova luz do mundo, mas para ser um sacrário de conhecimentos a serem acumulados nas mãos dos setores dominantes, através de um método de ensino rigoroso, sob a proteção da escolástica. A universidade é urbana de nascimento, filha, sem saber, da ousadia sofista, apesar de ter a paternidade reconhecida pelas idéias platônicas e aristotélicas. Nasceu conservadora e tornou-se socrática no seu dia-a-dia pela absoluta necessidade de autoproteção, aliás, uma atitude personificada na ação dos grupos que a dominaram. De qualquer modo, muito já se falou a respeito da universidade, inclusive que, em muitas ocasiões, se transformara em reduto de reação e que o acesso a ela era dificultado, tendo seu controle disciplinado pela burguesia, setor dominante, à medida que ascende.

O controle, portanto, de uma classe social sobre a universidade ocorreu de forma proporcional ao domínio do poder estatal sobre ela. A par de algumas vantagens, ela passou a sofrer pressões, sobretudo quanto à sua liberdade de ensino, à nomeação de professores e ao recrutamento de estudantes. Sob a proteção do poder político, a universidade se submeteu aos interesses e à boa vontade dos príncipes, convertendo-se em instituição formadora das elites locais, através de um ensino tradicional e mantenedor da ordem social vigente.

Sob a ótica social, ainda segundo Charle & Verger (1996, p. 28), *os nobres nunca foram muito numerosos nas universidades medievais; freqüentemente menos de 5% e, no máximo, 10% a 15%, em casos excepcionais*, embora os custos e a duração dos estudos afastassem a grande massa popular, chegando os *estudantes pobres* a ocuparem 20% do efetivo total nas *faculdades de Artes alemãs do século XIV*. Contudo, são as *classes médias, sobretudo urbanas*, da burguesia em ascensão, que compunham os maiores contingentes de estudantes que freqüentavam as universidades européias.

O balanço, embora não detalhado, dos *êxitos e deficiências do ensino universitário medieval* chama a atenção para o fato de que as universidades, no final da Idade Média, sofreram críticas, diante da *severidade e arrogância dos mestres*, bem como do *rigor inumano dos canonistas, a aridez e o palavrório estéril dos teólogos*, entre outras coisas (Charle & Verger, 1996, p. 39). Para Charle & Verger, aquelas universidades *negligenciaram* a história, as Belas Letras e os estudos clássicos. Mas são as chamadas Ciências Exatas que *foram, na verdade, relegadas a cursos marginais, algumas vezes facultativos*. As Artes Mecânicas, dentro desse universo, eram consideradas *indignas dos doutores; os arquitetos e os primeiros engenheiros, que surgem no século XIV, formavam-se fora delas*. Entre os séculos XIV e XV, a universidade passa por uma nova fase, indo do apogeu à estagnação. Nesse momento, na visão de Russel (2001, p. 232), o poder eclesiástico declina e os homens ousam pensar em Deus à sua maneira.

Na primeira metade do século XV, são as universidades alemãs que evidenciam maior dinamismo. É fato que, durante a Idade Média, a Igreja articulou uma educação inteligentemente capaz de exercer rígido controle ideológico, com base no cristianismo e na filosofia greco-romana. No alvorecer da modernidade, porém, o Renascimento veio questionador, propondo-se a abrir a caixa do saber ao laicato através de intenso movimento cultural, filosófico e científico que rompia com os paradigmas do pensamento católico. Uma boa nova começou a surgir das cinzas. O homem passa a ter um lugar cativo na descoberta de sua própria humanidade. O humanismo se propaga e o ser humano se torna consciente de que é o centro e o sujeito transformador da natureza. A Itália passa a ser um foco de atração, até porque os ecos do humanismo são ouvidos no mundo italiano com maior intensidade. A propósito, Ginzburg (1989, p. 73) diz ser o

humanismo florentino do século XV [...] que permite ao historiador, em princípio, estabelecer uma relação entre a descoberta da perspectiva linear e o nascimento de uma consciência histórica no sentido moderno do termo.

Ilustrando as mudanças ideológicas que se processavam no mundo europeu, Ginzburg (1989, p. 104) relata, ainda, que

a possibilidade de extrair analogias subversivas da ‘nova ciência’ para as questões religiosas e políticas não se limitava aos círculos doutos. [...] Nesses mesmos anos, os grupos de intelectuais franceses e italianos conhecidos como ‘libertins érudits’ sustentavam que a religião era uma mentira, mas uma mentira útil: sem ela, as massas teriam se comportado mal, e a sociedade inteira teria desmoronado.

Apesar de tudo, é forçoso admitir que, na Idade Moderna, a expansão das universidades seguiu um ritmo muito tímido. Em Portugal e na Inglaterra, por exemplo, Coimbra, Oxford e Cambridge, respectivamente, mantiveram seus monopólios. Na Espanha, Itália e França, as universidades, de certa forma, tornaram-se um pouco mais numerosas, porém sem uma expansão que acompanhasse o crescimento demográfico da Europa Central. Mas, foi no norte da Europa *que surgiram as fundações mais promissoras* (Charle & Verger, 1996, p. 42), o que se explica pela adesão dessa região à Reforma Religiosa do alvorecer do século XVI. Por outro lado, nas colônias americanas *a instituição universitária começou a firmar-se*. No caso específico da América Latina, constatamos isso com as universidades de São Domingos (1538), de Lima (1551) e do México (1551). Esse fato, a princípio, é intrigante, sobretudo porque a modernidade inaugura uma nova fase na história da humanidade, abrindo novos horizontes para o homem. Na análise de Charle & Verger, isso se deve, *certamente, à desconfiança conjunta dos governos e das elites burguesas*.

Embora a vida universitária, no decorrer dos primeiros séculos da Modernidade, seja muito influenciada pela antiga ordem dos estudos, de característica, ainda, escolástica, a educação escolar foi se constituindo, dia a dia, como uma estrada para a ascensão social, um caminho que se colocava ao lado de outros caminhos abertos pela sociedade burguesa. Hobsbawm (1992, p. 211-212) refere-se a isso, ao fazer ver que

nem os negócios, nem a educação eram grandes estradas abertas para todos, até mesmo entre os suficientemente emancipados dos grilhões dos costumes e da tradição para acreditarem que ‘gente como nós’ seria aí admitida, para saber como agir numa sociedade individualista ou para aceitar o desejo de ‘progredir’. Os que desejavam viajar nestes caminhos tinham de pagar um pedágio: sem alguns recursos iniciais, ainda que mínimos, era difícil entrar na auto-estrada do sucesso. [...]

Entretanto, à primeira vista e paradoxalmente, o caminho educacional parecia mais atraente do que o caminho dos negócios.

Em *A aventura da Universidade*, Cristovam Buarque (1994, p. 13-14) relata o momento em que Cristovam Colombo apresentou aos reis da Espanha, Fernando e Isabel, no final do século XV, seu projeto para chegar às Índias. Os monarcas, então, resolveram consultar a Universidade de Salamanca. A comissão encarregada de apreciar a proposta foi coordenada pelo dominicano Hernando de Talavera que, ao consultar os sábios, deu parecer contrário. *O que fez Salamanca incompetente não foram erros de conhecimento, mas o pavor ao erro e o apego aos dogmas da época: o medo da aventura de navegar em direção ao novo.* Concluindo sua análise, Buarque diz que *as idéias radicais surgem fora do campus e são rejeitadas pela universidade, que passa a agir como freio.*

Anísio Teixeira (1998, p. 37-40) afirma que a universidade tem sua evolução marcada pela lentidão, até porque, segundo ele, a instituição, *misto de clausura e de guilda medieval, procurou mais isolar-se do que participar do tumulto dos tempos*, em que a busca do saber pelo saber caracterizava-se pela *olímpica contemplação*. Aliás, ainda segundo Teixeira, a universidade olhava o saber utilitário, o conhecimento aplicável, com *desdém*, algo considerado empobrecedor, tendo em vista os altos destinos que a aguardavam. O saber contemplativo fez com que ela fosse uma espécie de torre de marfim *de uma cultura fora do tempo*, onde se encastelavam *eruditos e pesquisadores*, entregues aos prazeres do espírito. Embora houvesse, também, formação profissional, essa não era sua função magna. No entendimento de Anísio Teixeira (1998, p. 85), a entrada em cena da instituição universitária foi um marco, sobretudo, porque *retirava da Igreja e do Estado funções anteriormente exercidas por esses dois poderes*. A universidade não existe somente para difundir o conhecimento, porquanto isso pode ser feito por outras instâncias, contudo é tarefa da universidade manter uma atmosfera de saber, formular intelectualmente a experiência humana e, de forma dinâmica, difundir a cultura humana (p. 88).

De um modo geral, como a escola, a função da universidade é discutida pelas três outras instituições fundamentais na sociedade: a família, a Igreja e o Estado, os quais, como senhores absolutos, *discutem, entre si*, sobre a quem cabe tutelar a escola (Teixeira, 1998, p.81, 82 e 83). A universidade viveu assim até fins do século XIX, exceção feita,

talvez, à americana, *cujo desenvolvimento se fez em linhas um tanto diversas*. A universidade só começou a transformar-se, na ótica de Teixeira, *com as três revoluções do nosso tempo: a revolução científica, a revolução industrial e a revolução democrática*.

3. Universidade na América Latina

A escola na América Latina surgiu como um subproduto da política de colonização européia nas Américas, no século XV, fato que se estendeu até as primeiras décadas do século XIX, quando o continente consumou sua luta pela independência política.

O espírito de expansão e de aventura do homem europeu contribuiu para a construção dos valores que marcam o continente americano. Nesse horizonte de conquistas, Espanha e Portugal se destacaram na busca de poder e riqueza, difundindo, como consequência, a cultura européia, subjugando as culturas pré-colombianas.

Nesse processo de edificação da modernidade, o homem foi construindo novos referenciais, tais como o mercantilismo, o absolutismo, o renascer da literatura, das artes e das ciências, culminando com a Reforma Religiosa que dividiu e colocou a Igreja Católica na defensiva com a sua Contra-Reforma. Esse quadro emergente da modernidade se instalou nas Américas sob a forma de dominação política, social, econômica, cultural e ideológica.

Enquanto no norte do continente predominava o domínio inglês, no centro e no sul, Espanha e Portugal reinavam absolutos, num processo de colonização profundamente heterogêneo. Desse modo, as idéias reformistas religiosas se constituíram em pilares de sustentação da base cultural e controle político do norte. Nas outras regiões, o poder contra-reformista se fez atuante na operação de controle ideológico dos povos (Buarque de Holanda, 2000, p. IX-XXVII). Aqui, Igreja e Estado se aliaram. Nesse sentido, cada um deixou sua marca.

Do ponto de vista educacional, na sua área de dominação, a coroa espanhola implementou, mais cedo, o ensino superior. Luís Antônio Cunha (1986, p. 11), ao estudar essa questão, evidencia que *nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha*. No século XVI, segundo Luiz Antônio Cunha (1986, p. 11), a coroa espanhola autorizou, em São Domingos (1538), a instalação da primeira

universidade, através dos dominicanos. A esta, seguiram-se a do México, a de São Marco, no Peru, a de São Felipe, no Chile, e a de Córdoba, na Argentina. No século XIX, *ao tempo da nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América Espanhola. No Brasil, nenhuma.*

Portugal, mesmo diante do desejo jesuítico de instalação de cursos de natureza superior, negou tal empreitada, restringindo-se a uma educação catequética e, mais tarde, escolar básica e secundária, de perfil excessivamente escolástico. Enquanto a Espanha optava pela implantação de universidades em seus domínios, Portugal só autorizou a criação de cursos superiores isolados por ocasião da transferência da Família Real para o Brasil, no início do século XIX.

A universidade brasileira, portanto, é uma realidade tardia. A Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de São Paulo surgiram a partir de uma estrutura já decadente no Velho Mundo. O que antecedeu à introdução da universidade na vida brasileira foi um modelo considerado mais digno pelas oligarquias nacionais, por isso a prioridade era encaminhar a juventude às universidades européias, privilégio restrito aos filhos da elite ou da nobreza transplantada. Aliás, ao analisar a relação ensino superior e unificação dos interesses dessas oligarquias, José Murilo de Carvalho (2003, p. 65-121) identifica dois elementos fundamentais: a educação superior e a ocupação. Nesse sentido, *uma carreira típica, para o político cuja família não possuía influência bastante para levá-lo diretamente à Câmara, começava pela magistratura.*

Detendo-se nessa mesma questão, Roque Spencer Maciel de Barros (1959, p. 199) evidencia que *é a alta cultura, especialmente de índole científica, que produz a prosperidade material que pode enriquecer o país, torná-lo saudável e feliz.* A partir dessa premissa, Spencer mostra que *é preciso reformar o ensino superior, torná-lo sólido e eficaz porque sem ele será vã qualquer outra tarefa.*

Ao fazer o que ele identifica como uma *sumária análise do ensino superior brasileiro*, Roque Spencer (1959, p. 216) deixa claro que não se poderia esperar do ensino superior brasileiro *a formação daquela elite intelectual e técnica, capaz de pôr o país 'ao nível do século'.*

De qualquer modo, segundo Hélgio Trindade (2002, p. 16-18), ao contrário da norte-americana, a universidade na América Latina fora *influenciada pelo modelo*

universitário da contra-reforma católica, especialmente no Brasil, onde a união entre o Estado e a Igreja deu lugar a instituições ao mesmo tempo públicas e católicas. Em 1636, no momento em que era fundada a Universidade de Harvard, a América Latina contava com treze universidades. Mais tarde, após o processo de independência, no século XIX, o continente registrou a decadência da universidade colonial, a qual passou a coexistir com as tentativas das novas repúblicas de criar instituições diferentes, públicas e laicas, influenciadas pelo modelo de Universidade imperial napoleônica.

A estrutura das universidades da América Latina, no entanto, caracterizava-se pela evidente elitização. Hélió Trindade & Jean-Michel Blanquer (2002, p. 9), ao estudarem a massificação do ensino superior no continente latino-americano, no século XX, dizem que até 1950, variando de país para país, somente 2% dos jovens, entre 18 e 24 anos, freqüentavam as universidades. A massificação, ainda segundo eles, só viria em 1990, quando a percentagem subiu para 16,6%.

De qualquer modo, segundo Panizzi (2000, p. 303), *as universidades que cedo surgiram na América, contudo, cristalizaram em seu agir formas de governo e de transmissão de conhecimentos que perpetuavam o atraso, a dependência e o subdesenvolvimento. Para ela, o marco divisório entre esse universo e o ideário de força renovadora da universidade latino-americana foi, sem dúvida, o Manifesto de Córdoba, no início do século XX, quando os estudantes reivindicaram*

o co-governo estudantil, a autonomia política, docente e administrativa, a eleição dos dirigentes universitários, a seleção dos docentes através de concursos públicos, a fixação de mandatos com prazos fixos e a apreciação da eficiência e da competência do exercício do cargo, a gratuidade do ensino superior, a implantação de cátedras livres ao lado de cursos livres podendo os estudantes optarem pelo ensino na cátedra ou no curso, a livre freqüência às aulas, a liberdade docente e responsabilidade política com a nação e a defesa da democracia.

Os princípios de Córdoba, na visão de Panizzi, contribuíram para a construção *do sentimento de uma identidade 'latino-americana'*. Com esse entendimento, a universidade vai além do puramente acadêmico, cumprindo sua tarefa de criar condições geradoras de novas situações sociais e políticas nas nações latino-americanas que buscam consolidar-se em Estados Nacionais. Desse modo, na América Latina, além do modelo *humboldtiano, ou universidade da produção do conhecimento e do modelo francês napoleônico, ou seja, faculdade isolada e auto-suficiente*, um outro aspecto se destaca

pela presença de um modelo político latino-americano que perpassa o ambiente acadêmico, projetando para a sociedade os anseios de democracia e justiça social (Panizzi, 2000, p. 304).

Vista por esse ângulo, a universidade cumpre seu papel social. No caso da América Latina, a universidade, antes sacrário das elites, foi chamada a contribuir para as transformações que se manifestavam no interior de suas sociedades. Diga-se que essa questão é incompatível com a elitização do saber, com a ampliação da pobreza e da miséria, com as disparidades sociais e a concentração de rendas, problemas, ainda, sem solução na América Latina.

Nessa perspectiva, segundo Luis Yarzabal (1996, p. 51), diretor do Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e Caribe, observamos algumas novas tendências na educação superior da maioria dos países da região, quais sejam:

expansão quantitativa, aumento do número e diversificação dos estudantes, incremento do número de docentes, multiplicação das instituições, diversificação institucional (universidades e instituições não universitárias), aumento da participação do setor privado, diminuição dos gastos públicos e internacionalização crescente.

Em estudo anterior ao citado acima, Tedesco & Blumenthal (1986, p. 37) entendem que há uma relação profunda entre universidade e desenvolvimento da América Latina. Assim, *a análise dos problemas universitários contemporâneos deve partir do reconhecimento da significativa variedade de situações e problemas existentes* (Tedesco & Blumenthal, 1986, p. 9). Esses autores compreendem *a demanda crescente pelo acesso à escola superior* como uma questão de *base histórica* e, portanto, *concreta*, como é o caso da *necessidade do saber profissional especializado para desenvolver-se com êxito no mercado de trabalho da sociedade industrial moderna* (Tedesco & Blumenthal, 1986, p. 53). E concluem: *na América Latina e Caribe, região onde, por sua própria natureza de sociedade não industrial, a educação formal é um dos escassos instrumentos para a ascensão social vertical* (p. 67).

O momento de mudança significativa da universidade na América Latina começou a se fazer notar a partir dos anos 1950, quando ocorreram fatos que determinaram *de maneira quase imperceptível a passagem da universidade de elite*

tradicional para um sistema mais diferenciado, de composição acadêmica e interesses diversificados (Krotsch, 1996, p. 35-36).

Na metade do século passado, o *crescimento institucional* e a *diversificação dos setores sociais atendidos* evidenciaram um processo de expansão no atendimento aos setores populares, antes excluídos. Assim, o *aumento da base institucional*, a *massificação da matrícula* e a *expansão do corpo docente* foram marcantes. Por outro lado, a universidade de massas, na América Latina, é parte de todo um processo de transformações sócio-econômicas, por ocasião da substituição do modelo econômico de importação. Mais tarde, nos anos 1980, no desenrolar de novas mudanças econômicas, os universitários viram-se diante de um *novo discurso global*, onde a eficiência, a qualidade, a empresa e o mercado são erigidos como *centro de toda a racionalidade educativa*.

Capítulo II

A Universidade no Brasil: das origens claudicantes até a consolidação instável

À universidade cabe papel fundamental na realização do avanço tecnológico e científico, comprometido com maior eficiência na relação do homem com a natureza (...). À universidade cabe papel fundamental na prática e no desenvolvimento cultural das artes, filosofia, letras e ciências. Cabe ainda papel fundamental no entendimento do processo social, através das ciências, reflexões éticas e condução do processo social, através da ação política. Para tanto, a universidade tem que estar na fronteira do futuro; como vanguarda, fazendo avançar a conquista da liberdade. A universidade chega assim ao fim do século XX com o êxito de ter participado da revolução científica e tecnológica, sem entretanto estar preparada para entendê-la e dominá-la. Em vez de homens em busca de usufruir o potencial libertário do conhecimento, a universidade se dedica a produzir robôs programados para produzir conhecimentos (Cristovam Buarque)².

1. Do Brasil Colônia ao Brasil Império

No século XV, o Brasil entra no rol das conquistas portuguesas. Quase cinquenta anos depois da posse, a colônia viu a chegada dos jesuítas, soldados contra-reformistas, cuja missão era a de catequizar os habitantes primitivos e consolidar a fé dos portugueses aqui estabelecidos. A tarefa jesuítica, depois ampliada e afirmada pela educação escolar, duraria até a segunda metade do século XVIII, quando os ideais iluministas, inclusive os de teor anticlerical, influenciaram a Europa e, em particular, o déspota português, Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal e ministro de D. José I, que os expulsou, em 1759. O retorno dos padres da Companhia de Jesus às terras brasileiras aconteceria somente após a independência, no Segundo Reinado.

No período colonial, a educação no Brasil seguiu a moral e dogmas da Igreja da Contra-Reforma, custodiados pela autoridade monopolizadora dos jesuítas. Chegou-se a

² BUARQUE, Cristovam. *Na fronteira do futuro: (o projeto da UnB)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989, p. 11-14.

pensar em uma universidade, entretanto duas forças opositoras se aliaram, impedindo que tal projeto viesse a consolidar-se: as ações dominadoras da Coroa Portuguesa e os interesses da elite colonial que preferia ver seus filhos ilustrados pela cultura européia, na própria Europa, em universidades como a de Coimbra, por exemplo.

Tratava-se de evitar idéias e suprimir todo e qualquer instrumento que possibilitasse tentativas de libertação. A Inconfidência Mineira, ocorrida no mesmo instante em que os ideais liberais burgueses estavam a pino, exemplifica bem a repressão às idéias liberais que porventura ganhassem corpo em solo brasileiro. Entre outros projetos, os revoltosos de Minas Gerais incluíam a fundação de uma universidade, algo que os próprios jesuítas haviam aventado, ainda no século XVI. A posição da Coroa Portuguesa sobre o assunto sempre foi inflexível, negando a pretensão educativa da população colonial, que desejava a criação de uma universidade.

Segundo Fávero (2000, p. 17), *dentro da própria Companhia de Jesus, não havia consenso a respeito da concessão de títulos acadêmicos outorgados no Colégio da Bahia*. Essa autora confirma que em 1583, o Padre Miguel Garcia, temeroso de que os cursos ministrados pelo colégio baiano chegassem a um nível universitário, cuidou em advertir, através de um relatório enviado a Roma, que as atividades educativas avançavam, sendo motivo de preocupação. Dizia o relatório: *‘com darem-se neste Colégio graus em letras, parece que querem meter rassaibos de Universidade’*.

Ainda segundo Fávero, foi notável o esforço do então Provincial do Brasil, em 1592, Padre Marçal Belisário, na tentativa de melhorar os títulos concedidos no Brasil. Tal expectativa foi anulada pela ação do Padre Pero Rodrigues, Visitador de Angola, o qual entendeu que *não devia ser concedido o grau de Mestre em Artes pelo Colégio da Bahia* (Fávero, 2000, p. 18), mesmo porque o referido colégio não havia sido elevado à condição de universidade, *o que no momento*, dizia ele, *não era possível em vista do número de estudantes e de disciplinas oferecidas*. Fávero adverte para o fato de que o mesmo Padre Pero Rodrigues viria a ser, mais tarde, o Provincial do Brasil, oportunidade em que, em 1597, tentou, com os mesmos argumentos do seu antecessor, a *autorização para o Colégio da Bahia conceder grau de Mestre em Artes*.

Por outro lado, nas colônias espanholas, segundo Jacques Lafaye (1999, p. 606), ainda no século XVI, foram fundadas universidades como as de Santo Domingos, de São

Marcos, em Lima, Real e Pontifícia de Cidade do México, São Carlos Borromeu, na Guatemala, e de São Francisco Xavier, em Nova Granada. No século XVII, portanto, ainda durante o período colonial, outras universidades foram criadas na área de dominação dos espanhóis: em Córdoba, La Plata, Cuzco, Santiago do Chile e em Quito, onde havia três universidades.

Entre nós, a educação se limitava aos cursos básicos e, no máximo, aos cursos preparatórios à carreira eclesiástica ou para a admissão nas universidades européias, em particular, da metrópole portuguesa. Certamente, esses cursos eram dirigidos aos *líderes da sociedade colonial*, recrutados *entre fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes*, porquanto, *além da nobreza e da propriedade da terra*, a instrução, *a cargo do clero ou, mais particularmente, dos jesuítas*, era determinante para a ascensão social (Azevedo, 1971, p. 279).

A expulsão, determinada pelo Marquês de Pombal, não significou, porém, a hegemonia de outra ordem religiosa, capaz de substituir os jesuítas naquilo que faziam desde o início da colonização do Brasil. Apesar disso, verifica-se que a saída dos jesuítas, em função da Reforma Pombalina, *deu lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar* (Cunha, 1986, p. 36-37). No entanto, lembra Fernando de Azevedo (1971, p. 547) que a expulsão dos jesuítas não resultou numa reforma do ensino, mas na extinção pura e simples da organização escolar jesuítica. Nesse sentido, a vida cultural brasileira não experimentou uma ruptura, mesmo porque a Coroa Portuguesa não dispunha de quadros para substituir os educadores da Companhia de Jesus. Os novos mestres eram discípulos dos jesuítas ou, quando muito, religiosos de outras ordens aqui instaladas em menor número. Desse modo, Azevedo (1971, p. 551) afirma que a educação passou a ser ministrada por mestres subordinados aos bispos, padres-mestres e capelães de engenho.

A cultura brasileira tomaria um outro rumo somente, no início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa. O príncipe regente, D. João, instalou, tanto na Bahia como no Rio de Janeiro, cursos para atender às necessidades imediatas das elites recém-instaladas nessa parte dos trópicos e às premências da Coroa.

Os primeiros cursos superiores implantados, entre nós, tinham caráter pragmático. Profissionalizantes e utilitaristas objetivavam a formação de membros da nobreza numa

elite ilustrada. Esses cursos foram criados para atender aos interesses da Coroa, necessitada, mesmo que temporariamente, de quadros burocráticos, tendo em vista a situação de emergência a que a administração do reino português fora submetida com a sua transferência para o Brasil. Dentro dessa perspectiva, foram criados, em 1808, na Bahia, os cursos de cirurgia e, no Rio de Janeiro, os de anatomia e de cirurgia, aos quais, em 1809, se acrescentou o curso de medicina, cujo objetivo era *prover médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército*. Há que se registrar, no entanto, exceções, pois além dos cursos reais, funcionaram em algumas cidades outros, ligados diretamente à economia local. Em Pernambuco, além do Seminário de Olinda, primeira escola filosófica brasileira fundada em 1800, pelo bispo Azeredo Coutinho, funcionou, também, o curso de Matemática Superior. Em Minas Gerais, Vila Rica mantinha cursos de Desenho, História e Engenharia para extração mineral; em Paracatu, funcionaram cursos de Retórica e Filosofia.

Os conhecimentos matemáticos, desenvolvidos na Academia Militar, tinham *uma dupla função* formativa, pois serviam tanto para a engenharia militar como para a engenharia civil. Dentro desse contexto, portanto, o ensino superior *foi estruturado em estabelecimentos isolados* (Cunha, 1986, p. 67). É interessante notar que algumas dessas instituições superiores de ensino serviram como núcleo gerador das faculdades que muito tempo depois se constituíram nas universidades federais da Bahia e do Rio de Janeiro (Fávero, 2000, p. 19). Convém não esquecer que, apesar da vontade política, a criação dos cursos superiores não levou em consideração, por exemplo, os projetos dos setores dominantes baianos (Campos, 1940, p. 220).

Com a independência política, o Brasil, durante o período imperial, não construiu um sistema de ensino e um projeto educativo distintos do frágil modelo colonial.

Assim, a população brasileira ficava à mercê de um determinado tipo de escola que estava muito aquém do povo e da cultura que foi se formando durante os três primeiros séculos de vida brasileira. Nesse sentido, Fávero (2000, p. 118-19) afirma que Portugal exerceu notável influência na formação da elite brasileira até o final do Primeiro Reinado, evidenciando *uma intervenção, mesmo à distância*.

Opinando quanto à implantação de uma universidade no Brasil, Álvaro Vieira Pinto (1994, p.25-26) acreditava que ela significaria *o instrumento mais eficiente para*

assegurar o comando ideológico da classe dirigente, tendo em vista a produção de esquemas intelectuais de dominação.

A relação entre a universidade e a classe dominante, de acordo com Vieira Pinto (1994, p. 31-33), evidencia outra função, qual seja a de *formar os representantes da classe dominante*. Segundo ele, nessa perspectiva, a universidade se transforma em instrumento de escravização do povo, ao invés de libertá-lo.

O que foi dito acima nos ajuda a compreender porque o Primeiro Reinado se limitou, por conta da falta de recursos, à criação de duas instituições de ensino superior, restritas ao ensino jurídico, em Pernambuco e São Paulo, num momento em que a nação se libertava e precisava alicerçar o Estado Brasileiro sobre um suporte ideológico protetor e inspirador da nacionalidade (Fávero, 2000, p. 21). A propósito da criação desses dois cursos, Sérgio Adorno (1988, p. 81) lembra que, necessitando formar quadros para o aparelho estatal que se implantava, não parecia recomendável que a sociedade *se mantivesse dependente das universidades européias, sobretudo a de Coimbra*.

Diante do exposto por Adorno, podemos compreender porque não foram aceitas as proposições apresentadas à Assembléia Nacional Constituinte de 1823, visando à criação de uma universidade. Assim, não foi por falta de idéias ou de defensores que não tivemos uma universidade, no alvorecer do Estado Nacional. Outros projetos e planos foram apresentados à mesma Constituinte de 1823 (Chizzotti, 1996, p. 37). Saliente-se que tais proposições não foram convertidas em resultados práticos. Um exemplo disso foi, também, a proposta do deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, representante de São Paulo e do Rio Grande do Sul, o qual propôs *a criação de pelo menos uma universidade no Império, recomendando que a mesma seja instituída na cidade de São Paulo* (Fávero, 2000, p. 20). Para Chizzotti (1996, p. 43), tudo isso mostra que os membros da Constituinte de 1823 *não tinham um projeto para a instrução pública*.

Primitivo Moacyr (1936, p. 89-90), ao se referir a um projeto de lei da Comissão de Instrução Pública da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa, mostra que o mesmo defende a necessidade de *duas universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda, nas quais se ensinarão todas as ciências e belas-artes*. Segundo Fávero, esse projeto foi bem até sua aprovação, pelo Imperador, coincidindo com a dissolução da Constituinte, em 1824. Chizzotti, também, faz referência a esse projeto de

lei apresentado no dia 19 de agosto de 1823 e assinado por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada, Antônio Rodrigues Veloso d'Oliveira, Belchior Pinheiro d'Oliveira, Antônio Gonçalves Gomide e Manuel Jacinto Nogueira da Gama.

No seu estudo, Chizzotti (1996, p. 45-47) demonstra que essas discussões eram estéreis e loquazes. Discutia-se mais o local e menos a necessidade da instituição universitária.

Alheio a essas demandas, D. Pedro I dissolveu a Assembléia Constituinte de 1823 e outorgou sua própria Constituição, em 1824, na qual manteve o direito de *instrução primária e gratuita a todos os cidadãos* e a criação de *colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes*³.

Na passagem do primeiro para o segundo reinado, no Período Regencial, entre 1831 e 1840, diante das críticas feitas à Constituição Imperial de 1824, sobretudo, ao seu caráter unitário e de excessiva centralização, o governo regencial cuidou de reformá-la. Segundo Iglesias (1993, p. 151), *a maré liberal não podia deixar a oportunidade e tentar a reforma do texto*. Surgiu, então, o Ato Adicional de 1834, o qual, no item referente ao ensino, instituiu:

Art. 10. Compete às Assembléias legislar:

[...]

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimento de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

[...]

7º) Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimento dos seus ordenados.

São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndios das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de presidente de Província, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo (Brasil, 1986, p. 50).

A principal mudança, referente ao ensino, foi, portanto, a descentralização administrativa. Nesse contexto, às Províncias estariam afetos seus próprios sistemas

³ Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824), art. 179 (32 e 33), p. 34. In: BRASIL. Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Índice Ana Valdez A. N. de Alencar. Leyla Castello Branco Rangel. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

educativos, enquanto que o Governo da União responderia pela educação do Município Neutro e pelo ensino superior.

Primitivo Moacyr (1936, p. 461-469), em sua pesquisa dedicada à História da Educação no Brasil, relacionou algumas iniciativas em prol da criação de uma universidade. A primeira delas refere-se a um projeto de 1824, apresentado ao Conselho do Estado, propondo a criação de uma universidade na Corte. Um ano depois, a proposta foi discutida, mas recebeu várias objeções. A segunda se refere a um projeto do senador Manuel do Nascimento Castro e Silva, apresentado por uma Comissão Especial. Em 1845, *uma representação de professores da Faculdade de Medicina da Bahia dá parecer contrário aos dois projetos*. A terceira tentativa de instalação da universidade brasileira ocorreu em 1847, quando o Visconde de Goiana mostrou não haver *maior significado para as Províncias a criação de uma universidade na sede da Corte*. Durante o Império, haveria uma quarta tentativa de criação da universidade, de autoria do mesmo Visconde de Goiana. Para Primitivo Moacyr essa proposta pode ser entendida *como um plano para a reformulação da educação nacional*.

Segundo Primitivo Moacyr, em 1870, o ministro Paulino José Soares, ao defender a criação de um Conselho Superior de Instrução Pública, propôs, mais uma vez, uma universidade na Corte. Mais tarde, o ministro deixou o cargo, e *o projeto toma, segundo a praxe parlamentar, rumo do arquivo, sem as honras de um debate* (1937, p. 125, vol. 2).

No entardecer da monarquia, em 1882, foi significativa a contribuição de Rui Barbosa, o qual constatou que *a instrução popular, no Brasil, infelizmente ainda acha-se, em grande parte, alheia às idéias e às verdades que hoje dominam o assunto*. Para ele, *o Estado não tem o direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência popular*. E ao alertar quanto *aos estudos preparatórios para as faculdades superiores*, afirmou ser necessário *adotar as mais sérias medidas*. Estendendo a sua análise, Rui (1948, p. 159-186) afirmava que

no domínio do ensino superior larga é a extensão das necessidades que solicitam a intervenção de uma reforma completa. A instrução nas nossas faculdades é caracteristicamente superficial, atécnica; embebe-se e perde-se nas teorias; não tende a despertar nem no professorado nem nos alunos o espírito investigador; recomenda às carreiras especiais inteligências despreparadas para as especialidades, inunda as profissões práticas de indivíduos sem iniciação real nas artes e nas ciências aplicadas.

Na condição de relator da Comissão de Instrução Pública, Rui (1942, p. 5-195), em 1882, ao elaborar seu parecer sobre a reforma do ensino secundário e superior, decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, demonstrou que

essa difusão do ensino superior, preservado de decadência pela inspeção vigilante do Estado, não pode gerar senão bens, e naturalmente merecerá o voto, não só de todos os amigos da propagação da ciência, como de todos os entusiastas das idéias descentralizadoras, que infelizmente, já vão encontrando adeptos no seio da própria escola onde o grande princípio liberal sofreu sempre hostilidade. Multiplicar pelas províncias, que já estiverem a alturas desse benefício, os centros científicos de estudos superiores, é uma aspiração por ora inacessível aos recursos do tesouro nacional.

Roque Spencer Maciel de Barros (1960, p. 321-322), ao tratar do ensino no Império, enfatiza a questão da qualidade do ensino ao constatar que:

era precário e fraco, não atendendo nem de longe as nossas necessidades em matéria de educação. O que chama a atenção, de início, ao estudarmos o ensino no império [...] é a ausência de um sistema nacional de educação. Entre o ensino primário insuficiente e mau, e o superior, anacrônico e falho, há um hiato [...] Quanto ao ensino superior, reduzia-se às duas faculdades de direito, de São Paulo e de Pernambuco, às duas faculdades de medicina, de medicina, do Rio Janeiro e da Bahia e depois de 1875, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e à Escola de Minas de Ouro Preto.

Em *A instrução e o império*, Primitivo Moacyr (1937, p. 602/603) fez referência à palestra do Dr. Ernesto Ferreira França, durante o Congresso de Instrução, realizado no Rio de Janeiro de 1883, na qual propôs a criação de uma universidade na Corte, espelhada, do ponto de vista estrutural, na Universidade de Oxford e, pedagogicamente, no ensino universitário alemão.

Ao analisar o caráter do ensino superior no período imperial, Romanelli (1993, p. 40-41) chama a atenção para o fato de que ele se caracterizava pelo predomínio de uma formação acadêmica, humanística, retórica e aristocrática. Ao demonstrar esse aspecto, Romanelli salienta que, concomitantemente ao *ensino relacionado com a profissão, também se ministrava ensino ligado às humanidades*. Ainda segundo a pesquisadora, constata-se a *predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos*.

Diante do quadro exposto acima, podemos compreender o pensamento de Sérgio Adorno (1988, p. 78-79) quando diz que a sociedade agrário-escravista,

compreendida, na sua grande maioria, de bacharéis promoveu a ampliação dos quadros políticos e administrativos, sedimentou a solidariedade intra-elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano [...] viabilizou a formação de uma consciência nacionalista, fundada

em bases ético-jurídicas e que encontrou nas teses liberais seu ponto de convergência. [...] As Academias de Direito fomentaram um tipo de intelectual produtor de um saber sobre a nação, saber que se sobrepôs aos temas exclusivamente jurídicos e que avançou sobre outros objetos de saber.

Roque Spencer (1959, p. 23-24), ao discutir o que ele chama de *ilustração brasileira*, mostra que havia uma crença de que *um país é o que a sua educação o faz ser*. Dando como exemplo a Alemanha, faz referência ao fato de que *apontam o sistema educacional alemão como a causa da superioridade do país triunfante*, por ocasião da Guerra Franco-prussiana, em 1870, quando ocorre a unificação dos alemães. Spencer acrescenta que

são as idéias que movem o mundo e a escola é, por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve. [...] No Brasil, é indiscutível o êxito de tais idéias [...]. Para que o país cumpra o seu destino é preciso, por assim dizer, superar o seu 'atraso cultural', acelerar sua marcha para alcançar a parte mais progressiva da humanidade.

Ao final do Império, ouviu-se, ainda, uma última proposta. Dessa vez, ninguém mais que o próprio imperador, o qual, na sua Fala do Trono, em 1889, já vivendo uma monarquia agonizante, com 85% de analfabetos, propôs a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul, além de um Ministério voltado para os assuntos educacionais. Essas universidades, na visão de D. Pedro II, deveriam ser *centros de alta organização científica e literária de onde partisse o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino* (Almeida Júnior, 1963, p. 15-27). No final do século XIX, o país contabilizava seis estabelecimentos de ensino superior: as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife; as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro de Preto. No entanto, segundo José Murilo de Carvalho (2003, p. 114 e 115),

nenhum dos outros países latino-americanos com problemas de formação de Estado comparáveis aos brasileiros parece ter contado com uma elite tão homogênea em termos de socialização e treinamento nem tão distante do grosso da população. [...] no Brasil, a fase de acumulação de poder durou até mais ou menos 1850, quando o problema da unidade nacional passou ao segundo plano e começou a surgir pressões no sentido de ampliar a participação.

Na segunda metade do século XIX, o Segundo Reinado foi, entretanto, cenário de conflitos e mudanças determinantes na vida brasileira. Em 1889, um ano depois da abolição da escravatura, o Brasil trocava a monarquia pela república.

2. Da República Oligárquica à República Populista

2.1. A Primeira República e a universidade

Ao derrubar o Império, a República não faria um país diferente. Para Emília Viotti (1985, p. 361), a nova conjuntura resultou de alianças políticas que, momentaneamente unidas em torno do ideal republicano, conservavam, entretanto, profundas divergências.

Os grupos que pontificavam no final do Império continuaram exercendo seu controle oligárquico nos primeiros trinta anos de vigência da nova forma de governo, embora o período inicial tenha sido controlado pelos militares. Uma das fontes clássicas de análise da gênese do Estado brasileiro, Sylvio Romero (1987, p. 47-54), ao criticar as classes dominantes controladoras do poder republicano, as denominou de banqueirismo governativo, ao mesmo tempo em que mostrou que elas não passam de uma aristocracia do dinheiro, de um patricialismo do capital, a mais viciada e bastarda de todas as aristocracias. Esse modelo político, econômico e social foi ampliado a partir da presidência de Campos Sales com a chamada política dos governadores (Jomini, 1990).

O quadro educacional da Primeira República, no entanto, se caracterizou, inicialmente, pelo conflito de idéias, advindo do próprio movimento republicano. No que diz respeito ao ensino superior, segundo Luiz Antônio Cunha (1989, p. 36), a república, obra dos liberais e positivistas, promoveu o crescimento do setor privado. Sampaio (2000, p. 37-39) reafirma essa questão ao dizer que a primeira Constituição Republicana, ao descentralizar a administração do ensino superior, *permitiu a criação de instituições privadas*, na medida em que delegou poderes aos governos estaduais. A consequência dessa medida desencadeou, como efeito imediato, *a ampliação e diferenciação do sistema de ensino superior*. Sampaio destaca, ainda, o fato de que as instituições que foram surgindo eram, sobretudo, ligadas à Igreja Católica ou às elites locais interessadas no controle da atividade educacional. No seu estudo, essa autora cita, a título de ilustração, o caso específico da Universidade do Paraná, criada em 1912. Um outro exemplo, fora da ação dos dois grupos acima nomeados, foi a criação, em 1896, dos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica, por uma nova tendência no campo educacional brasileiro, a presbiteriana do Instituto Mackenzie (Sampaio, 2000, p. 39).

Na percepção de Jomini (1990, p. 36), as iniciativas e reformas educacionais que se processaram no período são um reflexo do ascendente pensamento liberal, presente desde a segunda metade do século XIX e, de maneira mais incisiva, nos movimentos que

determinaram o final do Império. Entretanto, *apesar do desenvolvimento encetado a partir de 1850, a atividade agrário-exportadora que envolvia a maioria da população não incentivava a demanda pela escolarização* (Jomini, 1990, p. 36). Isso demonstra, segundo Fávero (2000, p. 24), o motivo que levava o governo federal a postergar a criação das universidades.

Em 1910, Rui Barbosa, entre suas inúmeras sugestões, insistia na criação de uma universidade na capital do país, tendo como inspiração *o tipo universitário dominante na Alemanha* (Lacombe, 1944, p. 151).

De qualquer modo, mesmo diante do poder das forças de reação, as idéias liberais não haviam morrido. Um exemplo disso foi a criação de universidades em Manaus, 1909, em São Paulo, 1911, e no Paraná, 1912. Nesse mesmo contexto, surgiria, na primeira década da República, Faculdades de Direito na Bahia, no Rio de Janeiro e Minas Gerais; Escolas de Engenharia do Recife e o Mackenzie em São Paulo; Escolas Politécnicas de São Paulo e da Bahia; Faculdade de Medicina de Porto Alegre e, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro.

Avaliando o comportamento da Primeira República, diante dos desafios da educação, Fernando de Azevedo (1976, p. 134) ressaltou que ela, a República, se converteu numa: *revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias às novas instituições democráticas.*

Convém recordar que, no início do século XX, a vida econômica do país era marcada pela brutal concentração de rendas. A escola básica, nessa formulação de sociedade excludente, nem sequer fazia parte do cotidiano das classes populares. Segundo Carvalho (2000, p. 163), o recenseamento realizado em 1920 revelava *que apenas 10% das 'famílias do Brasil são proprietárias de terra e que 90% vegetam na dependência da pequena minoria'*. Desse modo, o sistema educativo refletia a realidade social, política e econômica da sociedade brasileira e, nesse contexto, a universidade não fazia parte das prioridades do povo e dos governantes.

Após a Primeira Guerra Mundial, o quadro social do Brasil sofreria transformações, embora os setores dominantes não percebessem essa manifestação. Por isso, o povo, segundo Romanelli (1993, p. 41), não se compunha dos mesmos grupos ou

estamentos profissionais. Agora, começava a se definir uma classe média composta de uma pequena burguesia, de *intelectuais letrados ou padres, de militares em franco prestígio, de uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes.*

Os anos de 1920 chegaram com mudanças e foram, de fato, um marco, também, para a implementação de novas perspectivas no setor educativo. O país passaria por várias transformações inclusive no campo ideológico e as bases da educação elitista são, de certa maneira, contestadas, sobretudo porque recomeçava o discurso cívico em favor da educação popular.

Em 1924, treze intelectuais cariocas fundariam a Associação Brasileira de Educação, ABE, liderada por Heitor Lyra da Silva. A finalidade dessa nova frente de luta era *promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo* (Carvalho, 2000, p. 54-55). Segundo Helena Sampaio (2000, p. 41), a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciência tiveram papel fundamental nas discussões sobre as reformas educacionais e dos projetos de criação de uma universidade. Cabe registrar que, antes da ABE, uma outra instituição, a Sociedade Paulista de Educação, já buscava novos horizontes para o processo educacional brasileiro (Carvalho, 2000, p. 68).

Mais tarde, em 1929, sob a presidência de José Augusto, a Federação Nacional das Sociedades de Educação foi fundada (Carvalho, 2000, p. 70-74). Ao lado dessa entidade, apareceram partidos políticos ligados aos intelectuais, tais como a Ação Nacional, o Partido Democrático Nacional e o Partido Democrático do Distrito Federal, os quais tiveram como bandeira a educação popular.

É interessante observar que, mesmo a ABE se autodenominando apolítica, as ações dos seus membros mais ativos não negavam tal envolvimento. Assim é que homens como Fernando Labouriau, líder da Seção de Ensino Técnico e Superior, entendia a educação *como ação de 'conduzir', prática organizadora do social, viabilizando, desta forma, a 'democracia'*. Carvalho (2000, p. 109) afirma que a Seção de Labouriau

programou regularmente, a partir de 1926, cursos e conferências de cultura geral e especializada, sobre assuntos variados, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Destinados a um público reduzido, tais cursos e conferências eram pensados como

embrião de uma 'Faculdade de Ciências', instituição cuja inexistência no país era lastimada pelos integrantes da seção.

Toda essa fermentação ideológica dos anos de 1920 foi o resultado de um amplo movimento educacional que produziu, ou foi produzido, por duas crenças, *o entusiasmo e o otimismo pela educação*. Essas duas categorias foram identificadas e estudadas por Jorge Nagle (1974, p. 97-127), o qual procurou mostrar que naquele instante o quesito escola era concebido como *motor da história*. Para ele, um dos instrumentos essenciais, visando *institucionalizar as discussões dos problemas da escolarização, em âmbito nacional*, foi, sem dúvida, a Associação Brasileira de Educação. Aliás, o programa da ABE constatava que *ao cabo de um século de independência sente-se que há apenas habitantes no Brasil*. O grande desafio se constituía em *transformar estes habitantes em povo* (Nagle, 1974, p. 121). Quanto à universidade, Nagle chama a atenção, afirmando:

o que vai distinguir a década final da Primeira República é a preocupação constante com a implantação do regime universitário no País, o único capaz de preparar eficazmente as 'verdadeiras elites dirigentes' para realizar as novas tarefas impostas pelas exigências do mundo contemporâneo.

Essa proposta de regime universitário refletiu o modelo político elitista da República Velha. Não foi, portanto, objeto *de amplos debates e discussões*. Ainda, segundo Nagle, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi o primeiro projeto, de fato, a vingar. A Universidade, no entanto, *foi recebida sem muito entusiasmo*, até porque não refletia *sobre a ordem social vigente*. Do ponto de vista estrutural, para Nagle (1974, p. 129), a criação dessa universidade não foi movida por *espírito de integração*, caracterizando-se, assim, pela *ausência de condições e instituições que possibilitassem 'elaborar, ensinar e divulgar a ciência'*, bem como colaborar *para a formação do professorado e da cultura nacional*.

Em 1921, ao elaborar um relatório sobre a Universidade do Rio de Janeiro, destinado ao Ministro de Estado e Negócios da Justiça, o próprio reitor, Benjamim Franklin Ramiz Galvão (Fávero, 2000, p. 31), observava que *a Universidade do Rio de Janeiro está apenas criada in nomine, e por esta circunstância se acha longe de satisfazer o desideratum do seu Regimento*.

Em 1927, ano em que se realizou o Congresso de Ensino Superior, o Governo Federal, através do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro, mantém a URJ com *sua atual*

organização, incorporando à instituição as faculdades de Farmácia e Odontologia. No mesmo decreto, autorizava-se a criação de universidades em Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Essa autorização, porém, trazia as exigências de tais universidades dispensarem a *subvenção da União*.

Na avaliação de Nagle, a URJ se converteu num importante referencial para que se estabelecessem novas estruturas universitárias. Antes, as discussões aconteciam num plano teórico, porquanto não havia um *ponto de referência*, agora, entretanto, havia um determinado padrão, através do qual *os elementos negativos da instituição em funcionamento* foram identificados, bem como se orientou *o pensamento e a ação no sentido de estabelecer a 'verdadeira' organização universitária no país*.

Às vésperas do final da década, em 1928, respondendo às conclusões do inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação sobre o ensino superior no Brasil, Fernando Labouriau (Fávero, 2000, p. 34) chamou a atenção para o fato de que se quiséssemos ver o nosso problema universitário bem resolvido, tínhamos que fugir do modelo único, *rigidamente estabelecido*, mas levar em consideração a diversidade cultural do Brasil.

Os anos de 1930 chegaram e com eles a tentativa de destruir a estrutura montada pelas oligarquias da República Velha. Fávero (1991, p. 12) confirma esses sinais de mudança, ao mostrar que setores ligados ao grande capital começavam a substituir as oligarquias dominantes.

Por outro lado, o próprio cenário mundial mudava. Após a Primeira Guerra Mundial, o expansionismo norte-americano começou a se fazer sentir como poderoso agente impulsionador do capitalismo ocidental e, por conseqüência, influenciador das elites intelectuais brasileiras, geradoras de situações que despertariam o país da letargia educacional vivida até então.

No outro extremo do universo ideológico se encontravam os ideais que fizeram surgir o mundo soviético. Em 1922, o Partido Comunista Brasileiro era fundado, fato que, mesmo de forma incipiente, alterava a dinâmica política do país.

Nesse contexto, entre os militares, pululavam ideais revolucionários, provocando protestos, rebeliões e marchas pelo país, a exemplo da Coluna Prestes. Artistas e

intelectuais buscavam novos parâmetros, baseados na cultura construída pelo povo brasileiro, ao longo de sua história.

No campo educacional, frutificavam as sementes da Escola Nova, mais tarde, diante de um novo contexto, identificada por Anísio Teixeira (1978, p. 51) como escola progressiva.

Uma linha de frente, constituída pela intelectualidade, liberais e progressistas enfrentariam as forças conservadoras, mais tarde aliadas às fascistas, as quais deram o tom na vida política brasileira, entre 1937 e o final da Segunda Guerra Mundial.

2.2. Os projetos de universidade dos anos 30

Com a Revolução de 1930 (Decca, 1986, p. 16) e a instalação do governo provisório de Getúlio Vargas, autodefinindo-se como governo revolucionário, foi finalmente criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Diga-se que essa revolução foi produzida, também, pela atuação política da ascendente classe média, a qual se constituiu na variável que se tornou possível graças ao quadro decadente das oligarquias que controlavam a vida do país até então.

A propósito desse momento, Edgard de Decca (1986, p. 16) vai além da eclosão do movimento revolucionário de 1930, ao analisar, também, seus desdobramentos. Nesse sentido, resgata a memória dos vencidos e mostra o discurso dos vencedores, o qual privilegiava a atuação dos tenentes e das oligarquias, em detrimento da luta de classes no interior da sociedade brasileira da Primeira República.

Do ponto de vista educacional, é interessante notar que as escolas de ensino superior têm uma estreita ligação com essa realidade, porque elas se constituíram em espaços de circulação, divulgação e discussão das ideologias alimentadoras dos movimentos de renovação política, econômica, social e cultural do Brasil e do mundo ocidental (Cunha, 1989, p. 17).

No primeiro ano Vargas, em 1931, o Ministro da Educação, Francisco Campos, fez brotar o Estatuto das Universidades Brasileiras, consagrando a tradicional competência do governo central no controle do ensino superior. Política e ideologicamente, Vargas e Campos se anteciparam ao Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova, o qual veio, na visão de Morais (1985, p. 75-76), consolidar as *atividades supostamente inovadoras de um grupo de educadores profissionais*, discípulos de John Dewey, William Kilpatrick, Durkheim e Kerschensteiner.

Naquele instante, emergira, soberana e liberal, a Constituinte de 1934, fórum de importantes debates, nos quais vieram à tona temas, idéias e leis que procuravam estabelecer, de forma democrática, a ação e a responsabilidade do Estado, frente à educação universal, obrigatória, gratuita e leiga. Pela primeira vez no país, mesmo que brevemente, a constituição trazia um capítulo, exclusivo, dedicado ao ensino. Pode-se dizer que o Título V (*Da Família, da Educação e da Cultura*) e o Capítulo II (*Da Educação e da Cultura*) estavam repletos de idéias escolanovistas, advindas dos movimentos renovadores dos anos 20 e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, frutos de uma luta travada pelos intelectuais e educadores liberais, cujo centro irradiador foi a Associação Brasileira de Educação.

Na verdade, *nunca tantos homens ilustres se haviam interessado por discutir assim a 'pobre' da pedagogia* (Morais, p. 1985), contudo é oportuno recordar que *os cursos eram pagos, mesmo nos estabelecimentos oficiais, continuando tradição já secular no ensino superior brasileiro* (Cunha, 1989, p. 16).

Caracterizado pela lógica centralizadora, o governo de Vargas desenvolveu, no campo educacional, um “projeto de modernização” do país, de base nacionalista, objetivando, essencialmente, a retomada de uma velha dicotomia, qual seja, a consolidação de uma elite de sustentação do sistema e a edificação de alicerces populares, capacitando para o trabalho os setores não privilegiados da sociedade.

Assim, essa política educacional tornou-se uma constante, fazendo-se presente no Estatuto das Universidades Brasileiras, na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, na reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1935, e na criação da Universidade do Brasil, em 1937 (Fávero, 2000, p. 40). Esse caminho não foi percorrido sem o apoio dos grupos “progressistas”, compostos de intelectuais, tampouco, sem se desvencilhar de forças oponentes, capazes de empanar o brilho do projeto universitário proposto pelo Estado. No primeiro caso, as elites paulistas, lideradas pelo jornal, o Estado de São Paulo, na pessoa de Fernando de Azevedo, fundaram a Universidade de São Paulo — USP, em 1934. No segundo, foi eliminada, em 1939, a

ambigüidade e a rebeldia posta por Anísio Teixeira, ao criar a Universidade do Distrito Federal, *uma instituição que surgia dentro do Estado, mas pretendia ser autônoma em relação a ele* (Nunes, 1998, p. 22).

Na exposição de motivos que justificava o Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos evidenciou que *foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, [...] auscultando todas as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras*. Segundo Fávero (2000, p. 40), Campos se empenhou em demonstrar que o projeto representava *um estado de equilíbrio entre tendências opostas, [...] de maneira a não determinar uma brusca ruptura com o presente*.

Ao se referir à autonomia universitária, abordou a questão de tal maneira que deixava, de forma não explicitada, a possibilidade de *intervenção do Estado para garantir a ordem*. Desse modo, segundo Fávero (2000, p. 43),

um exame atento do Decreto nº 19.851 / 31 revela que não havia possibilidade de que as universidades se organizassem de maneira diferente, tal como era proposto pelas normas federais. A Reforma do Ensino Superior de 1931 é promulgada num contexto que não incentivava o movimento de constituição de um sistema universitário, baseado em uma comunidade científica organizada de forma autônoma, que estava em processo de gestação, a partir dos grupos mais ativos da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação.

Nesse contexto surgiu, em janeiro de 1934, a primeira das duas iniciativas universitárias mais importantes do período, a Universidade de São Paulo. Fundada pelo governo estadual, na gestão de Armando Sales, a universidade paulista teve como padrinho Júlio de Mesquita Filho, proprietário do Jornal “O Estado de São Paulo”.

Fernando de Azevedo (1963, p. 679), um dos fundadores da USP, ao fazer um retrato dessa instituição e do espírito que a envolvia, destacou ter sido *a primeira instituição em que se verteu, no Brasil, o caudal de inquietação que os homens possuem em face da natureza, da vida e de seus problemas*. Desse modo, a Universidade de São Paulo, ainda segundo Azevedo, nasceu *da convicção de que homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental ou, em poucas palavras, ‘para viver da verdade e de sua investigação’*.

Na constituição da USP, o governo paulista reuniu três faculdades, a de Ciências Econômicas, a de Educação e a de Filosofia, Ciências e Letras, até então isoladas.

O segundo grande empreendimento na busca de uma identidade universitária, no Brasil, aconteceu em 1935, através de Anísio Teixeira, ao fundar a inovadora Universidade do Distrito Federal, um projeto educacional que objetivava formar o homem para ganhar a vida, daí a importância de torná-lo apto para o trabalho. A UDF alicerçava-se sobre ideais democráticos, propondo uma educação assentada na *compreensão aguda da história da sociedade brasileira* (Nunes, 1998, p. 15). Assim, a preparação de professores tornava-se imperiosa e, para a execução desse projeto, a UDF contou com a participação de intelectuais brasileiros do mais alto nível, bem como de uns poucos estrangeiros que ali trabalhavam.

A falta de recursos e de apoio político, associada à oposição do grupo privatista católico e à perseguição ideológica oriunda do Estado Novo, inviabilizaram o ideal de Anísio Teixeira. Três anos e meio após a criação da UDF, o novo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, conservador e católico, a quem não agradavam as idéias básicas que deram origem àquela instituição, a extinguiu. Desse modo, através do Decreto-Lei 1.063, a UDF foi incorporada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, criada por Gustavo Capanema, através da Lei 452, no dia 5 de julho de 1937.

O próprio Anísio Teixeira (1976, p. 113) via com muita clareza a situação política do Brasil. Para ele, *o Estado Novo elaborou um conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do país, como, talvez, não tenhamos tido nem sequer na colônia*, o que significa dizer um ambiente inteiramente avesso às idéias inovadoras, sobretudo no campo educacional.

Esse jogo político, marcado pelo confronto de radicalismos com interesses bem definidos, marcou de forma incisiva o período Vargas, porquanto os anos que se seguiram à revolução de 1930 foram de plena efervescência ideológica, até porque o mundo europeu, como consequência da Primeira Guerra Mundial, passava por instabilidades e acomodações políticas, com reflexos no Brasil. O panorama mundial se compunha basicamente de três forças políticas díspares e contrárias entre si. De um lado, posicionavam-se as forças nazi-fascistas; do outro, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas sob o regime comunista. E assumindo o papel de fiel da balança, tendo um comportamento de quem aguarda, estavam as forças liberais, defensoras da democracia ocidental.

O Brasil reproduzia, em escala menor, o cenário mundial. Grupos alinhados aos nazi-fascistas, aos comunistas e aos liberais democratas faziam a vida política brasileira, tendo à frente o presidente Getúlio Vargas, inclinado para o fascismo, porém subserviente ao poderio norte-americano. Integralistas, comunistas, conservadores católicos e liberais democratas disputavam o ombro do presidente, enquanto esse fazia o jogo de todos, pensando em sustentar e consolidar o seu próprio poder, uma vez que ele era o próprio regime, moderno e conservador, estruturado numa *sociedade agrária, ligada ao capitalismo* (Gandini, 1980, p.178ss).

A revolução de 1930 deu início ao processo de *industrialização*, sem, entretanto, romper com as oligarquias rurais. Assim, instalou um *Estado de Compromisso*, o qual atingiria seu ápice no *Estado corporativo-autoritário, o Estado Novo*, em 1937. A legitimidade do regime fez-se *no apoio das classes populares: as chamadas alianças populistas* (Gandini, 1980, p. 186). Aliás, Weffort (1978, p. 61-78), ao tratar do populismo na política brasileira, faz ver que esse estilo de governo *só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a revolução de 1930*. Para um entendimento mais claro daquele momento político brasileiro, Weffort mostra, também, alguns dos componentes fundamentais do populismo, tais como a *personalização do poder, a imagem (meio real e meio mística) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas*.

Em 1935, os comunistas tentaram um estabonado golpe, cujos resultados foram desastrosos. A repressão veio acompanhada da *eliminação das lideranças mais ativas*, inclusive aquelas ligadas à Aliança Libertadora Nacional (Gandini, 1980, p. 188). Por outro lado, o governo Vargas procurou fincar, definitivamente, suas bases, implantando uma política de *mobilização para a efetivação do sindicalismo corporativista* (Gandini, 1980, p. 196).

O estudo de Fávero (1991, p. 12-13) corrobora as questões acima mencionadas e, aprofundando a análise em torno da nova ordem política, faz ver que *sociedade civil e sociedade política se confundem numa unidade dialética, pois o exercício hegemônico da classe dominante supõe o uso conjugado e combinado do consenso e da coerção*.

É nesse panorama que a Universidade do Distrito Federal foi apresentada, em discurso proferido por Anísio Teixeira (1998, p. 102), a 31 de julho de 1935, por ocasião da inauguração dos seus cursos. A criação da UDF constituía-se num *evento, entre outros, promovido no conjunto da reforma da instrução pública projetada* para o Distrito Federal e dedicada à *cultura e à liberdade do Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem.*

A iniciativa de Anísio Teixeira foi um empreendimento que desafiava o projeto universitário do Ministério da Educação e que, por definição, atraía o entusiasmo da intelectualidade liberal talentosa, mas, em contrapartida, faziaouriçar a desconfiança dos conservadores católicos, como era o caso de Alceu Amoroso Lima. Sua posição nessa disputa se faz sentir, quando, sem meias palavras, diz que a fundação da UDF, *com a nomeação de certos diretores de faculdades, que não escondem suas idéias e pregação comunistas, foi a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos* (Schwartzman; Bomeny & Costa., 2000, p. 227).

Anísio Teixeira, dentro do cenário ideológico acima descrito, posicionava-se como um franco atirador, sob a mira de duas metralhadoras poderosas e estrategicamente colocadas, a da Igreja Católica e a do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, também católico e representante do poder centralizador e policialesco de Vargas. De acordo com Nunes (1998, p. 22-23), a iniciativa de Anísio Teixeira propunha uma universidade que fosse o *centro de um pensamento livre e desinteressado, conforme as propostas da Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências.*

No dizer do próprio Anísio Teixeira, em carta ao prefeito Pedro Ernesto Batista, em dezembro 1935, nascia uma universidade com a preocupação de preparar o *quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo.* Uma universidade, portanto, que buscasse universalizar a cultura, *socializando os meios de adquiri-la,* que não se isolasse da vida, mas que a convertesse em *mestra da experiência.* Nesse sentido, *os problemas de hoje* deveriam ser *examinados à luz da sabedoria do passado.* Para Anísio, a UDF não teria *nenhuma 'verdade' a dar, a não ser a única verdade possível que é a de buscá-la eternamente* porque *a universidade é e deve ser a mansão da liberdade.* Na sua carta, dizia, ainda, que aquela instituição era *uma conquista que está sempre por fazer,* mesmo porque *a vida só*

vale pelos ideais que a alimentam. É, por esse motivo, na visão de Anísio, que os homens que servem à liberdade se tornam invencíveis (Teixeira, 1998, p. 99 ss).

Após o fracasso do movimento liderado pela Aliança Nacional Libertadora, em novembro de 1935, o governo Vargas promoveu uma verdadeira caça às bruxas, levando o fundador da UDF a demitir-se do Departamento Municipal do Distrito Federal. A exoneração de Anísio Teixeira ocorreu quase três anos e meio antes da extinção da universidade criada por ele. Aliás, o prefeito também foi destituído e, um ano depois, preso, acusado de manter ligações com a Aliança Libertadora Nacional (Gandini, 1980, p. 197). O cargo antes exercido por Anísio Teixeira foi ocupado por ninguém menos que Francisco Campos. Na carta-renúncia (Pôrto Jr., p. 192-194), Anísio Teixeira, convicto do papel social exercido pela educação e, no caso específico, pela universidade, destacou:

[...] o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado. [...] não é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficiência contesto e sempre contestei. [...] o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica. [...] Conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas.

Após seu pedido de exoneração, Anísio Teixeira retirou-se da vida pública e foi se auto-exilar em uma fazenda, na cidade de Caitité (BA). Anos mais tarde, em 1947, no processo de redemocratização do país, atendendo a um convite do governo baiano, retornaria a seu ofício de homem público comprometido com a educação, para exercer o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia.

O educador baiano, portanto, não lograra escapar à sanha ideológica do Estado Novo. O dia-a-dia da UDF foi se tornando conturbado, como turbulento era o ambiente político brasileiro. Apesar da perseguição ideológica do governo Vargas, continuou com suas atividades. Já em 1936, quando as aulas foram reiniciadas, contou, na sua equipe docente, depois do expurgo de alguns professores, com o trabalho de uma missão francesa (Schwartzman; Bomeny & Costa, 2000, p. 228).

Dentro desse contexto, o Estado Novo deu a Gustavo Capanema a sustentação política para viabilizar a extinção da UDF. Em 1938, quando a Reitoria era ocupada por um dos seus críticos, uma espécie de relatório, *Observações sobre a Universidade do Distrito Federal*, começou a ser preparado, defendendo seu desaparecimento, entre outros motivos, pela inconstitucionalidade da lei municipal que a criara. Em junho do mesmo ano, Capanema propôs, formalmente, a extinção da UDF ao presidente, o qual, em 20 de janeiro de 1939, consumaria a vontade do ministro, através do Decreto-lei 1.063.

Um último protesto fora encaminhado à Secretaria da Presidência da República, feito pelo então reitor da instituição, Luis Camilo de Oliveira Neto, quando afirmou que *a destruição da UDF significara o sacrifício de mais de 500 alunos, com cursos interrompidos ou truncados; a dispensa de mais de 50 professores* (Schwartzman; Bomeny & Costa, 2000, p. 230).

Com a derrocada do Estado Novo, em 1945, surgiram algumas conquistas políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Apesar disso, naquele momento, o ensino superior brasileiro só contava com cinco universidades, as quais, exceto a de Porto Alegre, foram estruturadas a partir da aglutinação de estabelecimentos isolados, cujo número chegava a 293. Os dados indicam que, em 1932, o Brasil tinha 20.739 estudantes no ensino superior. Ao chegarmos em 1945, só 27.253 alunos estavam matriculados. Esses números nos mostram que, na chamada era Vargas, “pai dos pobres”, o crescimento de alunos matriculados no ensino superior foi de apenas 31,4%, média de 2,4% ao ano (Cunha, 1989, p. 14/15). Ora, isso quer dizer que a política educacional do regime autoritário de Getúlio Vargas não acompanhou o crescimento do país, sobretudo porque houve um aumento da população urbana, tornando maior, por conseguinte, a demanda. Embora em outros níveis a gratuidade já fosse uma conquista, o ensino superior era pago.

Ao analisar o regime político imposto por Getúlio Vargas ao país, Cunha mostra que não havia grande espaço para a propagação de ideais opostos à ideologia dominante. Estrategicamente, Vargas procurava fazer um jogo que pudesse conquistar adeptos em todos os setores ou grupos políticos. Nesse sentido, ele contentava as elites sociais, *satisfeitas com a repressão aos movimentos dos trabalhadores e com o patrocínio do Estado à acumulação de capital, em particular com a adoção de um projeto*

industrialista de desenvolvimento. Por outro lado, também, manipulava as classes dominadas, as quais apoiavam o Estado Novo, em razão, da propaganda institucional e, por exemplo, de instrumentos de proteção ao trabalhador como a legislação trabalhista (Cunha, 1989, p. 25-26).

No processo de redemocratização do país, renasceriam propostas educacionais inovadoras, consubstanciadas no texto do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado sob a coordenação de Lourenço Filho, em 1948. Não somente se retomavam os ideais da chamada Escola Nova, como também se reacendiam os conflitos ideológicos entre os conservadores católicos e a intelectualidade liberal. De um lado, as escolas católicas que, praticamente, continuavam monopolizando o ensino privado; do outro, os defensores de uma escola pública que ampliasse seu raio de atendimento aos setores populares, justificando sua função social e devotamento aos interesses da nação. Os debates e conflitos se estenderam até 1961, quando foi sancionada a LDBEN. Antes, os velhos pioneiros, defensores da educação nova, mais uma vez, tiveram que voltar à cena, numa luta aberta em favor da escola pública, movimento que foi registrado num documento denominado Manifesto dos Educadores, em 1959.

O período de redemocratização foi marcado pelos chamados governos populistas, os quais arquitetaram uma política de desenvolvimento do país de cunho nacionalista, produzindo transformações econômicas, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que se caracterizavam por serem instrumentos geradores de esperanças.

Entre esses governos populistas, se inclui o de Juscelino Kubitschek de Oliveira, obsessivamente apegado ao seu Plano de Metas, elaborado a partir de cinco pontos considerados fundamentais para o desenvolvimento do Brasil: energia, transporte, agricultura, indústria de base e educação. A esses, foi acrescentado um outro elemento, cognominado de meta síntese, materializado na construção de Brasília, a nova capital, vista como fator de interiorização e integração do país. Euforia, otimismo e esperança eram elementos integrantes do cotidiano brasileiro. As transformações indicavam um povo de perfil diferente daquele que, historicamente, fora mostrado até então.

Durante o Governo de Juscelino Kubitschek, as idéias de Anísio Teixeira seriam responsáveis pelo planejamento do sistema educacional do novo Distrito Federal e, associadas às de Darcy Ribeiro, ressoariam, novamente, quando da criação da

Universidade de Brasília, com a força de quem pretendia, mais uma vez, renovar o ensino superior do país. A turbulência provocada foi a mesma. O cenário era outro, mas o teatro e os atores não.

Capítulo III

A Universidade de Brasília: contexto e antecedentes históricos

[...] é o homem que concebeu basicamente esta Universidade — o professor Darcy Ribeiro— que cada vez que vem aqui obviamente, não só é uma honra, mas é uma coisa simbólica de tudo que esta universidade tentou ser em um certo momento e não deixaram que ela fosse. Simbólico também, professor Darcy, porque nós continuamos enfrentando as mesmas dificuldades para sermos uma universidade diferente (Cristovam Buarque).⁴

1. JK no ápice do nacional desenvolvimentismo

A situação do Brasil, nos anos 1950, sobretudo na segunda metade, foi marcada pela efervescência política, econômica, social, cultural e educacional. Esse processo de grandes mudanças encontrou ressonância a partir dos movimentos que geraram a Revolução de 1930, sob a liderança de Getúlio Vargas, como focalizamos no capítulo anterior. Como vimos, o país passara por transformações que se converteram nos alicerces sobre os quais se edificaria um “novo” país. Do ponto de vista da educação, as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as lutas em defesa da escola pública, os projetos de educação popular, o trabalho de Paulo Freire e, especificamente, no governo de Juscelino Kubitschek, o planejamento educacional de Brasília e a criação de uma universidade na nova capital tiveram um grande destaque.

Para adentrar no contexto político dos anos JK e nas articulações que tornaram possível a criação da UnB, a retomada de alguns fatos históricos é necessária para compreendermos os rumos que o país estava tomando.

⁴ Cristovam Buarque, então reitor da Universidade de Brasília, proferiu estas palavras, em 1982, na apresentação de Darcy Ribeiro, numa conferência realizada naquela universidade, por ocasião do Ciclo de Conferências, alusivo às comemorações do 10º aniversário de morte de Juscelino Kubitschek de Oliveira. O texto é parte do livro *JK o estadista do desenvolvimento*, de OLIVEIRA, José Aparecido et al. Brasília: Memorial JK; Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1991, p. 315.

No plano externo, o grande referencial era a Guerra Fria, consequência da Segunda Guerra Mundial e das disputas entre os Estados Unidos e a União Soviética. Esse conflito ideológico transformou-se no grande divisor de águas que marcava as relações internacionais entre as nações do ocidente e grande parte do mundo oriental.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, internamente, o Estado Novo se extinguia com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Cinco anos depois, através do voto popular, o mesmo Vargas voltaria à chefia do governo, suicidando-se em 1954, diante de uma crise institucional e produzindo uma outra maior. Sobre essa questão, Skidmore argumenta que Vargas se encontrava *numa posição extremamente vulnerável*, sobretudo porque a oposição começou a tomar corpo no início de 1954. Aliás, *vários dos amigos íntimos e adeptos de Getúlio observavam com angústia a deterioração da posição política do presidente*. Essa situação atingiu o auge no dia 24 de agosto, após uma reunião do Ministro da Guerra com generais opositoristas. O poder de Vargas chegara ao final. Entretanto, ainda segundo Skidmore, a reação do povo, ao ser noticiado o suicídio do Presidente, surpreendeu seus oponentes. *Na morte como na vida, os atos de Getúlio foram cuidadosamente calculados para produzir o máximo de efeito político* (Skidmore, 1976, p. 173)

Com a morte de Vargas, criou-se um vácuo na vida brasileira, fazendo-se urgente a existência de uma nova liderança. As disputas e conflitos entre os principais partidos políticos (PSD, Partido Social Democrático; PTB, Partido Trabalhista Brasileiro; UDN, União Democrática Nacional; PSP, Partido Social Progressista), entretanto, punham mais lenha na fogueira, dificultando uma reconciliação nacional. Na visão de Fávero (1991, p. 13), *desde o início dos anos 50, o nacional-populismo havia sofrido grande derrota, consubstanciada na crise cuja culminância foi o suicídio de Vargas*.

Entre as poucas lideranças emergentes, encontrava-se a de Juscelino Kubitschek de Oliveira (doravante JK), naquele instante, governador do Estado de Minas Gerais e filiado ao PSD, partido conservador com estreitas ligações com as oligarquias rurais. JK, porém, era um liberal que propunha uma política desenvolvimentista ao país. Tido como seguidor de Getúlio, viu surgir uma forte oposição às suas propostas. O próprio PSD dividiu-se quanto à sua indicação como candidato à presidência.

Quando venceu a convenção do partido, JK propôs uma política capaz de proporcionar um desenvolvimento de caráter nacionalista, consolidando um modelo

econômico baseado na industrialização do país. Seu planejamento governamental partia de um Plano de Metas, fundamentado em cinco pilares: energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação, tal como foi mencionado no capítulo anterior. Para Trevisan (1986, p. 66), JK elaborou um projeto de desenvolvimento a partir de estudos e pareceres das maiores autoridades, *especializadas em cada assunto*, objetivando expandir ou implantar indústrias e serviços indispensáveis ao equilibrado desenvolvimento *econômico do País*. No entendimento de Trevisan, a vitória nas urnas foi a aprovação dada pelos diversos segmentos, ansiosos por mudanças e prosperidade, pesando muito naquela conjuntura as ambições da classe média urbana.

Na leitura de Maria Victoria Benevides (1979, p. 20), o governo JK procurou conciliar *desenvolvimento econômico e estabilidade política*. *Estabilidade não significa necessariamente ausência de crises*, pois, apesar de tudo, *as contradições inerentes ao próprio sistema político* não foram eliminadas (Benevides, 1979, p. 40). Nesse sentido, ao observarmos o governo JK, vamos verificar, ainda segundo Benevides (1979, p. 47), que *a ‘aparência’ de estabilidade* existia, patrocinada *pelo desenvolvimento continuado, pelo otimismo generalizado com o Programa de Metas e a euforia de Brasília*, mas, sobretudo, *pela manutenção do regime democrático*.

De qualquer modo, *vale lembrar que a estabilidade do Governo Kubitschek só foi possível graças ao esquema político-militar que o sustentou*. Um outro dado estratégico interessante refere-se ao fato de que *Juscelino preferia ‘cooptar’ os chefes militares para os postos importantes ligados ao desenvolvimento econômico e manter o General Lott, seu aliado maior, no Ministério da Guerra* (Benevides, 1979, p. 147-159).

Ainda, segundo os estudos de Benevides (1979, p. 234-237), em se tratando de economia, duas críticas são feitas ao governo JK. A primeira delas está na abertura do mercado ao capital estrangeiro; a Segunda, concentra-se no aumento da inflação. Entretanto, *o recurso à inflação e ao capital estrangeiro foram alternativas ‘eficazes’ para a promoção do desenvolvimento com estabilidade política*. Para a mesma autora, *a inflação [...] foi a alternativa mais viável para financiar o Programa de Metas e a construção de Brasília*, porquanto a tentativa de reforma tributária se constituía numa proeza, pois era *politicamente impossível, dada a necessidade do governo de conciliar demandas e apoio dentro do sistema político vigente*.

Quanto à participação do capital estrangeiro, Benevides (1979, p. 236) mostra que a participação, a princípio, não veio dos norte-americanos, aliás, irrisória inicialmente, mas dos holandeses, japoneses, franceses e alemães.

Essas informações evidenciam que não houve uma “dependência” explícita, pois o *Programa de Metas não ‘dependeu’ de uma estratégia especificamente favorável ao país hegemônico no sistema capitalista internacional* (Benevides, 1979, p. 238). As análises de Benevides (1979, p. 239) prosseguem com a discussão do modelo de desenvolvimento nacionalista proposto no governo Kubitschek. Para ela, é *extremamente discutível* que esse aspecto possa ser comparado ao *nacionalismo ‘getulista’*. Na sua visão, esses investimentos externos tinham duas vertentes. De um lado, contribuíram para a superação do subdesenvolvimento; de outro, concorreram para o aumento das *disparidades regionais* e para o enfraquecimento da *‘burguesia nacional’* (Benevides, 1979, p. 240).

O conceito de desenvolvimento, sustentado pelos setores mais próximos do Presidente da República, é fundamental para a compreensão do governo JK. Segundo Miriam Cardoso (1978, p. 276), o discurso de Kubitschek reflete a orientação política e ideológica assumida por ele. Nesse sentido, JK foi habilidoso e contou com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB, importante instrumento *para a propaganda do desenvolvimento* e, principalmente, para fortalecer o Estado. O ISEB fora criação do governo de Café Filho, em 1955, mas JK o encampou *com a intenção de transformá-lo em órgão de assessoria, apoio e sustentação à política econômica desenvolvimentista definida no Programa de Metas* (Benevides, 1979, p. 241).

O estatuto do ISEB trazia uma advertência significativa. Suas atividades não se limitariam a um pragmatismo puro e simples, *onde apenas se estipulam os objetivos práticos e imediatos a serem cumpridos* (Toledo, 1982, p. 32). Subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, o ISEB se propunha a ser um laboratório onde a pesquisa sobre a realidade brasileira se converteria em prioridade. Assim, para Toledo (1982, p. 129), no interior do ISEB, o nacionalismo era a ideologia hegemônica, embora houvesse divergências quanto à sua conceituação. Nelson Werneck Sodré, por exemplo, ainda segundo Toledo (1982, p. 129), não o entendia como *prática ideológica*, ou seja, não era *‘xenófobo’*, o que não era compartilhado por outros isebianos que viam o nacionalismo como *‘política ideológica’ por excelência*.

É oportuno salientar que, embora o ISEB tenha sido um instrumento fundamental para o governo JK, guardava uma certa autonomia em relação à chamada *ideologia oficial*. Convém dizer, ainda segundo Toledo (p. 147-50), que o interesse do governo pelo ISEB foi sendo atenuado, *em razão de uma certa discrepância quanto à compreensão que se passa a ter do desenvolvimento nacional (suas contradições, limites, dificuldades etc.)*.

No seu livro *ISEB: fábrica de ideologia*, Toledo (1982, p. 174-175) diz que o ISEB tinha uma ideologia de *inspiração intelectualista e de classe média*, o que explicaria *as suas dificuldades e ambigüidades quando se tematizam as relações da ideologia nacional-desenvolvimentista com as massas proletárias*. Na ótica de Toledo, *ilusório seria que aparelhos e instituições ligados ao Estado pudessem organizar e promover a luta ideológica de classe no seio das camadas populares e proletárias*. De qualquer modo, como assevera Benevides (1979, p. 242), *embora o ISEB não tenha patrocinado integralmente a ideologia desenvolvimentista, nunca deixou de dar ampla cobertura ao desenvolvimento capitalista*, até porque via nesse modelo a *única alternativa viável* capaz de fazer com que o país superasse sua condição de subdesenvolvido. O próprio JK, em 1956, conforme Miriam Cardoso (1978, p. 159), demonstrava inquietação diante da necessidade de se buscar uma saída para vencer aquele estágio econômico, social, político e cultural da sociedade brasileira.

Essa preocupação em ultrapassar as barreiras do subdesenvolvimento ou, na visão de Miriam Cardoso (1978, p. 135), essa *condição eminentemente passiva* em que se encontravam as nações latino-americanas levou o Governo JK a procurar *assumir a linha de frente dos países subdesenvolvidos vinculados ao bloco ocidental* (1978, p. 135). Assim, fazendo frente à Aliança para o Progresso, de inspiração norte-americana, JK propôs para a América Latina a Operação Pan-Americana, OPA, tomando como fundamento, entre outros, o fato de termos que *responder à guerra fria, [...] com o desenvolvimento harmônico de nossas economias, de que resultará alívio aos sofrimentos até agora pacientemente suportados por milhões de seres humanos deste continente* (Kubitschek, 1968, p. 13). Sob esse prisma, podemos compreender o conceito de desenvolvimento assumido pelo governo. O discurso pronunciado pelo Embaixador Francisco Negrão de Lima, Ministro das Relações Exteriores do Brasil, na primeira

reunião informal dos chanceleres americanos confirma isso. Naquela oportunidade o ministro disse, entre outras coisas, que *o combate ao subdesenvolvimento em nosso continente deve ser encarado como uma providência de significado estratégico para a nossa segurança coletiva* (Brasil, Presidência da República, 1958, p. 55-61). Encarada como dinamizadora das relações interamericanas, a proposta de criação da OPA, de certa forma, surpreendeu os Estados Unidos (Caldas, 1996, p. 40).

A construção de Brasília também fazia parte do sonho de salvaguardar a liberdade da nação, através da interiorização do desenvolvimento nacional. Com esse propósito, JK deu início à redescoberta do sertão brasileiro. Dos primeiros anos do século XIX até os anos 50 do século XX, sugestões, planos e estudos de viabilização da nova capital aconteceram. A campanha presidencial de 1955 fez renascer a idéia de construção de Brasília num comício em Jataí, Estado de Goiás.

Em 2 de outubro de 1956, Juscelino visitou, pela primeira vez, o local onde seria construída a nova capital. Encontrou um lugar ermo e desabitado. Em discurso de 20 de abril de 1961, JK afirmou com segurança:

Brasília não foi uma improvisação, mas o resultado de um amadurecimento. Não foi somente uma mudança de capital, mas o anúncio de uma reforma. Não se visava apenas a construção de uma cidade nem se batalhava unicamente pela emancipação de uma região. A implantação da capital no interior do País constituiu um decisivo impacto de progresso, um detonador de novos empreendimentos que vão surgindo, proporcional e progressivamente, em torno da cidade, como se forma na superfície da água, círculos concêntricos do ponto em que o corpo se choca com o líquido (Silva, 1991, p. 360-361).

E um desses empreendimentos propostos como detonadores de novos tempos foi a Universidade de Brasília. A criação dessa universidade foi, segundo Cunha (1989, p. 168-169), o *momento mais forte de um movimento iniciado pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica, de indução da modernização do ensino superior no Brasil*. Ressalte-se que, assim como o plano urbanístico da nova capital *negava a segregação urbana encontrada em todas as cidades brasileiras*, o projeto da Universidade de Brasília, também, *negava a estrutura e o funcionamento do ensino superior existente, almejando realizar uma utopia universitária*.

2. Universidade de Brasília: a concretização da utopia

A Universidade de Brasília faz, portanto, parte desse contexto de mudanças discutido no tópico anterior e, conseqüentemente, dos conflitos que sacudiam a sociedade brasileira naquele momento. Embora fosse parte de um processo de transformações que marcaram o país no final dos anos 1950 e começo dos anos 1960, a UnB produziu polêmicas desde o seu nascedouro, uma vez que determinados setores políticos não viam com bons olhos a instalação de uma universidade ao lado do poder da República. Talvez, não propriamente a universidade, mas a forma como foi pensada. O perfil do estudante ou do profissional a ser formado, tendo em vista os ideais educacionais, pedagógicos e políticos que moviam a criação da universidade, também preocupava as elites, mesmo porque esse momento era visto como uma *oportunidade extraordinária [...] de rever a estrutura obsoleta das universidades brasileiras, criando uma universidade capaz de dominar todo o saber humano e de colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional* (Ribeiro, 1991, p. 7).

Propunha-se uma universidade que revolucionasse e servisse de espelho à reestruturação do ensino superior brasileiro. O projeto encontraria adesões e oposições. Entre aquelas, homens que conseguiam sonhar e ver na universidade, que haveria de vir, um centro não de ensino, mas, sobretudo, de pesquisa e de ação no interior da sociedade. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência abraçou a idéia. No segundo semestre de 1960, a SBPC realizou um simpósio para discutir e apresentar pareceres sobre as áreas acadêmicas e a organização da nova universidade.

Para Darcy Ribeiro (1969, p. 13), *as alterações ocorridas na sociedade global e refletidas sobre a universidade colocam-na em causa e lhe exigem uma redefinição* que a justificasse diante das *necessidades do desenvolvimento nacional*. Contagiado pelo espírito que envolvia boa parte da intelectualidade liberal, sobretudo os pensadores do ISEB, Darcy entendia que *mesmo os portadores de uma consciência ingênua, vendo desmascarados os conteúdos reacionários e exógenos da universidade existente, buscam redefinir sua postura para formular uma ideologia modernizadora explícita*. Quando questionava o modelo até então vigente de universidade, Darcy Ribeiro chamava a atenção para a urgência da *universidade alterar sua maneira de ser e de atuar*.

Outra referência tomada por Darcy Ribeiro foi o ‘*Manifesto de Córdoba*’ de 1918. Darcy fazia ver que *as elites começam a tomar consciência do caráter autopertuante*

de seu atraso em relação às outras nações e já entendem as responsabilidades sociais da universidade. Clamam por sua modernização, buscando torná-la mais democrática, mais eficaz e mais atuante em relação à sociedade (Ribeiro, 1969, p. 112).

Desse modo, Darcy Ribeiro (1969, p. 155-156) evidenciava que *as atividades da universidade serão sempre públicas, não se admitindo, em nenhuma circunstância, formas secretas ou reservadas de ação e pesquisa. Autônomas e democráticas, as universidades, custeadas pelo Estado, são e devem continuar sendo instituições públicas com alto sentido de responsabilidade social e compromisso com o povo, até porque, no caso das universidades latino-americanas, são mantidas por escassas disponibilidades que têm as nações subdesenvolvidas.*

Uma instituição de ensino superior que se alicerçasse sobre tais idéias teria que encontrar os entraves normais, sobretudo no interior dos setores dominantes da sociedade. Assim, logo se viu surgir um outro projeto, o da Companhia de Jesus, que tencionava criar, em Brasília, uma universidade jesuítica. Lembremo-nos de que naquele momento histórico da educação brasileira, em meio às discussões que antecederam a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, duas frentes estavam em conflito, uma que defendia o ensino público estatal e, outra, liderada pelo deputado Carlos Lacerda e por d. Hélder Câmara, que levantava a bandeira do ensino privado, sobretudo católico, procurando privilegiá-lo, inclusive, com recursos públicos.

Ester Buffa estudou esse momento de definição ideológica do ensino no Brasil. No seu trabalho, ela analisa o contexto em que foi redigido o projeto da LDB, bem como todo o desenrolar das discussões em torno da campanha em defesa da escola pública e das ações dos defensores da Escola Particular Face à Campanha. Na conclusão do segundo capítulo do seu livro, a autora constata a existência de diferentes orientações ideológicas no conflito escola pública – escola particular. Aqueles que pleiteavam em favor do ensino privado não podiam deixar de ser a Igreja Católica e os donos de escolas particulares leigas. Esses, por não terem uma doutrina própria, apoiavam-se na doutrina da Igreja. Os defensores da escola pública se dividiam em três grupos: os liberais adeptos da Escola Nova, alguns haviam, inclusive, contribuído com o projeto da LDB; os liberais idealistas, entre eles Roque Spencer Maciel de Barros, que entendiam que a educação deve ter por objetivo supremo a afirmação da individualidade, da originalidade, da autonomia ética do indivíduo; e um terceiro grupo, o de tendência socialista, era representado, sobretudo, por Florestan Fernandes. Para estes a escola pública é o único instrumento eficaz na superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural em que vivem os brasileiros (Buffa, 1979, p. 79-81).

O fórum onde se discutia a LDBEN era o mesmo onde o projeto de criação da UnB deveria ser apreciado. Haveremos, portanto, de convir que os setores conservadores,

opositores ideológicos daqueles que tentavam promover mudanças nos ensinos fundamental e secundário — clássico, científico e profissionalizante —, também se colocariam como barreira ao processo de reforma do ensino superior, sobretudo nos moldes propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, consolidados, mais tarde, no *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Convém salientar que *a LDB não reestruturou o ensino superior de acordo com as necessidades da época* (Freitag, 1980, p. 82).

Paralelamente, nos anos 60, quando se pensou a Universidade de Brasília, realizava-se, a pleno vapor, um processo de educação popular, estruturado a partir das novas idéias que fermentavam as atividades educativas voltadas para o povo. A partir do Nordeste, com um índice de 54% de analfabetos, Paulo Freire revolucionava a metodologia de alfabetização de adultos. No Centro-Oeste, Anísio Teixeira planejava o sistema educacional de Brasília, pretendendo inspirar outros projetos educacionais inovadores pelo Brasil. Por todo o país, disseminava-se a ação pastoral da Igreja Católica, através do Movimento de Educação de Base e da Ação Católica, cuja meta era conscientizar o povo e libertá-lo do marasmo cultural em que vivia.

As forças de reação, entretanto, não estavam mortas. Instituições como o Banco Mundial e outras organizações resultantes do pós-guerra, instrumentos da Guerra Fria, como a Aliança para o Progresso, a USAID (United States Agency International for Development) e o PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar) estiveram presentes na vida brasileira, atuando entre os anos de 1950 a 1960, principalmente na formação de professores.

Evidenciando essa questão, vejamos três exemplos pontuais. O primeiro deles localizou-se no Nordeste. Dilma de Oliveira (1989, p. 7-52) faz uma análise do imperialismo americano *e dos mecanismos utilizados pelo mesmo para a manutenção da ordem burguesa*. Entre esses mecanismos, a autora faz referência à Aliança para o Progresso, mostrando a estratégia imperialista desse organismo *para conter qualquer perspectiva de revolução social embrionária ou não, na América Latina*. Na segunda parte do seu trabalho (p. 53-105), estuda a participação da USAID no Nordeste, via SUDENE. A autora analisa a educação popular no seu Estado, Sergipe, a proliferação dos *movimentos ligados à promoção da cultura popular e da alfabetização*, tais como o

trabalho de Paulo Freire, o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Oliveira analisa, inclusive, o papel das Ligas Camponesas e mostra como as ações da USAID irão interferir ou impedir o crescimento da mobilização popular e *deslocar a atenção dos sistemas de ensino para a questão do eficientismo pedagógico, da expansão do ensino, etc.* No seu estudo, ela toca num ponto essencial, o de *treinamento de recursos humanos*. Fica evidente que, até o ano de 1970, *foram enviados aos Estados Unidos 1200 bolsistas, selecionados pela SUDENE, pela USAID e pelo órgão de origem do candidato*. Segundo esse estudo, *na área de educação foram treinados 264 bolsistas dos quais 12 pertenciam ao Estado de Sergipe* (Oliveira, 1989, p. 96-97).

Um segundo exemplo surgiu no Sudeste e Centro-Oeste, concretizado no Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar, PABAE. Partindo de Minas Gerais, entre 1956 e 1957, instalou-se um Centro de Treinamento Piloto. O programa se estendeu por outras unidades da federação. Em Goiás se instalou, também, um Centro de Treinamento em Inhumas. O objetivo era alcançar todo o país. A ação do PABAE se definia no treinamento de professores primários. Paiva & Paixão (1999, p. 37-48) analisam essa questão e mostram que *os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais*. Naquele instante, a parceria brasileira-americana ficou bem delimitada, enquanto *os americanos detinham o conhecimento técnico que o país precisava utilizar*, os brasileiros tornavam *viável a aplicação desse conhecimento*.

O terceiro refere-se aos Acordos MEC-USAID. Em 1963, uma primeira equipe de consultores americanos, não pertencentes ao quadro da USAID, havia estado no Brasil com a intenção de verificar o estágio do ensino superior brasileiro e montar, a partir daí, estratégias e ações assistenciais da USAID. Os acordos só aconteceram entre 1964 e 1968, fundamentais na definição da política educacional brasileira, direcionando-a para o estreito caminho do economicismo (Cunha, 1988, p. 168).

Diante desse contexto, *por que criar uma universidade em Brasília?* Essa era a pergunta que Darcy Ribeiro (1962, p. 7), o principal articulador e executor da idéia de criação da UnB. Para ele, não se tratava de saber se convinha ou não, mas *de escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores*

precárias [...] ou aproveitar a oportunidade para [...] dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores.

A idéia da Universidade de Brasília está inserida no desejo de mudar a face do país e gerar, via universidade, *elites fiéis ao povo, cheias de indignação, orgulhosas do patrimônio que herdamos do passado, capazes de construir uma sociedade justa e próspera, de prosperidade generalizada para todos* (Ribeiro, 1991, p. 17-18). No contexto nacional-desenvolvimentista, a educação passou a ser vista como um veículo fundamental para que se efetivasse essa obra. Se os ensinos secundário e médio passaram a ter um referencial de mudanças, no plano de Anísio Teixeira para o novo Distrito Federal, o ensino superior poderia ter, também, em Brasília, um modelo inovador de universidade, construído a partir da experiência e das necessidades de um país em transformação, descompromissado com o que existia, tal como era a nova capital.

Os anos JK não se restringiram à construção da nova capital, mas foram também o período de modernização da indústria com a transferência das multinacionais que buscavam recompor o mercado mundial após a Segunda Guerra. João Manuel Cardoso de Mello (1982, p. 89-173), ao estudar as razões do nosso desenvolvimento industrial tardio, mostra que *o momento de nascimento e consolidação do capital industrial se dá entre 1888 e 1933. Para Mello (1982, p. 177), a História do capitalismo é também a nossa História [...] o capitalismo industrial valeu-se da periferia para rebaixar o custo de reprodução tanto da força de trabalho quanto dos elementos componentes do capital constante.*

Reforçada com a vinda de diversas indústrias de base e de bens de consumo, a nova conjuntura econômica contemplou os anseios das camadas médias urbanas e levou à ampliação da demanda pelo ensino superior, exigindo a criação de novas instituições. Esse quadro de mudanças serviu de arcabouço para o plano da Universidade de Brasília. Constatava-se que as nações deflagradoras do processo de revolução industrial procuraram investir em educação e pesquisa, sobretudo para garantir sua hegemonia na criação de um corpo de cientistas e tecnólogos. Estavam certas *de que o poder de uma nação se mede principalmente pelo vulto de suas disponibilidades neste campo.* Esse entendimento da questão traz consigo a convicção de que se quisermos assegurar nossa

autonomia produtiva, *teremos de criar planejadamente universidades e instituições de pesquisa que nos hão de assegurar independência no plano científico*. Aqui, residia a utopia de Darcy Ribeiro, um ensino superior novo e revolucionário, uma universidade *inteiramente planejada e estruturada em bases mais flexíveis*, capazes de *abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior*. Naquele momento, dizia-se, *somos, talvez, o único país que ainda pretende formar cientistas e tecnólogos segundo o modo tradicional de ensinar e cultivar a erudição clássica* (UnB – Plano Orientador, 1962, p. s/n).

Segundo Darcy Ribeiro (1962, p. 8-9), a Universidade de Brasília, revolucionária, potencialmente instigadora e divulgadora de uma nova perspectiva para o ensino superior, necessariamente, teria de ter sete funções básicas. A primeira se constituía em, urgentemente, *ampliar as exíguas oportunidades de educação, oferecidas à juventude brasileira*.

A segunda passava por outro imperativo da sociedade brasileira: *diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir*.

A terceira função era fundamental para que Brasília exercesse, efetivamente, a condição de integradora a que se propunha *assumir, através da criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina, através de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão* (Ribeiro, 1962, p. 8).

A quarta função dava à nova capital suporte para que se tornasse o verdadeiro centro administrativo do país, assegurando *a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torná-la, prontamente, capaz de imprimir um caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar* (Ribeiro, 1962, p. 8).

A quinta, segundo os planejadores da Universidade de Brasília, era *garantir à nova Capital a capacidade de interagir com os nossos centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil* (Ribeiro, 1962, p. 8).

A sexta função da instituição defendida por Darcy Ribeiro dava ao saber um perfil pragmático, através do qual se chegasse a conhecimentos reais, ligados à vida do país. Objetivava-se com isso *facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover* (Ribeiro, 1962, p. 9).

A sétima e última função da Universidade buscava *dar à população de Brasília uma perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo* (Ribeiro, 1962, p. 9).

Evidenciava-se, desse modo, um pensamento educacional que norteava as lutas de uma geração que desde os anos vinte, passando pelos anos sessenta, tomou para si a responsabilidade de viabilizar uma educação libertadora, concepção que Paulo Freire encarnaria e constituiria como bandeira de sua batalha. O estatuto da UnB (1962) confirmava isso, ao definir no seu artigo 2º, complementado pelo artigo 3º, as finalidades e objetivos da instituição.

Darcy Ribeiro abriu muitas frentes de luta, incomodando setores que, ao longo da história do país, haviam consolidado posições. Para sua surpresa, o presidente JK deu ao seu Ministro da Educação e a um grupo, do qual ele fazia parte, a tarefa de planejar uma universidade para Brasília. Mas apesar de todo contratempo, o projeto da Comissão incorporou o de Darcy Ribeiro. No dia da inauguração da nova capital, 21 de abril de 1960, JK encaminharia ao Congresso Nacional o projeto de criação da UnB. Naquele dia festivo, foi o único ato assinado pelo Presidente.

O trabalho de Darcy Ribeiro não havia sido solitário. Em sua luta em prol da Universidade de Brasília, a colaboração de Anísio Teixeira foi fundamental. Darcy e Anísio concordavam em quase tudo, menos num ponto: *Anísio se fixou na idéia de que a UnB só devia ter cursos de pós-graduação*. Mais tarde, ambos concordaram que a universidade deveria *ter um corpo estudantil de base, sobre o qual os sábios se exercessem, fecundamente, cultivando os mais talentosos para que eles próprios se multiplicassem*. Darcy lembra que a preocupação de Anísio Teixeira com a pós-graduação não foi em vão. *Foi na UnB que se institucionalizou o 4º nível, como procedimento orgânico da universidade brasileira* (Ribeiro et al., 1962, p. 36).

Sonhador, Darcy buscava criar uma nova escola de ensino superior antropocêntrica e sintonizada com seu momento histórico. Nesse sentido, buscava-se

edificar um *verdadeiro campus universitário*, onde *alunos e professores viverão numa comunidade efetivamente universitária* (Ribeiro, 1962, p. 13). Segundo Todorov (1989, p. 9), um dos reitores da UnB, entre outras coisas, a universidade ofereceria aos seus alunos a possibilidade de prestar o serviço militar no *próprio campus, pois aqui estariam presentes, também, atividades relacionadas à vida militar, à defesa do país e ao estudo de estratégias e tecnologias de defesa*. Pretendia-se, portanto, construir uma comunidade integrada, sem diferenças, preocupada com a pesquisa e a produção permanente do conhecimento.

Na perspectiva dos idealizadores da UnB, *a universidade*, como instituição, *é filha da dúvida* e tinha a sua origem no *choque entre a tradição do pensamento e os dogmas do cristianismo e o contexto da realidade socio-econômica da Europa* (Buarque, 1994, p. 34). Assim, *cabe à universidade situar-se como elemento de busca e definição de uma nova modernidade*, preocupando-se em não *imitar uma modernidade que se mostra arcaica*, mas que *avance ainda mais na direção de um futuro além do próprio Primeiro Mundo* (Buarque, 1994, p. 45).

Por não estar afeita a uma concepção ortodoxa, desprendida do sentimento de cátedra, a proposta de criação da Universidade de Brasília via crescer e movimentar seus oponentes. Darcy Ribeiro analisa essa questão, mostrando que duas frentes tentavam golpear a idéia da nova universidade. Uma partia de dentro do próprio governo JK e se consubstanciava no posicionamento de Israel Pinheiro, aliado ao pensamento da dupla Clóvis Salgado, então Ministro da Educação, e Pedro Calmon, historiador e, durante muito tempo, reitor da Universidade do Brasil. Israel Pinheiro, o grande comandante da construção da nova capital, foi quem, segundo Darcy Ribeiro (1991, p. 323), deu *uma rasteira feia, mas generosa*, ao conceder, em nome do Governo, o terreno onde seria edificada a UnB, um *'Fazendão' para não ter Universidade, para colocar a Universidade, lá, a seis quilômetros de distância de Brasília que nem nascida estava. A proposta dele era não ter Universidade*. Já Clóvis Salgado e Pedro Calmon questionavam o fato de o *projeto da Universidade de Brasília ser feito por pessoas que eram contra a Universidade* (Ribeiro, 1991, p. 322).

A outra frente oposicionista, puramente ideológica, entrincheirava-se atrás dos muros da Igreja. À utopia se opunha à ação real das forças conservadoras, as quais

monopolizavam o ensino superior brasileiro. Os bispos e a Companhia de Jesus *aspiravam, sem despesas para o Estado, fazer em Brasília uma grande Universidade Pontifícia, uma grande Universidade Católica* (Ribeiro, 1991, p. 323).

Cabe, aqui, ressaltar a estratégia ardilosa e maquiavélica de Darcy Ribeiro. Jogando com as velhas armas, observadas no interior da própria Igreja Católica, por ocasião de disputas doutrinárias ou não, Darcy procurou os dominicanos, *os cães de Deus*, tradicionais opositores dos projetos jesuítas (Ribeiro, 1991, p. 323). Não se tratava de fustigar uma intriga entre dominicanos e jesuítas, mas de buscar uma aliança política que viabilizasse a Universidade de Brasília, dentro da própria esfera católica. Nessa ótica, Frei Mateus, segundo Darcy, salvou o projeto da UnB, *recorrendo ao Papa João XXIII, conseguindo dele o compromisso de apoiar a primeira universidade pública que, depois da Revolução Francesa, criaria o Instituto de Teologia Católica*, coisa que as oito universidades católicas brasileiras, entre essas, quatro pontifícias, nunca haviam conseguido instituir (Ribeiro, 1991, p. 323-324).

Darcy Ribeiro (1986, p. 5), que não era católico, entendia que *o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio sobre o saber humano, [...] com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema*. Cristovam Buarque (1986, p. 17) diria, mais tarde, num outro momento de (re)criação e (re)definição da UnB, que *a Universidade terá de modificar seu produto, sua estrutura e o comportamento de seus membros para poder cumprir as tarefas dos anos 90*.

Aquela era apenas uma face das batalhas travadas entre forças conservadoras e uma elite liberal, disposta a democratizar a escola à sua maneira. As barreiras que tentavam dificultar ou impedir a implementação da UnB faziam parte de um conflito ideológico maior, onde, dialeticamente, interesses se opunham, tentando conquistas, espaços e domínios. Cristovam Buarque (1994, p. 35), ao refletir sobre isso, nos diz que *a maturação dos movimentos existencialistas, que punham em dúvida os valores do consumismo como projeto tecnológico do homem, manifesta-se em toda plenitude com a revolução romântica dos jovens dos anos 60*.

Vencidos alguns dos entraves políticos e ideológicos ou, simplesmente, ideológicos, agora, a guerra pela implantação da universidade pública, na nova capital, travar-se-ia no Congresso Nacional. Salmeron (1999, p. 64) nos chama a atenção para as

lutas enfrentadas por Darcy, *tentando convencer deputados e senadores a discutir e aprovar o projeto de lei que autorizaria o Poder Executivo a criar a universidade.*

A primeira batalha teria como palco a Câmara dos Deputados. A decisão que emergisse dali seria fundamental para que a Universidade de Brasília pudesse ser uma realidade à luz do dia. Não foi fácil, mas foi hilário. Não foi normal, mas foi “oportunista”. Num dos momentos mais conflituosos e tumultuados da vida política brasileira, o dia da renúncia de Jânio Quadros, quando jamais se imaginaria que alguém pudesse pensar em outra coisa que não fosse a atitude do presidente, Darcy Ribeiro (1991, p. 325-326) conseguiu, num ato de doçura, que o presidente dos trabalhos anunciasse:

‘A pedido do líder do PTB, vou colocar na Ordem do Dia o projeto para aprovação da Universidade de Brasília’. Então, foi colocada na Ordem do Dia. A Câmara ficou toda perplexa [...]. O projeto entrou em discussão e começaram os discursos, e todos os deputados aproveitaram, muitos, para falar da importância de uma Universidade para evitar uma crise como aquela [...]. Então, uma voz se levantou contra, [...] Raul Pila. [...] Então, os Deputados não levaram em conta, mas como a UDN era sempre contra, nós tivemos 154 votos (é bom ver isso nas atas da Câmara) a favor, uns 40 a 50 contra. Ganhamos largamente, e foi uma coisa admirável.

Naquele momento, o país precisava mostrar, através de sua Câmara de Deputados, que continuava seguindo pelos caminhos da democracia, inclusive preocupando-se com outras matérias que não fosse a renúncia do presidente. Darcy Ribeiro tinha consciência disso, mas também entendia que aquela vitória fora parcial, pois a guerra continuaria no Senado Federal. Lá, a tramitação seria diferente. Filinto Müller era o grande comandante e controlador do PSD, partido majoritário, do qual JK era membro. Darcy Ribeiro conseguiu o apoio do líder desse partido, embora o mesmo fosse seu oponente ideológico. Desta vez, o grande adversário do projeto de criação da UnB foi o Senador Mem de Sá, do PL do Rio Grande do Sul, o qual procurou mostrar aos seus pares que *o professor Darcy Ribeiro é um homem marxista, nós devemos concluir, portanto, que esta Universidade é uma peça marxista* (Ribeiro, 1991, p. 326). Darcy Ribeiro comentou, mais tarde, que o discurso do senador foi *muito elegante em forma, mas era um discurso francamente contra, na base do elogio; ele me elogiava para ser contra a Universidade de Brasília*. Darcy chegou a temer pela sorte de seu projeto e diz que *num certo momento, o Filinto Müller me olhou ‘meio choco’*. Mas o dia também era dele. *É claro que a Universidade de Brasília foi aprovada e, assim, foi criada.*

A Fundação Universidade de Brasília nasceria através da Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, assinada pelo Presidente João Goulart. Caberia a Darcy Ribeiro o

cargo de reitor e a Anísio Teixeira a vice-reitoria. O clima político do país, naquela altura, já não era dos melhores. O presidente João Goulart a cada dia enfrentava fortes resistências dos diversos setores da sociedade brasileira.

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira não podiam perder tempo. A Universidade, quatro meses depois de sancionada a lei, começou a funcionar em salas emprestadas pelo Ministério da Educação. Procurando viabilizar seu projeto revolucionário, foram criados cursos de pós-graduação em matemática, física, química, biologia e geociências. Segundo Gurgel (2002, p. 34-35), *entre outras novidades da UnB, pode ser citada também sua Faculdade de Educação, uma escola que tinha a preocupação de preparar o professor de escola normal, o professor de escola agrícola, o professor de escola industrial.*

Além de introduzir o sistema de crédito e uma nova carreira para os docentes, *baseada na produção e na criatividade, com tempo integral e dedicação obrigatórios* (Salmeron, 1999, p. 80), a Universidade de Brasília trazia consigo uma estrutura baseada na integração de dois órgãos: os Institutos Centrais, os quais se dividiam em departamentos, e as Faculdades. A essa espécie de coluna vertebral somavam-se os *órgãos culturais* ou *órgãos complementares*: a *Aula Magna*, grande auditório a serviço das necessidades da instituição e da Capital Federal, a *Biblioteca Central*, a *Rádio*, a *Editora*, o *Museum* e as *Casas de Cultura*. Além disso, entre os órgãos culturais estavam o *Centro Educacional*, o *Centro Recreativo e Cultural* e o *Estádio Universitário* (Salmeron, 1999, p. 82).

Há de se destacar, entre os órgãos que compunham a UnB, o *Centro Educacional*. A importância desse Centro Integrado de Ensino Médio, CIEM, se deve a dois aspectos: primeiro, pela originalidade, como laboratório pedagógico da Faculdade de Educação, baseado nos princípios de John Dewey e Jean Piaget; segundo, por ser um foco de resistência estudantil à futura ditadura militar (Gurgel, 2002, p. 42, 68, 92).

O projeto inovador da Universidade de Brasília despertou interesses no meio científico e docente, atraindo profissionais de renome, estrangeiros inclusive, que vieram trabalhar na sua implantação e contribuir para sua consolidação. Salmeron (1999, p. 84-86) chama a atenção para esse aspecto, considerando-o da maior relevância, ao dizer que se faz um juízo errado quando se *crê que a estrutura define a qualidade de uma universidade*. No entendimento de Salmeron, *são necessários profissionais competentes*

em muitas áreas, para que haja trabalho criador nos institutos e nas faculdades. Se isso não acontecer, conclui, não haverá vantagem em tal organização.

A contratação de docentes e pesquisadores de alto nível era uma das grandes preocupações de Darcy Ribeiro. Ao tratar dessa questão, Buarque (1986, p. 13) nos remete ao *otimismo e nacionalismo do começo dos anos 60* e faz referência ao fato de que *a UnB atrai grupo de professores selecionados em todo o País, motivados pela anistia dos anos 60, pela construção da cidade e pelo carisma de seus fundadores*. Na seqüência desse raciocínio, Buarque lamenta que *a universidade que chegou a reunir os mais brilhantes intelectuais do País viu a demissão, a prisão, a cassação e a renúncia da maior parte deles, assim como a prisão, os ‘desligamentos’ e até o assassinato de alunos*.

Cristovam Buarque se referia ao golpe militar de 1964, quando *a comunidade acadêmica ingressou no que ele chama de processo de alienação das decisões da Universidade e de frustração em relação aos seus sonhos e expectativas*. Constata, ainda, o que ele chama de *fator perverso por suas implicações para a universidade: o seu isolamento da comunidade e da população da cidade* (Buarque, 1986, p. 14).

O desenrolar da história política do Brasil levaria o país à ditadura militar, em cujo período a Universidade de Brasília estaria exposta a invasões e mutilações. Os velhos adversários ideológicos, agora inimigos declarados, estavam muito próximos do poder verde-oliva e cuidaram de cercar a UnB, impedindo-a de continuar realizando sua missão inovadora.

Capítulo IV

A ditadura militar e o ensino superior brasileiro

O processo de libertação não ocorre de forma linear. Ao longo da história, todas as instituições são capturadas dentro dos interesses e da lógica das classes dominantes. Quando os interesses destas classes estão dentro dos objetivos do processo de libertação, cada instituição aceita o papel que lhe cabe nesta lógica. Nestes períodos, paradigmáticos, a universidade, conformada aos desígnios da ordem estabelecida, cumpre integralmente seu papel, sobretudo graças ao avanço técnico e científico que gera (Cristovam Buarque)⁵.

1. Governo de João Goulart: propostas de reforma e inquietações

Para entendermos o fato da UnB ter sido incluída no *index* da ditadura militar de 1964, faz-se necessário que antes tenhamos uma visão do governo de João Goulart com suas propostas de reforma de base, compreendendo o porquê do levante civil-militar com suas nuances políticas, econômicas e ideológicas, bem como a política educacional implementada pelo regime oriundo do golpe. Vistas essas questões, urge confrontarmos os objetivos da ditadura com as ações postas em prática pela UnB.

Os conflitos ideológicos característicos do contexto histórico que antecedeu o golpe de Estado, em 1964, aconteciam como parte das disputas entre os partidos políticos oficiais, mas também entre as forças de sustentação do governo João Goulart (Jango, como era chamado) e as instituições paralelas, apêndices das agremiações partidárias de oposição. Entre elas, podemos citar o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, IPES, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, IBAD, o Comando de Caça aos Comunistas,

⁵ BUARQUE, Cristovam. **Na fronteira do futuro: projeto da UnB**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989, p. 12.

CCC, a Campanha da Mulher pela Democracia, CAMDE e a Tradição, Família e Propriedade, TFP.

Essas organizações desempenhavam um eficiente papel ora como doutrinadoras, ora como grupos paramilitares, preparando o terreno para o braço militar desfechar o golpe contra a ordem legal. Skidmore, ao tratar da questão, diz que o IPES, de postura profundamente conservadora, havia se transformado em governo paralelo, chegando a publicar informações estatísticas sobre vários setores como se órgão oficial fosse.

Organizações atípicas ao contexto patriarcal da vida política brasileira daquele instante também são identificadas por Skidmore. Um caso específico é a Campanha da Mulher pela Democracia, que tinha como especialidade arregimentar suas lideradas em movimentos de protesto contra a inflação e contra os comunistas os quais, na avaliação do movimento, integravam o governo Jango. Nesse particular, Skidmore faz um precedente comentário: *num país em que a mobilização em massa de mulheres para fins políticos ainda era rara, as marchas do CAMDE podiam exercer forte impacto sobre a opinião da classe média* (1988, p. 40).

Um detalhe a destacar sobre as organizações citadas acima é a procedência dos recursos que as tornavam possíveis. O IPES, por exemplo, segundo Dulles, era apoiado por *homens de negócios do Rio e de São Paulo na esperança de que criasse barreiras intelectuais contra a propagação das idéias marxistas* (1979, p. 286). Outro estudioso que analisou esse aspecto do contexto político brasileiro foi Dreifuss. Ele relata que *algumas das figuras mais influentes das forças armadas, em particular, pertenciam à rede IBAD / ADEP / IPES* (1981, p 397).

João Goulart, por sua vez, também possuía seu séquito: a Frente de Mobilização Popular, FMP, a União Nacional dos Estudantes, UNE, a Frente Parlamentar Nacionalista, FPN, o Comando Geral dos Trabalhadores, CGT, as Ligas Camponesas, lideradas em Pernambuco pelo deputado Francisco Julião, além dos partidos de esquerda como o Partido Comunista Brasileiro, PCB, o Partido Comunista do Brasil, PC do B, a Política Operária, POLOP, entre outros.

Na correlação das forças políticas que se digladiavam, Jango foi aconselhado a levar suas propostas de reforma de base para as ruas, já que a maioria conservadora do Congresso não as aprovaria. Obedecendo àqueles nacionalistas radicais, como são

chamados por Skidmore (1988, p. 41), o presidente partiu para os comícios populares, onde viu seus projetos serem aplaudidos delirantemente pelo povo. Um desses comícios, convocado pela FMP, foi realizado em abril de 1963, no Largo do Machado, Rio de Janeiro, reduto do anticomunista Carlos Lacerda, maior adversário das reformas propostas por Goulart.

Na visão de Gorender, Jango tinha intenções golpistas e se preparava para um segundo mandato. Daí, as negociações dúbias, como é o caso da tentativa de *viabilizar o trânsito das reformas de base no Congresso mediante acordo entre a Frente Parlamentar Nacionalista e o PSD*, partido conservador, ligado ao latifúndio (Gorender, 1987, p. 58).

A propósito dessas reformas, em *A revolução brasileira*, publicação de 1966, Caio Prado Junior entende ser *compreensível* que esse processo de revolução sofresse a pressão política dos Estados Unidos, *expressa e declaradamente, por palavras e atos, em política internacional do sistema econômico-financeiro do imperialismo* (1999, p. 198). Segundo Prado Junior, os americanos apropriaram-se do direito de usar todos e quaisquer recursos, *inclusive a força armada*, onde o seu governo julgasse *conveniente, para assegurar a inviolabilidade e permanência do imperialismo* (Ibdem).

Esse posicionamento político americano vai se consolidar numa resolução da sua Câmara de Representantes, em setembro de 1965, sob o argumento de que *forças subversivas conhecidas por comunismo internacional, agindo aberta ou veladamente, direta ou indiretamente, põem em risco a soberania e independência política do Hemisfério Ocidental*. Prado Junior chama isso de fraseologia anticomunista, genérica e vaga, justificando *sem nenhuma dificuldade qualquer ação política que não seja do agrado do governo norte-americano ou dos interesses financeiros que ele defende* (Ibdem).

Entre o final de 1963 e março de 1964, os confrontos políticos e ideológicos aumentaram, levando o país a uma crise institucional. Gorender afirma que, nesse cenário, *os fazendeiros adquiriram grandes quantidades de armas, inclusive desviadas dos depósitos das Forças Armadas, e a pregação da violência se tornou ostensiva* (1987, p. 59).

Com o aval das forças populares a Jango, o Congresso se sentiu desafiado e os adversários das reformas muito mais. Mas Goulart havia dimensionado mal o poderio dos

seus aliados, pois a esquerda não tinha unidade e muitos dos que o apoiavam eram amadores. Por outro lado, *enquanto o Presidente procurava uma recomposição de centro-direita*, seu plano econômico tendia ao fracasso, sobretudo porque a inflação disparava e os problemas relacionados ao balanço de pagamentos se agravavam (Gorender, 1987, p. 56).

Para Skidmore (1988, p. 42-43), *esse mosaico de frágeis forças esquerdistas dificilmente serviria de base para um sério ataque à ordem estabelecida no Brasil*. Ao lado disso, o presidente tornou a situação ainda mais tensa, quando *resolvera apoiar uma medida ancilar que iria enfurecer a oficialidade das forças armadas: a sindicalização de soldados e praças graduados* (Ibdem). Um exemplo dessa indefinição do Presidente é, oportunamente, analisado por Gorender (1987, p. 56-57) quando diz que Jango perdia tempo, desgastando-se por não se definir, inclusive entre seus aliados das Forças Armadas.

Gorender (1987, p. 57) mostra que a questão militar, no governo Jango, teve outros desdobramentos em 1963, ano de definição para o “indefinido” Presidente. Segundo esse estudioso, o mesmo grupo de militares, chamados por ele de *conspiradores*, resolveu posicionar-se diante da cassação, pelo Supremo Tribunal Federal, do mandato de deputado estadual, do Rio Grande do Sul, o sargento Aimoré Cavalheiro. Um outro mandato, o do sargento Antônio Garcia Filho, eleito deputado federal, era ameaçado pela sentença do Supremo, baseada no preceito constitucional da inelegibilidade de subalternos das Forças Armadas.

Ao sublevarem-se em Brasília, sargentos da Marinha, da Aeronáutica e fuzileiros *prenderam altas autoridades e ocuparam os Ministérios da Marinha e da Aeronáutica, a Base Aérea, o aeroporto e a central telefônica* (Gorender, 1987, p. 57). Os subalternos do Exército não aderiram ao movimento, mas o reprimiram. Além da divisão das Forças Armadas, o confronto deixou dois mortos, alguns feridos e *a prisão de quase seiscentos subalternos*, fato que, na ótica de Gorender, *inutilizou substancial contingente militar para as lutas futuras, sobretudo para o momento decisivo de março-abril de 1964* (Ibdem).

A tensão política aumentava. Enquanto o presidente e seus correligionários participavam de sensacionais e rumorosos comícios populares, a reação se articulava

numa conspiração que, finalmente, veio no alvorecer do dia 1º de abril de 1964, sem que houvesse resistência. *O presidente e seus nacionalistas radicais descobriram que a mobilização popular que realizaram não lograra maior profundidade* (Skidmore, 1988, p. 42).

Para exemplificar as circunstâncias que envolviam aquele instante histórico, vejamos o testemunho de Luis Viana Filho, um dos principais partidários do golpe e membro do primeiro governo da ditadura que se implantara.

Durante meses, Goulart comandaria o caos, que, de certo modo, interessava a todas as facções do governo, inclusive ao próprio Goulart, que, nitidamente, alimentava aspirações continuístas. As greves, ora aqui, ora ali, envolvendo principalmente ferroviários, portuários e petroleiros acabaram frequentes e habituais no país; raro o dia em que não se deflagrava alguma, sob a complacência governamental. Dia a dia tornava-se maior o pânico entre os liberais e conservadores. Incitada por notórios líderes petebistas e comunistas - Osvaldo Pacheco, Pelacani, Riani e tantos outros - a área sindical agitava-se cada vez mais, enquanto os investimentos paravam e os capitais estrangeiros desapareciam. Era o clima ideal para os que jogavam na desgraça do país, que começava a despenhar-se ladeira abaixo (Viana Filho, 1976, p. 12).

Convém dizer, portanto, que o golpe se fez para corrigir um desvio perigoso de percurso, pois as tentativas de reformas produzidas pelo governo Goulart objetivavam alterar as regras do jogo, invertendo a pirâmide. Esse desvio de rota já se havia constatado com Vargas e o início do nacional-desenvolvimentismo, ideal articulado de forma mais sistemática a partir de 1954, com a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB. Aliás, segundo Skidmore, o próprio ISEB se viu, também, no final dos anos 50, *abalado por uma violenta querela entre os moderados e a extrema esquerda*. No seu trabalho, esse historiador lembra que *o consenso intelectual que apoiava o nacionalismo-desenvolvimentismo desagregou-se à medida que a linguagem da discussão pública se deteriorava em polêmicas abusivas* (1982, p. 223).

Nos momentos que antecederam a queda de João Goulart, instituições como o IPES, fundado em 1962, defendiam a necessidade dos investimentos estrangeiros privados no Brasil. Diga-se que o IPES reunia executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários do governo e militares membros da Escola Superior de Guerra, ESG, promovendo, inclusive, seminários e cursos. Urgia, portanto, unir as forças conservadoras para combater as reformas de base.

2. Ditadura militar: resistência e repressão

Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes entendem que, *passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino do IPES com objetivos programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com os homens que se apossaram do poder* (1985, p. 32). Na verdade, a nova classe dirigente, ao implantar a ditadura, não o fez tendo como única força de sustentação os militares. O novo regime e o próprio golpe foram o resultado de uma aliança entre militares, civis conservadores, burguesia nacional e empresas multinacionais. A tomada do poder foi realizada, portanto, em nome do capital e os militares se constituíram em gestores mais importantes do regime. Significa dizer que o golpe fora dirigido, segundo Cunha & Góes, *contra os setores mais progressistas da sociedade que, no governo anterior, tentaram alcançar a hegemonia em sintonia com as classes populares / subordinadas, no bojo das campanhas das Reformas de Base*.

O primeiro dos governos da ditadura, implantada no Brasil por esse consórcio civil-militar, foi chefiado pelo Marechal Castelo Branco entre 1964 e 1967. Há de se destacar que o chefe do governo não pôde fazer o seu substituto, porque o virtual candidato, escolhido nos quartéis, referendado pela Aliança Renovadora Nacional, ARENA, partido civil de sustentação da ditadura militar, era o General Costa e Silva, em quem Castelo não depositava muita confiança.

Ao longo da história desses governos militares, aos poucos, a ditadura montou seu aparelho repressivo e governava através de Atos Complementares e Institucionais, da Lei de Segurança Nacional e de Decretos. Todo esse aparato jurídico tinha como objetivo suprir o Estado de instrumentos legais capazes de permitir sua atuação contra os chamados inimigos internos, aos quais foram reservados assassinatos, cassações, censuras, prisões, torturas e outras formas violentas de repressão. Um exemplo desses dias de insanidade foi, sem dúvida, a prisão de um dirigente comunista, Gregório Bezerra, no dia 2 de abril de 1964. Bezerra foi torturado na cadeia, *amarrado seminú à traseira de um jipe e puxado pelos bairros populares da cidade do Recife e espancado por um oficial do Exército, com uma barra de ferro, em praça pública*. À noite, a TV Jornal do

Comércio mostraria Gregório Bezerra *machucado e sentado ao chão do pátio do quartel da Companhia de Motomecanização, no bairro da Casa Forte* (Gaspari, 2002, p. 132).

Gorender (1987, p. 74), ao analisar esse aspecto, mostra que a reação do poder discricionário foi além da repressão à esquerda. Tratava-se de eliminar todos os possíveis adversários, mesmo os de direita.

Todas essas questões eram levantadas e discutidas no interior do movimento estudantil. Daí porque um dos resultados imediatos do golpe de 1964 foi a Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, a chamada Lei Suplicy, que extinguiu a UNE. Aliás, em fevereiro de 1968, o regime revogou essa lei, através do Decreto-Lei 228, que restringia ainda mais a representação estudantil, pois proibia a criação de outras entidades tanto estaduais como nacional (Germano, 1993, p. 114).

Exatamente nesse ano de 1968, as lutas de massa chegariam ao ápice, *antes do fechamento completo da ditadura militar* (Gorender, 1987, p. 105). Zuenir Ventura lembra que em outubro *ficou claro que todas as formas de terrorismo foram ensaiadas no Brasil durante o ano – de direita, de esquerda, e até uma estarrecedora tentativa de terrorismo de Estado* (1988, p. 209). Ventura lembra, também, o pronunciamento do deputado pernambucano do MDB, Maurílio Ferreira Lima, denunciando, na Câmara, *um plano de oficiais da Aeronáutica que pretendiam seqüestrar 40 líderes políticos e lançá-los de avião, a 40 quilômetros da costa, no oceano*. O cumprimento de tal ato terrorista estaria a cargo do *Para-Sar, uma unidade de pára-quedistas especializada em socorro e salvamento, principalmente na selva*. Essa seria apenas uma dentre *outras operações* (Ibdem).

Ventura (1988, p. 210) registra, também, *um dos mais sinistros planos terroristas da nossa história contemporânea*, a explosão do gasômetro e a destruição da represa do Ribeirão das Lajes, no Rio de Janeiro. Tais atos, se concretizados, provocariam *não só a execução de personalidades políticas, mas também a morte de cerca de 100 mil habitantes do Rio*, catástrofe que seria atribuída aos comunistas.

Se por um lado, os opositores ao regime ampliam a resistência, a ditadura aumenta a repressão. Esse jogo faria surgir novos grupos e partidos de esquerda, como a Ação Popular, AP, a Aliança Libertadora Nacional, ANL, o Comando de Libertação Nacional, COLINA, a Vanguarda Armada Revolucionária, VAR, a Vanguarda Popular

Revolucionária, VPR, a Organização Revolucionária Marxista / Política Operária, ORM / POLOP e do Movimento Revolucionário 8 de Outubro, MR-8.

No outro extremo, o regime aafiava sua máquina repressora, através do Centro de Informações da Marinha, CENIMAR, do Centro de Informações do Exército, CIE, do Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica, CISA, além do Serviço Nacional de Informações, SNI, da Delegacia de Ordem Política e Social, DOPS, do Centro de Operações de Defesa Interna, CODI, do Destacamento de Operações Internas, DOI e dos Inquéritos Policiais Militares, IPMs.

O regime militar contava, ainda, com o apoio financeiro de parte do empresariado e com a ação de grupos paramilitares, como é o caso do Comando de Caça aos Comunistas, CCC, cujo maior centro de apoio era a Universidade Mackenzie, na rua Maria Antônia, em São Paulo. Aliás, do outro lado dessa mesma rua se posicionava a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, USP, reduto dos estudantes de esquerda. A vizinhança motivaria confrontos e um deles deixou *como saldo um prédio incendiado, muitos feridos e um morto: o secundarista José Guimarães, de 20 anos* (Ventura, 1988, p. 221).

Em março de 1968, durante uma manifestação no Restaurante Central dos Estudantes, o Calabouço, no Rio de Janeiro, a polícia matara o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, fato que fez desencadear uma série de protestos pelo Brasil inteiro.

Em junho daquele ano, no Rio de Janeiro, o líder estudantil, Vladimir Palmeira, seria o destaque de uma passeata de protesto, que reuniu 100.000 pessoas. No mês seguinte, precisamente no dia 29, a ditadura militar invadiu, pela terceira vez, a Universidade de Brasília. Naquela oportunidade mais um estudante foi morto por uma bala disparada pelos soldados invasores. Em outubro, a UNE convocaria seu XXX Congresso para Ibiúna, interior de São Paulo. A repressão foi violenta. Os participantes foram levados para o Presídio Tiradentes, em São Paulo. Zuenir Ventura (1988, p. 250), ao analisar a decisão de realizar o Congresso, comenta que, *mais do que um erro, foi um ato politicamente suicida.*

O ano chegaria ao seu final com a Reforma Universitária, através da Lei 5.540 e da edição do AI-5, Ato Institucional responsável pelo fortalecimento da ditadura e eliminação definitiva dos adversários e inimigos do regime.

Nesse cenário conflituoso, surge Carlos Lamarca, um militar que encantou as esquerdas ao optar pela luta revolucionária clandestina e se tornar comandante de um centro de treinamento de guerrilhas, a VAR – Palmares. Lamarca seria morto, mais tarde, pela repressão.

Carlos Marighella, outro líder da luta armada contra o regime, foi o *revolucionário dos anos 60 que mais explicita e reiteradamente pregou o terrorismo de esquerda* (Gorender, 1987, p. 96). Diga-se que Marighella também foi morto numa sessão de tortura, mas, para simular um confronto armado, como era comum, seu cadáver foi levado para uma rua de São Paulo, onde supostamente teria morrido, resistindo à vigilância das forças da legalidade (Caldeira, 1997, p. 326).

O arbítrio era total. Gaspari (2002, p. 56-69), ao comentar a repressão, diz que *a militarização das operações policiais tornou-se uma policialização das operações militares*. A maior expressão desse estado de exceção foi, sem dúvida, o Ato Institucional nº. 5, o AI-5, editado no dia 13 de dezembro de 1968. Através desse instrumento, o governo estendeu seu poder sobre o legislativo e o judiciário, suspendendo as garantias do habeas-corpus, ao mesmo tempo em que arrogava a si o direito de aposentar e afastar juízes, não permitindo qualquer discussão ou posicionamento jurídico, em torno de medidas tomadas com base naquele Ato.

Ao estender suas garras sobre a sociedade civil, reprimiu, de forma violenta, os meios de comunicação. Cândido Guinle (1968, p. 233-234), presidente do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, protestando contra esse cerceamento à liberdade de expressão, dirigiu uma carta à direção da Editora Civilização Brasileira, no dia 16 de outubro de 1968, deplorando o atentado à sua livraria.

Dentro desse quadro político, a oposição de esquerda foi eliminada e, conseqüentemente, jogada no exílio e na luta armada das guerrilhas urbanas e rurais. Esses grupos acreditavam que o exemplo e dedicação de seus combatentes nas lutas, seqüestros e assaltos a bancos, levantariam o povo contra o arbítrio (Gaspari, 2002, p. 97-98).

No caso da universidade, o complemento do AI-5 chegou no dia 26 de fevereiro de 1969, através do Decreto-lei 477. Além de outras providências, esse documento definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular. No entender de Paulo Rosas, o Decreto-lei 477 era um *documento seco, direto, violento*. Como instrumento repressivo, *dá a impressão de ter sido redigido com raiva, por quem cansou de avisar e ser desafiado e resolveu pôr um ponto final no que restava de independência e altivez da juventude e de seus mestres* ((1992, p. 141-143).

Um outro viés do confronto entre o poder militar e os grupos de oposição estava na relação entre o regime e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB. Quase sempre, a ditadura concentrava suas provocações na ação pastoral de d. Hélder Câmara, Arcebispo de Olinda e Recife. Gaspari (2002, p. 243-270) mostra que *o conservadorismo colocou na presidência da CNBB, o Arcebispo de Ribeirão Preto, d. Agnello Rossi*, o qual poria em prática uma política onde *a Igreja coubesse dentro do projeto desmobilizador do regime*. Esse propósito teve êxito até meados de 1967. Num tom irônico, Gaspari comenta que *por pouco não se espetou no manto de Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil, o título de generalíssima das Forças Armadas* (2002, p. 249).

Ao apresentar, em 1967, um documento *aos Padres Conciliares do Vaticano II*, sobre a miséria na América Latina, um grupo de católicos brasileiros liderado por Fábio Konder Comparato (1967, p. 29), secretário jurídico no Supremo Tribunal Federal, chama a atenção para o problema fundiário e, conseqüentemente, para a concentração de riquezas, no Brasil.

Segundo Skidmore (1988, p. 272), analisando, também, o relacionamento mantido pela ditadura com a Igreja Católica, diz que *os militares faziam um juízo obtuso da oposição da Igreja*.

3. Educação popular: um projeto a serviço do regime

É nesse terreno de confrontos políticos, econômicos e ideológicos que o aparelho educativo do país, também, se articulava. No final dos anos 50, liberais e educadores de esquerda, ao defenderem uma educação cidadã que possibilitasse a formação do homem integral e participativo, promoveram um movimento em defesa da escola pública que se traduziu em manifesto, no auge das discussões e conflitos que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A questão ia além do simples confronto entre os partidários da escola privada, normalmente confessional católica, e os defensores da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga.

A propósito disso, vejamos o exemplo do Nordeste, onde atuavam educadores compromissados com as mudanças propostas. Diga-se que a região se caracterizava por ser uma área explosiva com mais de 50% de analfabetos. Segundo Scocuglia, ao estudar os movimentos de alfabetização e cultura popular, implantados na região entre 1960 e 1964, vemos que os mesmos objetivavam desenvolver um trabalho de alfabetização de adultos, mas, fazendo uma leitura do pensamento dos seus líderes, *a educação e a cultura seriam objetivadas do ponto de vista das necessidades, dos valores e da capacidade de mobilização e organização do povo* (Scocuglia, 2001, p. 51).

Cabe acrescentar que a teoria do conhecimento de Paulo Freire, aplicada à educação, torna evidente a vitória dos vencidos, na medida em que esses foram subjugados pelo golpe. Merece destaque, também, a reação dos setores dominantes, os quais procuraram calar as vozes dos “vitoriosos”, os quais haviam sido produtos do movimento conscientizador da educação popular. Em suma, a ação desses educadores populares, fundamentada nas propostas pedagógicas de Paulo Freire, constituiu-se num marco importante para os movimentos sociais brasileiros, num momento de efervescência ideológica (Almeida, 2002, p. 9-27).

Cunha & Góes (1985, p. 32) fazem ver que o governo militar não precisou ir longe para encontrar ajuda no controle do sistema educacional, pois *à mão estava a sua fonte de poder: a Aliança para o Progresso. A USAID, agência confiável, desincumbiu-se da missão*, subordinando a educação à ditadura do capital.

Romanelli (1987, p. 201), ao tratar da estratégia de ajuda posta em prática pela USAID para o desenvolvimento da educação brasileira, ressalta que essa cooperação passava por fases e obedecia a pontos definidos, ao mesmo tempo em que vinculava tal

ajuda a determinados compromissos de natureza financeira, sobretudo no caso dos países mais pobres ou menos industrializados, como o Brasil.

Prosseguindo sua análise, Romanelli na mesma passagem citada acima, afirma que a construção de escolas, elaboração de estudos, transporte de material e fornecimento de pessoal favoreciam *o país assistente, porque apenas uma pequena parte da ajuda aproveita mão-de-obra local*. Os países beneficiários, por outro lado, são obrigados a pagar *preços superiores aos preços mundiais e a se responsabilizarem por fretes de transporte e seguro junto às empresas dos países de origem*. Isso tudo significa dizer que a ajuda termina por favorecer o próprio ajudante, acarretando muitos encargos ao ajudado.

Em *O golpe na educação*, ao abrirem o capítulo *Os acordos MEC-USAID: em direção aos 'anos de chumbo'*, Cunha & Góes afirmam, também, que *a tomada do poder em 1964 não foi um simples golpe latino-americano [...] e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculadas a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos* (1985, p. 32).

Sob esse olhar, a proposta de uma educação social libertadora, em função dessa influência norte-americana, foi substituída por um novo modelo de educação social para o mercado. *O conceito de educação muda substancialmente porque a tendência do planejamento educacional de ser relativamente favorável à especialização, em oposição aos outros níveis, deve ser vista no contexto da especificidade da economia brasileira* (Dreifuss, 1981, p. 442).

Educação e trabalho interligam-se não no sentido da formação do homem integral, como pensavam os pedagogos humanistas, mas numa visão puramente economicista. A partir do momento em que a educação é encarada como capital humano, ou seja, um investimento como outro qualquer, capaz, portanto, de produzir lucro social e individual, ela deixa de ser vista como *um processo de transmissão da cultura geral da humanidade, do conhecimento universal*. Isso quer dizer instrumentalizar para o trabalho. O indivíduo é encarado como um ser produtivo. Sob esse novo olhar, a educação passava a ter um enfoque profundamente utilitário e imediatista, o que leva Dreifuss a chamar a atenção para o fato de que:

o Estado, já sendo o mediador da empresa privada no processo de internacionalização da economia, assumiu o ônus da formação dessa mão-de-obra disponível, contribuindo, assim, diretamente, para a formação de um exército industrial de reserva, tanto de pessoal executivo e de profissionais qualificados, quanto de mão-de-obra industrial especializada, através das instituições de ensino superior e através do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1981, p. 443).

Nesse sentido, Dreifuss (1985, p. 443) lembra que a substituição da *criativa experiência de Paulo Freire* e do Movimento de Educação de Base não foram casuais. Assim, quando o governo militar implantou, por algum tempo, sobretudo no Nordeste, a Cruzada ABC, dirigida por um pastor norte-americano, ele tinha um objetivo direto: *refrear expectativas, restringindo a formação de uma perspectiva crítica.*

Logo em seguida, veio o projeto definitivo com o Movimento de Alfabetização de Adultos, MOBREAL, *instituído sob a égide de Mário Henrique Simonsen*, um dos magos do modelo econômico que se implantara no Brasil. Para dirigi-lo, foi escolhido Arlindo Lopes Correa, o qual *havia delineado um dos planos de mobilização da classe média, empregados pelo IPES, a fim de criar a atmosfera política e emocional propícia para o golpe de abril de 1964* (Dreifuss, 1985, p. 443).

Vanilda Paiva (1987), em *Educação popular e educação de adultos*, ao analisar a atuação do MOBREAL, mostra que entre sua criação, como órgão encarregado de *promover a educação dos adultos analfabetos*, através da Lei 5.379 de 15 de novembro de 1967, e o momento em que se torna *entidade executora*, com o lançamento de seu programa de alfabetização, em 1970, o MOBREAL tem uma longa trajetória a qual inclui a criação de um Grupo Interministerial, um vínculo com a UNESCO de curta duração e sua conversão em *campanha de massa com objetivos político-sociais.*

Inicialmente, segundo Vanilda Paiva, *o plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.* Diz, ainda, Vanilda que a lei que criou o MOBREAL veio acompanhada de decretos que *já poderiam dar uma idéia do novo interesse pelo problema.* Os decretos aos quais ela se refere tratam da *utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização, da constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos e da educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo.* Vanilda Paiva conclui,

dizendo que *as deficiências da campanha alfabetizadora começaram a exigir a oferta de uma educação mais extensa, através do rádio ou da integração do programa com os sistemas supletivos estaduais* (1987, p. 292-298).

Dreifuss demonstra que o MOBRAL *destinava-se a cooptar e conter o trabalhador urbano*. Assim, *o governo impôs uma campanha de alfabetização de caráter explicitamente ideológico, destinada a instalar nas classes trabalhadoras urbanas os valores do capitalismo autoritário* (1985, p. 443).

Na ação pedagógica do MOBRAL, há um item curioso. Seus criadores optaram pela utilização de técnicas de alfabetização do banido Paulo Freire, mas tiveram o cuidado de *retirar delas seu conteúdo filosófico e político*, substituindo-o pela ideologia posta em prática pelo governo militar (Dreifuss, 1985, p. 443-444).

O MOBRAL, portanto, não era uma figura estranha ao modelo educacional que o governo militar decidira implantar, muito menos ao modelo econômico. Se do ponto de vista operacional, o regime servia-se da repressão, das prisões, das torturas e, até de assassinatos, no que diz respeito ao assessoramento ideológico, assistência técnica e cooperação financeira, o governo se utilizaria, como foi dito acima, de dois instrumentos postos à sua disposição, no auge da Guerra Fria: a Aliança para o Progresso e a Agency International for Development, AID.

Esses organismos norte-americanos de cooperação internacional, segundo Maria Luisa Santos Ribeiro (1992, p. 166), *incentivam as atividades dos vários grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos, das quais resultam os acordos MEC / USAID (Ministério da Educação e Cultura / United States Agency International for Development)*. Tais convênios, no entendimento de Romanelli (1987, p. 196-197), *tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura*, fazendo com que os órgãos passassem a ter, também, uma função mediadora *entre os interesses externos e os internos na reorganização da educação brasileira*.

Em 1971, a ditadura militar, também com assessoramento de técnicos americanos do MEC-USAID, promoveu a reforma do ensino de 1º e de 2º graus, uma de suas peças mais significativas na política educacional. Estabelecida através da Lei 5.692/71, as mudanças se adequavam à nova ideologia, recriando o ensino profissionalizante.

4. Reforma do ensino superior: a universidade ideal para o regime

Como vimos anteriormente, a política norte-americana para a América Latina, em especial para o Brasil, não se fez somente após o golpe de 64. Ao contrário, antes, durante e depois ela esteve presente. E quanto ao ensino, não se restringiu à alfabetização de adultos.

Portanto, essa influência fez-se, também, no ensino superior, principalmente porque a universidade havia se tornado fórum importante no debate sobre as reformas de base, no início dos anos 1960, quando as grandes questões nacionais eram amplamente discutidas. Incluíam-se, nesses debates, propostas como a reforma agrária, cuja idéia alarmava os setores reacionários da sociedade, os quais promoveriam, mais tarde, o golpe de abril de 1964.

Desse modo, a universidade era o grande nó na garganta da ditadura. Dreifuss demonstra que, *em 1961, a UNE tornou-se uma parte integrante do bloco nacional-reformista e eventualmente um importante componente da Frente de Mobilização Popular que reunia todas as organizações e instituições políticas e culturais da esquerda trabalhista* (1981, p. 282). Como instituição onde, também, se cultivavam idéias contrárias aos interesses do regime, a universidade precisava adequar-se à ideologia implantada no país. Por sua vez a ditadura precisava desenvolver no meio estudantil um sentido profundo de identificação com o regime, sobretudo porque, segundo Cunha, *desde a segunda metade da década de 50, mais intensamente a partir de 1960, os estudantes universitários [...] passaram a atuar como aliados explícitos das classes trabalhadoras na construção de uma nova ordem social* (1989, p. 61).

Embora os movimentos estudantis não tenham a mesma força de pressão dos grupos políticos institucionalizados, podem *exercer sua pressão sobre a instituição da qual participam, ou seja, a universidade, e com isso levantar problemas de ordem pública* (Foracchi, 1972, p. 75).

Naquele contexto da vida política brasileira, confrontavam-se, de um lado, os ideólogos do regime; do outro, utopias libertárias que ecoavam pelo mundo ocidental, a

partir da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina, através dos protestos estudantis e dos movimentos nacionalistas ou antiimperialistas. A guerra do Vietnam, a luta dos tchecoslovacos contra a invasão russa⁶ e a ação dos guerrilheiros latino-americanos são exemplos marcantes. No caso do Brasil, Mao Tse-tung, Trotski e Guevara, entre outros, pontificavam como os grandes ideólogos a influenciarem o pensamento dos grupos de esquerda.

Kosinski de Cavalcante, nesse particular, chama a atenção para a marcha da *revolução universal da juventude*. Dizia ele, *veja-se como os velhos [...] mostram sinais de pânico, tornando-se cada vez mais intransigentes na defesa de tudo que é acidental, abandonando o que é essencial* (1966, p. 97).

Do ponto de vista das manifestações culturais, esse é o instante em que surgiram, também, os festivais de música popular, onde predominavam os protestos ao regime, fazendo-se ouvir as vozes emersas dos antigos centros populares de cultura, nascidos no auge dos movimentos de massa, nos anos que antecederam o golpe de abril de 1964.

Nesse clima de resistência, apesar da repressão da ditadura, o MEC, em 1965, celebrou um acordo com a USAID, objetivando ampliar e reestruturar o sistema de ensino superior, no Brasil. A esse acordo, no mesmo ano, seguiu-se um Termo Aditivo, no qual foram indicados cinco brasileiros que fariam parte da *Equipe de Planejamento de Ensino Superior, EPES*, convertida dois anos depois em *Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, EAPES*. Em janeiro de 1968, uma 3ª Comissão seria nomeada.

Na sua atuação, a EAPES produziu um Relatório, o qual, segundo Cunha (1988, p. 202), deixava a impressão *de um trabalho surpreendentemente modesto, se comparado com os ambiciosos objetivos de ambos os convênios MEC-USAID para o ensino superior*. Datado de 30 de junho de 1968, foi apresentado oficialmente no dia 29 de agosto daquele ano. Antes, porém, fora entregue ao *Grupo de Reforma Universitária, GRU*, criado pelo Decreto 62.937, de 2 de julho de 1968. Muitas das sugestões nele

⁶ A posição antiimperialista do PCBR tinha sido posta à prova pouco antes, quando, a 21 de agosto de 1968, as tropas do Pacto de Varsóvia invadiram a Tchecoslováquia e sufocaram brutalmente o processo de democratização socialista em avanço naquele país, sob a liderança de Alexander Dubcek (Gorender, 1987, p. 105).

contidas, visando à reforma do ensino superior, foram aceitas pelo GRU e, conseqüentemente, pelo próprio governo militar.

O Relatório estava em perfeita sintonia com os objetivos traçados pelo governo e seus assessores da USAID. Para Germano (1993, p. 124), o documento em questão dava ênfase à *privatização do ensino* e, embora defendesse a gratuidade da educação primária, concluía que a secundária e a superior deveriam ser gratuitas *apenas para aqueles que provassem falta de recursos*.

Segundo esse Relatório da EAPES, a educação não é apenas um fator de desenvolvimento, mas item fundamental. Reconhecia que, no caso do Brasil, era muito mais grave, porquanto a educação havia se tornado um *problema de salvação pública*. Daí a urgência de incentivar e expandir o ensino básico, antes de qualquer outra preocupação. A saída passava, necessariamente, por uma revolução com objetivos ambiciosos e amplos. O Relatório assinalava que *a solução não está apenas na reforma do ensino, mas numa reforma mais ampla da sociedade toda* (Relatório / EAPES, 1969, p. 23-32).

Assim, fixando seu olhar sobre esse movimento de reforma da universidade brasileira, Maria de Lourdes Fávero (1991, p. 7) afirma que é importante conhecer *as diferentes propostas a respeito da reforma das instituições universitárias*, porém é fundamental que identifiquemos a origem dessas propostas, os interesses que as moveram, os grupos envolvidos, seus objetivos, conceitos e circunstâncias históricas. Para ela, *os fenômenos educacionais [...] só se definem em função do contexto global [...] só adquirem significação se referidos à totalidade na qual foram produzidos*. Nessa perspectiva, *a educação constitui componente conjuntural, definido pela dinâmica do jogo das forças sociais num determinado momento histórico* (Fávero, 1991, p. 11).

Para Maria Luisa Santos Ribeiro (1992, p. 169), estudando a mesma questão, a reforma que modificou a estrutura interna da universidade brasileira, expressa na Lei 5.540/68, veio *para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos*, caracterizando-se pela *departamentalização*, pela *matrícula por disciplina*, pela implantação de um *curso básico* e pela *institucionalização da pós-graduação*. A propósito, Helena Sampaio (2000, p. 59) lembra que *o novo modelo foi instituído, a*

partir de 1969, sob um regime político extremamente repressivo, que mantinha as universidades sob suspeita e intensa vigilância.

Nesse sentido, o golpe de abril de 1964 soube ver com clareza a importância da educação na formação ideológica das novas gerações. Daí a necessidade de submetê-la ao controle do Estado (Paulo Rosas, 1992, p. 25), fato que é corroborado por Santos Ribeiro (1992, p. 169), quando afirma que tanto a reforma do ensino de 1º e de 2º graus quanto à do ensino superior obedeciam aos *interesses das minorias responsáveis pelo golpe de 1964 e estreitamente ligados aos da burguesia internacional*, ambos contrários à ação e aos projetos daqueles que sonhavam com uma universidade voltada para o homem e sua formação integral.

O ensino estruturou-se, portanto, atrelado ao mercado de trabalho, agravando sua alta seletividade, elitismo e caráter excludente. Nessa formatação, o ensino médio atenderia à massa, enquanto o ensino universitário continuaria reservado às elites. Na contra-mão dessas idéias, mais tarde, Buarque lembraria que *um dos principais elos da cadeia que aprisiona a universidade é o mercado*. No seu entendimento, a universidade abandonou o papel de formar pensadores e optou por formar profissionais e teóricos programados para cumprir papel específico na cadeia de produção (1994, p. 58).

Diga-se que a Universidade de Brasília, quando do seu planejamento e implantação, já acenava para o perfil de uma universidade renovada e renovadora, atendendo à comunidade acadêmica e às exigências dos novos tempos, sem, entretanto, se subordinar ao mundo capitalista. Mas essa não era a universidade que os militares queriam, o que se torna claro nas três invasões armadas ao campus da UnB.

Não foi por acaso que a ditadura buscou o apoio de seus parceiros no golpe, os americanos, os quais estiveram sempre preocupados com o rumo das discussões no movimento estudantil, em torno das reformas de base inclusive do ensino superior. Os Estados Unidos *anteviam os riscos de ‘cubanização’ do Brasil*, portanto *riscos de ‘desequilíbrio’ na distribuição das áreas de influência ideológica, entre o comunismo e o capitalismo; vale dizer, áreas de domínio cultural e comercial*. Temores partilhados por militares, empresários, religiosos e por significativa parcela da classe média. Incluam-se, também, a conivência e fidelidade do Conselho Federal de Educação, não se opondo à

eliminação de dois entraves às pretensões do regime: Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro Mendes (Rosas, 1992, p. 26-27).

A propósito dos problemas que envolviam, naquele instante, o ensino superior brasileiro, Fernando de Azevedo entende que *a palavra 'crise, para designar a situação em que se encontram as universidades e, de modo geral, a educação pública no País* (1994, p. 58), talvez não seja a mais apropriada. O estado da universidade não era de uma *depressão que tenha sobrevivido a uma época de grande influência e prosperidade*. Essa, segundo ele, *nunca existiu no País, em setor de tamanha importância*. Fernando de Azevedo torna evidente que *a reforma universitária em profundidade não será possível sem uma prévia ou concomitante reestruturação econômica, social e política do País* (1994, p. 58).

O regime, ao se deparar com essa insatisfação diante do ensino superior no Brasil, entendeu que a reforma universitária deveria ser, primordialmente, de natureza social, porém, e exatamente por isso, exigia uma decisão política. Desse modo, buscou a assessoria da USAID e de Rudolph Acton, da Universidade de Houston, acionados para dizerem *o que melhor convinha* à educação brasileira. O coronel Meira Matos, especialista em repressão, também foi convocado para presidir uma *Comissão Especial*, cujo objetivo era *Propor Medidas Relacionadas com os problemas estudantis* (Rosas, 1992, p. 25). Esses passos demonstravam as pretensões da ditadura, cuja finalidade era ordenar a universidade ideal para o regime.

Apesar dessa notória *influência e até mesmo de impor os seus interesses no campo da educação*, para Germano (1993, p. 125), o peso da USAID, *na definição do conteúdo da reforma, foi menor do que se supõe*. Na sua concepção, isso não significa negar a influência em si, mesmo porque ela já existia há muito tempo, sobretudo, a partir do pós-guerra.

Segundo Fávero (1991, p. 12), *nenhuma classe consegue se manter no poder, por muito tempo, usando somente a força, porquanto o exercício hegemônico da classe dominante supõe o uso conjugado e combinado do consenso e da coerção*. Na reforma da universidade, esses dois caminhos focalizados por Maria de Lourdes Fávero foram contemplados. O primeiro, de caráter ideológico, estava nas mãos da USAID e de Rudolph Atcon; o segundo, técnico-administrativo e disciplinar, coube ao coronel Meira

Matos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, mais tarde, general de brigada.

Fávero (1991, p. 19-20) nos mostra que o relatório de Rudolph Atcon não parte de um estudo sobre as instituições universitárias brasileiras. Em 1963, as propostas contidas no seu relatório já faziam parte do ideário da *Usaid como parte do projeto educacional para a América Latina*. Nessa perspectiva, tanto a USAID, como Acton e Meira Mattos representavam uma visão educacional definida, estruturada a partir de uma determinada ideologia.

Germano resume o relatório encomendado pelo MEC a Rudolph Atcon, dizendo que *a principal contribuição de Atcon diz respeito ao aspecto privatizante da política universitária do Regime*, porquanto propunha *'implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público'*, até porque, para ele, *'uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública'* (Germano, 1993, p. 123).

Partindo do que foi dito acima, está claro que a nova visão de universidade se caracterizava por assumir uma postura tecnicista e, sobretudo, de caráter economicista, baseada nas necessidades do mercado capitalista, sedento de lucro e sempre raciocinando nos limites do custo-benefício.

Basicamente, nossa educação, e nela a própria universidade, estava alicerçada sobre princípios da modernidade, dos ideais humanísticos e antropocêntricos, voltados para a construção de uma sociedade centrada na formação do homem integral. Agora, víamos bater à nossa porta o mundo neoliberal, estruturado a partir de outra perspectiva, qual seja a do lucro, a de obediência às leis e exigências do mercado, do economicismo e do produtivismo, lastreados pelo novo capitalismo.

Schultz, da Universidade de Chicago, entende que *a principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes da renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital* (1973, p. 79). Ainda segundo Schultz (1973, p. 81), o tratamento dado por ele à educação *não detratará, de maneira alguma, nem depreciará as contribuições culturais da educação*.

O relatório de Rudolph Atcon, que, entre outras coisas, combatia *a idéia dos institutos centrais, existentes na UnB*, propõe uma *reforma administrativa da*

universidade, onde se estabeleçam controles internos [...], defende a implantação de um sistema administrativo do tipo empresa privada (Rosa, 1992, p. 42-51). Assim, *se a universidade deveria ser uma empresa, nada melhor do que colocar na sua direção pessoas que obtiveram sucesso no mundo empresarial* (Cunha, 1988, p. 208).

Um outro aspecto revelador dessa nova tendência para educação foi, sem dúvida, a proposta de privatização ou, como destaca Fávero (1991, p. 22-23), *que o custo real do ensino seja dividido entre os estudantes e a instituição, buscando o máximo de rendimento com a menor inversão de dinheiro*. O modelo proposto por Atcon, no entendimento de Fávero (1991, p. 25), *tem como características básicas o divórcio entre os que ‘pensam’ e os que ‘fazem’ a universidade*, um princípio taylorista, enfatizado também por Cunha (1988, p. 207). Na visão de Rosas (1992, p. 43), o estudo de Rudolph Atcon era grave porque *suas propostas alcançariam as bases do planejamento: a definição dos rumos, princípios e meios que informariam a estrutura e definiriam políticas quanto à universidade brasileira nos anos seguintes*.

Assim, aos poucos, a teoria do capital humano ia ganhando espaço. Na ótica de Frigotto (1999, p. 41), a disseminação da teoria do capital humano, nos países latino-americanos e do terceiro mundo, foi rápida, graças à influência dos organismos internacionais que, segundo ele, *representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital*.

Frigotto complementa seu pensamento, dizendo que essa *mágica solução* fazia parte do receituário de homens importantes na vida política e econômica do Brasil, como Mário Henrique Simonsen que, *no final da década de 60 e início de 70, pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades* (1999, p. 41-42). Frigotto lembra, ainda, que Simonsen entendia que esse caminho se fazia *pela equalização do acesso à escola e pelo investimento em educação*.

Foi como parte desse universo ideológico que surgiu o Relatório Meira Matos, um terceiro documento, marcando, conforme Rosas (1992, p. 51), *como linha de força o pensamento oficial sobre a educação superior no Brasil*. Rosas salienta que esse relatório *não foi escrito por técnicos ou assessores norte-americanos, [...] foi obra de brasileiros*

especialistas em repressão. E tem uma causa: a preocupação do governo com o movimento estudantil e suas conseqüências.

O documento, em questão, dividia-se em três partes. Especificamente, a segunda delas se refere aos *pontos críticos do sistema educacional*, os quais estavam, na ótica da Comissão, em confronto *com as aspirações da juventude estudantil*. Dentro desse quadro, o relatório relacionava nove itens: *inadequabilidade estrutural do MEC; crise de autoridade; insuficiência da remuneração atribuída aos professores; conceito equivocado da liberdade de cátedra; ausência de uma política de ampliação de vagas; implantação lenta e desordenada da reforma universitária; inexistência de uma liderança estudantil democrática, autêntica e combativa; insatisfações dos estudantes; fiscalização da aplicação das verbas e novas formas de financiamento* (Rosas, 1992, p. 52-57).

Não podemos esquecer que a Comissão Meira Matos estava em função da ideologia vigente no poder. Quando ela se reporta à expansão do ensino e, concomitantemente, diz, por exemplo, que é necessário conter despesas, está defendendo, sem dúvida, a privatização.

Aqui, cabe, perfeitamente, a observação de Germano (1993, p. 128), quando mostra que se o Estado prioriza a *expansão da base material necessária à produção capitalista*, não há porque ficar surpreso com a inexistência de investimentos na educação. Conforme Fávero, também, não se pode estranhar que essa Comissão *tivesse como uma das suas funções apresentar sugestões e medidas que conduzissem as universidades ao regime da nova ordem administrativa e disciplinar* (1991, p. 59). Assim, quando o relatório constata a *inexistência de uma liderança estudantil democrática*, na verdade, ele quer dizer: *o Governo deveria fortalecer os grupos de estudantes favoráveis ao Regime para enfrentar os grupos de estudantes oposicionistas* (Germano, 1993, p. 128).

É nesse contexto de autoritarismo, jogo de interesses políticos e conflitos ideológicos que é produzida a reforma universitária de 1968. Segundo o Relatório do Grupo de Trabalho, criado para propor a reforma universitária, o apelo do Ministro da Educação, buscando a participação dos estudantes, *não teve a acolhida desejada*. O GT lamentou essa ausência sobretudo porque, *sendo a universidade primacialmente*

destinada ao estudante, sua participação nos estudos da reforma universitária era considerada essencial pelo Governo e por todos os membros do Grupo (Brasil, Ministério da Educação e Cultura et al., 1983, p. 9).

Quando nos detemos no citado Relatório (1983, p. 15-16), vemos os membros do Grupo de Trabalho confessarem que não têm *a veleidade de outorgar uma reforma plenamente elaborada*, até porque *o objetivo do grupo não é [...] fazer a reforma universitária, mas induzi-la, encaminhá-la [...] removendo óbices, eliminando pontos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária.*

Ao continuar sua exposição, o Relatório, em questão, deixa transparecer que *a Universidade é o ponto de cruzamento de movimentos sociais e de cultura, agente necessário do desenvolvimento* e, nessa perspectiva, sem prejuízo de sua autonomia, *se justifica e, mesmo se impõe a ação estimuladora e disciplinadora do Estado* (Brasil, Ministério da Educação e Cultura et al., p. 17).

Segundo Cunha (1989, p. 51-59), ao analisar *os aspectos problemáticos da reforma de 1968*, dois aspectos positivos podem ser detectados, a partir dos efeitos provocados por sua implantação: *a articulação entre as diferentes unidades que nasceram isoladas e a instituição da pós-graduação.*

Embora um dos méritos da reforma tenha sido identificar a universidade como *a instituição própria* para o ensino superior, não foi isso que se constatou ao longo do tempo, mesmo porque faculdades isoladas foram brotando por todos os cantos do país, inclusive em lugares onde não havia condição para tal. Essa expansão torna evidente que os governos militares optaram pela privatização, subsidiando o setor privado em detrimento da ampliação ou criação de mais instituições públicas de ensino superior.

Ao analisar e avaliar a implantação da reforma universitária de 1968, um trabalho que teve o patrocínio do Ministério da Educação, com planejamento e execução a cargo da Universidade Federal da Bahia, nos mostra que

dentro deste contexto, a participação das instituições federais que era, em 1966, bastante significativa com 73.037 alunos, isto é, 41% do total, passa, em 1972, para 169.091, ou seja, apenas 25% do total. Não obstante esse decréscimo na participação, o índice de crescimento alcançado atingiu a 231. O incremento no setor privado, porém, mostrou-se bem mais acelerado, nos seis anos considerados, o número de matrícula nesse setor cresceu em 344%. Estas totalizavam 89.110 alunos em 1966 e atingem 395.698 em 1972 (Brasil, MEC&UFBA, 1975, vol. 1, p. 18).

Concluindo sua avaliação sobre a Reforma Universitária de 1968, o trabalho da Universidade Federal da Bahia evidencia dados significativos:

no talvez, a medida de maior alcance na expansão do ensino superior, e já adotado em todas as Universidades estudadas; veja-se que de 67% de preenchimento das vagas oferecidas em 1966, nos vestibulares, o percentual alcança 83% em 1973. Ao lado disso, está o próprio crescimento da oferta de vagas, uma constante no período 66/73, na ordem de 114% (p. 557).que concerne ao aspecto quantitativo, é o ingresso classificatório (Ibdem).

Outras questões devem, ainda, ser levadas em conta. Segundo Cunha, *nas grandes e médias cidades, as universidades públicas foram instadas a se transferir para as periferias urbanas (e até para fora delas) [...] a consequência mais danosa desses campus segregados da cidade (1989, p. 59) foi dificultar a ação de algumas universidades comprometidas com a democratização do acesso, sobretudo quando se propunham a reabrir, instalar ou aumentar as vagas dos cursos noturnos. Aqueles que poderiam se beneficiar dessas iniciativas tiveram dificuldades, pois as universidades públicas se localizavam em lugares distantes. Mais uma vez, as instituições ligadas ao setor privado tiraram proveito dessa quase reserva de mercado dos cursos noturnos (Ibdem).*

Ao comentar os artigos publicados, na Folha de São Paulo, por Anísio Teixeira, resultantes do seu depoimento na Comissão Parlamentar do Inquérito, em 1967, Cunha indica que os mesmos denunciavam *um processo de reforma do ensino superior brasileiro a partir da legislação, sem o conhecimento dos processos que estariam em curso no Brasil e em outros países (1988, p. 308).*

Uma outra questão séria foi a relação estabelecida entre o poder e os estudantes. O golpe desferido sobre o movimento estudantil, através da Lei Suplicy, de 1964, foi, definitivamente, complementado em 1969 com o Decreto-Lei 477.

5. UnB e ditadura: o confronto de duas leituras do mundo

Diante do que foi exposto acima, é visível o descompasso entre os ideais que moviam a UnB e os interesses ideológicos do regime. Aqueles que tinham o mercado como bússola nunca haviam engolido a UnB e, agora, dispunham de instrumentos capazes de extingui-la ou inviabilizá-la. Assim, procuraram desferir sobre a instituição

golpes certos, tentando eliminar os resquícios dos ideais que marcaram o pensamento brasileiro no início dos anos 60. Foi, sem dúvida, um momento trágico na história da universidade brasileira.

Esse instante foi retratado por Sebastião Varela, funcionário da UnB desde 1962. Testemunha ocular da história da instituição, publicou, em 1989, *Passados que não se apagam: histórias da UnB*.

Varela, zelador do Centro Olímpico, local onde moravam *mais de 100 alunos, em três barracões de madeira*, ao relatar o 1º de abril de 1964, lembra que *naquele dia, estoura essa ‘desinquietação’*. *Até para os estudantes irem fazer suas refeições eram escoltados pela polícia* (1989, p. 69-72).

O Campus da UnB havia sido invadido pela PM de Minas Gerais. Varela nos faz um relato circunstancial do que ele chama de *oito dias de tristeza*, nos quais *as pessoas eram chamadas e identificadas; se não fizessem parte da lista que eles tinham, eram liberadas*. De forma comovente, ele diz que

naquele dia, o primeiro a botarem para fora da UnB foi o reitor, professor Anísio Teixeira, idealizador da Universidade de Brasília. Este não foi preso porque na hora não estava presente. O professor Anísio era um grande mestre e educador. Conhecido em todo o Brasil; seria até uma vergonha se o tivessem prendido (Varela, 1989, p. 69).

Os invasores prenderam o professor José Albertino Rodrigues, depois de *vasculharem todos os institutos e departamentos e residências*. Em 28 dias, *174 professores dos antigos foram obrigados a renunciar ao cargo*. Mostrando o quanto a brutalidade era a tônica *daqueles dias*, Varela narra um episódio significativo:

os carros que chegavam eram identificados para poder entrar no campus. A Francisca, cujo sobrenome não me lembro, era auxiliar de serviços, trabalhava na Reitoria, e, quando viu a polícia entrar no prédio, correu e se trancou no banheiro. Um soldado botou a porta a dentro e disse: ‘Para que correu, negra’; e deu-lhe umas borrachadas. Uma delas pegou em cima dos pulmões, e Francisca, na mesma hora, escarrou sangue, adoeceu e não foi mais mulher para nada. (...) Na ‘Genética’, eu vi dois oficiais prenderem o professor Cordeiro, um grande mestre em Biologia e Genética. Na hora, saíram com ele na frente e, naquele momento, o professor fumava um cachimbo. Um deles disse: ‘Guarda o cachimbo, preso não tem direito de fumar’. O homem, sem dizer uma palavra, bateu o fogo do cachimbo e guardou-o (1989, p. 71).

Com um certo tom de melancolia, Varela conclui:

o ano de 1964 representou para a Universidade de Brasília o maior retrocesso que pode existir na história do ensino superior do Brasil. No meu entender, foi um

verdadeiro aborto na história da ciência, pois aqui se perdeu o que existia de melhor em conhecimento científico e intelectual deste país. Digo isto porque presenciei os fatos daquela época. Destruíram, aqui, o ninho dos homens-águias. Desapareceram os grandes personagens, que formam a verdadeira história da UnB. Restaram apenas mágoas e ressentimentos, medo e desconfiança, um sentimento de desgosto e de tristeza no meio de toda aquela gente se evadindo ou assistindo com pavor à violência e a desmoralização de seus colegas e familiares sem que nada se pudesse fazer. Por isso afirmo e considero que aqui a história ficou interrompida (Ibdem).

Em 1964, a Universidade de Brasília, por não fazer parte das aspirações dos ideólogos do regime, era vista como instituição que formava homens contestadores, forças perigosas não convenientes aos interesses dos quartéis.

Tomado o poder, os militares procuraram ocupar espaços, antes redutos adversários. Soldados do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais, com uniformes de campanha, invadiram o campus universitário, esperando encontrar renhida resistência. Enganaram-se. Mesmo assim, levaram professores e estudantes como prisioneiros, além de espalharem notícias alarmantes e confiscarem livros da biblioteca, considerados subversivos. Aliás, tais livros podiam ser encontrados em qualquer biblioteca. A devassa veio, em seguida, com a demissão de todos aqueles que ocupavam cargos, pois naquele momento, segundo depoimento de Todorov,

a universidade foi obrigada a subordinar-se paulatinamente a essas novas direções. A Universidade de Brasília quase foi fechada. Centenas de professores viram-se obrigados a deixá-la, não aceitando corroborar uma política de destruição da universidade, nem admitindo aceitar aquele projeto acadêmico a diretrizes políticas autoritárias e anti-populares (1989, p. 9).

O que Todorov chama de *obrigada a subordinar-se* está expresso, segundo Freitag (1980, p. 83), nas palavras de Suplicy de Lacerda, então Ministro da Educação: *os estudantes devem estudar e os professores ensinar.*

Segundo apuração do próprio Inquérito Policial Militar, IPM, instaurado na UnB, nada foi encontrado para justificar o temor dos militares, quanto às prováveis atividades políticas de caráter subversivo. Apesar disso, veio a inevitável ingerência sobre a administração e sobre o trabalho docente da Universidade. A consequência imediata dessa interferência foi a expulsão de nove professores e quatro alunos, os quais não tinham direito à defesa, até porque não havia acusação formal e o motivo apresentado, *por conveniência administrativa*, não correspondia à verdade. Nesses casos, as ordens vinham de outros setores e a reitoria se encarregava de construir explicações. Como se

tratava de escola, a justificativa se circunscrevia às exigências pedagógicas. Às vezes, falava-se em currículo não compatível com a função de professor de uma universidade.

Esse clima gerou o que Salmeron (1999, p. 173) chama de *paranóia coletiva*, em virtude da insegurança sentida por todos no desenvolvimento de suas atividades. O autoritarismo do regime se estendeu sobre a UnB como a nenhuma outra instituição de ensino superior.

As ingerências da ditadura na vida da UnB não pararam com a invasão ao campus, em 1964. Pelo contrário, cresceram entre os opositores da Universidade. A idéia de que a instituição era um *foco de subversão e de indisciplina* foi tomando corpo. Cada vez mais, vivia-se um momento de radicalismos e o poder não estava imune a essa epidemia. A predisposição contra a UnB não era um fato isolado.

Assim, a repressão violenta não se restringia à UnB, mas se fez sentir sobre todos os setores progressistas da sociedade. No caso da UnB, Cristovam Buarque comenta que

a comunidade acadêmica ingressou assim em um processo de alienação das decisões da Universidade e de frustração em relação aos seus sonhos e expectativas. A rígida hierarquia e o divórcio entre a administração central e os três segmentos da comunidade (funcionários, alunos e professores), durante 21 anos, deixou, obviamente, profundas marcas. Este processo levou a uma natural desconfiança, a uma resistência e a um distanciamento da comunidade em relação à administração, seja qual for seu estilo político-administrativo (1986, p. 13-14).

Quando Cristovam Buarque diz que as *profundas marcas* que ficaram foram conseqüências das ações do aparato policial-militar da ditadura, ele não se refere apenas à invasão ao campus, em 1964, e às atitudes da reitoria, obediente a um comando externo. Outras demissões vieram. Outras incursões militares aconteceram, destruindo direitos, determinando prisões e provocando mortes no campus da UnB. A *paranóia coletiva*, segundo Salmeron, aumentou. Os inimigos da Universidade procuraram esvaziá-la, dificultando a contratação de professores competentes ou chamando de volta para suas repartições de origem aqueles que, acreditando no projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, haviam optado, desde o início, pelo trabalho docente na Universidade. Desse modo, *um renascimento da universidade seria condição necessária à reversão da atual trajetória de decadência* (Bursztyn, 1988, p. 73).

Um ano depois da primeira invasão, ver-se-ia a UnB aturdida, mais uma vez, pelo fantasma das demissões e pela truculência militar. A essa nova crise, que Salmeron

(1999, p. 178) chama de *programada*, os militares acrescentaram mais perseguição. Ocorreu, assim, um outro tipo de ingerência bem mais sutil e pouco visível. Dessa vez, atingiram o cérebro administrativo da UnB, decretando sua perda de autonomia, transformando o reitor em interventor ou testa-de-ferro do regime. Isso se constata quando o mesmo reitor que convida, insiste e contrata um professor, inclusive com aval de um parecer jurídico, é o mesmo que demite, quatro meses depois, *por impedimento legal*. Inclua-se, nesse caso, a contratação e consequente demissão, pelo reitor Zeferino Vaz, do professor Ernani Maria Fiori. Admitido no dia 25 de março de 1965, *Fiori mal tinha iniciado suas atividades e pressões começaram a ser exercidas sobre Zeferino Vaz para que anulasse a admissão do filósofo, com argumento falacioso de que não podia ele ser contratado, por ter sido demitido de uma universidade pública*. Pressionado, o reitor resolveu dispensar Ernani Maria Fiori, através de *Ato da Reitoria nº 21/65*, de 23 de julho de 1965 (Salmeron, 1999, p. 178/188)

A avalanche de 1965 veio acompanhada, após uma greve de professores e estudantes, do pedido de exoneração coletivo de 223 professores, assim como dos coordenadores solidários a seus colegas. A motivação para as destituições voluntárias foi uma conseqüência da nova onda de demissão de professores, ocasionada pela nomeação do reitor Laerte Ramos de Carvalho. Mais uma invasão ao campus e dessa vez, com um agravante, a pedido do próprio reitor.

Diante desse processo de repressão à UnB, Salmeron (1999, p. 237) constata que *a Universidade de Brasília tinha 305 docentes. Foram expulsos 16 e 223 demitiram-se. Saíram, portanto, 79%*.

Em abril de 1967, um outro incidente levaria desesperança e intranqüilidade à Universidade de Brasília. Motivo: protesto dos estudantes à visita do embaixador dos Estados Unidos à Universidade. Aquele momento histórico marcava o auge da guerra do Vietnã, das críticas à ação da Aliança para o Progresso e da rebeldia diante do imperialismo norte-americano. Os gritos dos estudantes, encurralados na biblioteca, foram calados pela força das baionetas e pela quebradeira geral ocasionadas pelos soldados do exército.

A grande crise, porém, só chegaria em agosto de 1968. Aliado à situação nacional, um outro contexto histórico mundial suscitou protestos e lutas no meio estudantil. De

Paris, maio de 1968, veio a revolução dos costumes e das idéias, provocada pelos estudantes do Quartier Latin. Do Leste Europeu, a invasão da Tchecoslováquia, determinada pelo imperialismo soviético, deixava os alunos sensibilizados diante das lutas do povo tcheco. Do Rio de Janeiro, a morte do estudante secundarista Edson Luiz, provocada pela truculência militar, revoltava estudantes do Brasil inteiro.

Nesse universo inquietante, a UnB viu, mais uma vez, seu campus ser invadido, dessa vez, pela Polícia Militar do Distrito Federal, Polícia Civil, Polícia Federal, Polícia do Exército e agentes do DOPS, sob o pretexto de executarem um mandado de prisão, expedido pela 4ª Auditoria da Justiça Militar contra cinco pessoas, entre as quais se encontrava Honestino Guimarães, presidente da Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília. Vieram para uma guerra. Chegaram atirando. Mais prisões e mais um estudante morto.

Professores, alunos e funcionários manifestaram-se em documento público, denunciando o caráter bélico daquela *operação militar*. Ao concluírem, dizem:

os signatários adverte a nação de que as atividades desta Universidade não poderão ser retomadas sem a punição dos responsáveis e a obtenção das garantias necessárias, que se consubstanciam na libertação de estudantes e funcionários presos, na cessação de IPMs e na segurança da manutenção da integridade do campus, do que se espera seja dada ampla divulgação na imprensa (Salmeron, 1999, p. 451-452).

As mães, solidárias aos professores, também protestaram, em outro manifesto:

Exigimos, para a pacificação dos espíritos, a abolição definitiva de qualquer forma de agressão contra nossos filhos e maridos, a eliminação do estado de insegurança, que também nos atinge - denunciado em manifesto pelos próprios professores da UnB, aos quais somos muito gratas - e a realização de um inquérito minucioso para a apuração das responsabilidades. Nossa luta é pela construção de um Brasil melhor, mais humano e mais justo (Ibdem).

É nesse momento que entra em cena o personagem José Carlos Azevedo, fundamental para a compreensão de toda a história da Universidade de Brasília, no contexto imposto pelo regime militar. As regras para a escolha dos dirigentes das universidades brasileiras estavam estabelecidas na Lei 5.540/68. O Conselho Universitário elaborava uma lista sêxtupla e dela o Ministro da Educação retirava o nome do reitor. Assim, aconteceu com José Carlos Azevedo em 1976.

Azevedo chegara à UnB em 1968, no meio de uma das crises mais agudas da universidade, cujo auge foi uma das invasões militares sofridas pela instituição. Como oficial da Marinha, era apadrinhado por Augusto Rademaker, almirante, ministro e, posteriormente, membro da junta militar que governou o Brasil, após o impedimento do General Arthur da Costa e Silva (Associação dos Docentes da Universidade de Brasília, ADUnB, 1994, p. 80). É bom lembrar, ainda, segundo a ADUnB, ao fazer um histórico do enfrentamento da UnB ao regime imposto pelo golpe de 1964, que

a crise iniciada em 64 seria agravada no ano seguinte com a demissão de mais de 200 professores; a ela se seguiria uma nova invasão policial do campus em 1967, tudo culminando com a repressão de 68, que, além da clandestinidade e posterior eliminação do maior líder estudantil daquele tempo, Honestino Guimarães, resultou na imposição de um representante da ditadura militar na vida da UnB: o capitão-de-mar-e-guerra e doutor em Física pelo Massachusetts Institute of Technology José Carlos de Almeida Azevedo, feito seu vice-reitor (1994, p. 16).

José Carlos Azevedo, no entendimento da ADUnB, era um *virtual interventor* naquele espaço *'subversivo'*. Convém lembrar que o contexto político-educacional, vivido naquele momento histórico, estava profundamente influenciado pelas idéias estruturalistas, as quais, *nos anos 70 e início da década de 80, costumava ver o Estado como a 'cristalização' de interesses de classe e as escolas 'aparelhos ideológicos do Estado'*. Nesse universo ideológico, o objetivo maior do processo educacional era gerar *sujeitos que o capital necessitava a fim de reproduzir as relações sociais e tecnológicas da sociedade Capitalista* (Carlson & Apple, 2000, p. 17).

O regime precisava garantir o *controle sobre a movimentação política dos professores e alunos da Universidade de Brasília*. Faltando um ano para o término do seu mandato, a ditadura começou a arquitetar uma nova lei *que dispunha sobre os critérios de nomeação para os dirigentes das fundações mantidas pelo governo federal*. O projeto de lei nº 34 dava ao Presidente da República o *poder de nomear, a seu arbítrio, e sem especificar qualquer tempo de duração de mandatos*. O senador Franco Montoro, MDB de São Paulo e professor à disposição da UnB, chegou a apresentar uma emenda, excluindo do projeto as fundações universitárias, mas seu esforço foi em vão. Em novembro de 1979, uma comissão mista do Congresso Nacional aprovou o projeto que, levado a plenário, não teve dificuldades para consolidar sua aprovação. Com um detalhe: por decurso de prazo, o projeto foi transformado na Lei 6.733. Convém, entretanto,

anotar que, segundo João Cláudio Todorov, então presidente da ADUnB, *o MEC não tinha qualquer alçada sobre aquela questão, toda ela subordinada aos órgãos de segurança e informações e à própria Presidência da República*. Os críticos chamariam essa lei de '*Lei Azevedo*', pois, apesar de disciplinar a eleição de todas as fundações federais, beneficiava, na verdade, dois reitores: o próprio Azevedo e Guilherme Figueiredo, da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-Rio), não por acaso, irmão do Presidente da República (ADUnB, 1994, p. 86-87).

Em maio de 1980, José Carlos de Almeida Azevedo tomaria posse, pela segunda vez, como reitor da UnB. A ADUnB, questionando a forma como o reitor estaria sendo nomeado, publicou uma edição extra do seu Boletim (nº 14, maio de 1980), destacando no editorial: *O Reitor. Como destruir uma universidade*. Em conjunto com o Diretório Central dos Estudantes, a ADUnB realizou, também, o I Fórum de Debates da UnB, nos dias 26 e 27 de maio daquele ano, tendo como tema *A luta pela democratização da UnB* (ADUnB, 1994, p. 88-89).

O confronto entre a ADUnB e a reitoria não parou. Denúncias eram feitas pela entidade. Uma delas está no Boletim de nº 20, demonstrando que dos 845 professores da UnB, 447 não faziam parte do quadro de carreira, *o que equivale ao assombroso dado de 56,5%*. Essa percentagem foi obtida a partir da constatação de que 415 professores eram, na verdade, colaboradores, 35 estavam na condição de visitantes e 27 eram auxiliares de ensino (ADUnB, 1994, p. 105). Em 1982, professores e alunos realizaram uma greve, cuja pauta de reivindicações acadêmicas e políticas partia do II Fórum de Debates da UnB (ADUnB, 1994, p. 114). Uma outra greve aconteceria, em 1983, na tumultuada vida da UnB.

A ADUnB (1994, p. 145-146), ao estudar a relação da Universidade de Brasília com a ditadura, constata uma *intervenção branca*, a qual chegaria ao final em 1985, sem, entretanto, José Carlos Azevedo se deixar vencer. Manobras foram feitas, segundo a ADUnB (1994, p. 179-180), para que Azevedo continuasse.

Tânia Regina de Luca (2003, p. 484), ao estudar a questão dos *direitos sociais no Brasil*, chama a atenção para o fato de que *os direitos sociais sofreram alterações significativas durante a ditadura militar*. As invasões à Universidade de Brasília não foram exceção, embora tenham sido graves, por se tratarem de intimidação ao saber. Essa

estudiosa nos lembra que *as centrais sindicais e as ligas camponesas foram proibidas, 87 dirigentes tiveram seus direitos políticos cassados entre 1964 e 1966, mais de quatrocentas entidades sofreram intervenção pouco depois do golpe.*

Segundo Cristovam Buarque, *com a falência política do regime e a demonstração de sua fragilidade econômica, o regime e o modelo social entram em crise. A universidade, preparada para servi-lo, perde função. Entra em crise também* (1989, p. 4). Fazendo uma análise sobre a instituição, Buarque mostra que, *de certa forma, a UnB saiu do estado de uma universidade sem passado para o de uma universidade demasiadamente apegada ao passado, ideal que já não existe* (1986, p. 14).

A redefinição do papel social da Universidade de Brasília era um desafio a enfrentar. Impunha-se, como necessidade para dirigir os destinos da UnB, um homem com perfil democrático, de formação intelectual e ideológica sólidas, mas firme nas suas decisões. E, no entendimento de Buarque, *o primeiro passo de instituição que deseja promover a liberdade, é obter sua própria liberdade, o que exige, antes, a consciência das amarras que a aprisionam* (1989, p. 17). Romper amarras sem provocar alvoroço. Redemocratizar sem traumas, vencendo medos.

No processo de redemocratização do país, em 1985, a UnB, também, passaria por esse processo de readaptação ao mundo democrático, vivenciando, como o país, uma transição que exigia, acima de tudo, cautela, firmeza ideológica e dedicação.

Capítulo V

Cristovam Buarque e a UnB: a gênese de duas trajetórias convergentes e a (re)definição do papel social da universidade (1985-1989)

A deseducação da população brasileira é parte do processo de modernização, na medida em que a opção socioeconômica definiu objetivos que se chocam com a prioridade à educação. [...] a educação foi vista, desde o período colonial, como um luxo, ou um instrumento ao desenvolvimento econômico, e não uma finalidade do processo civilizatório. [...] ela precisa sair do enfoque fechado de seus interesses próprios, como a vêem e a mantêm os educadores, e ser vista como a manifestação do compromisso maior de uma sociedade que busque quebrar suas barreiras sociais. [...] a universidade recebeu prioridade durante os anos da ditadura e da montagem do milagre econômico. Enquanto as escolas primária e secundária eram destruídas, a universidade recebia recursos para formar pessoal, comprar equipamentos, construir prédios, dentro do interesse do modelo econômico em implantação (Cristovam Buarque).⁷

Neste capítulo, procura-se analisar o papel de Cristovam Buarque à frente da reitoria da UnB, entre 1985 e 1989, quando, após um período de exceção, marcado por invasões militares e pela intervenção branca, através de José Carlos Azevedo, a instituição e o país se redemocratizavam.

Inicialmente, mostra-se a formação acadêmica e política de Cristovam Buarque, bem como o caminho percorrido por ele até a reitoria da UnB. Estuda-se, sobretudo, seu trabalho como gestor, ocasião em que buscou colocar em prática suas idéias sobre universidade, retomando as origens da UnB e redefinindo seu papel social.

Utilizam-se documentos e publicações do período em estudo, tanto da reitoria como da Associação dos Docentes da UnB, ADUnB. Foram entrevistados três professores e um funcionário, líder do movimento sindical, além de Cristovam Buarque, buscando melhor entender esse momento de transição democrática, vivido pela instituição.

⁷ BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. Colaboração de Aldo Pavani [et al.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 53, 55 e 59.

Assim, este capítulo evidencia a contribuição de Cristovam Buarque e de sua equipe, para que a UnB pudesse superar-se no desafio de construir uma transição pacífica e dialogal na volta à normalidade.

1. Formação acadêmica e política

Segundo Bursztyrn (1998, p. 15), *cada um é o retrato de sua história* e ao definir Cristovam Buarque como *contemporâneo do futuro*, identifica-o com duas palavras: *educação e utopia*. No entendimento de Volnei Garrafa⁸, professor da UnB e autoridade em Bioética, *Cristovam é uma pessoa extremamente inteligente, [...] não tem currículo acadêmico forte. [...] Ele é agoniado com essas idéias novas que ele tem. [...] não dá tempo de colocá-las em prática. [...] Pensa tão rápido que não deixa as pessoas pensarem. [...] e também não dá espaço para que as idéias dos outros sejam levadas em consideração.*

Filho de família de classe média, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque nasceu em Recife no ano de 1944. Estudando em colégio católico dirigido pelos irmãos maristas, recebeu uma educação humanística voltada para a ética cristã. Tal aspecto está em consonância com os anseios familiares, os quais se pautavam pela solidariedade e respeito pelo diverso. Buarque adquiriu na escola familiar e, posteriormente, na institucional católica uma consciência de justiça e solidariedade expressa, mais tarde, em sua obra literária.

Na sua juventude, quando entraria para Universidade de Pernambuco para estudar engenharia mecânica, teve a grande oportunidade de sair do casulo das idéias para inserir-se na vida cotidiana da sociedade recifense e participar das lutas sociais e culturais que caracterizaram o início dos anos de 1960. Nesse momento, a partir de 1962, Buarque vai passar por novas escolas, tais como o diretório acadêmico, a campanha política que elegeu Miguel Arraes para o governo do Estado, o movimento de alfabetização promovido a partir dos ideais pedagógicos de Paulo Freire, a Ação Católica e a militância na Ação Popular, AP, organização de esquerda que atuava no movimento estudantil.

⁸ Volnei Garrafa. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Núcleo de Bioética, UnB, 06.01.05.

Todo esse mundo novo serviria para Buarque definir suas posições e solidificar seu universo ideológico. Na universidade, aproximou-se de Marx, de Hegel, de Josué de Castro e de Celso Furtado. É bom frisar que o mundo pernambucano era, naquele instante histórico, como o fora em todo o seu passado, uma arena, onde se materializavam lutas, insatisfações e campanhas pela justiça social, tendo como objetivo a urgência das reformas de base, bandeira do governo de Jango. No campo, as Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, reivindicavam a reforma agrária, enquanto que os universitários tinham em mira a reforma da universidade, através da qual pudesse se transformar, por exemplo, em instrumento empreendedor de pesquisas, a serviço do povo brasileiro. Pontificavam ideais marxistas e cristãos liberais e a palavra-chave era a conscientização das massas.

A militância intensa, desempenhada por Cristovam Buarque, encontrou, como barreira, as sombras nefastas da ditadura civil-militar que se implantou no país em 1964. A repressão e as prisões, promovidas pelo regime conseqüente do golpe de 64, levaram-no para clandestinidade, a exemplo de muitos dos seus companheiros de luta. Abrigando-se na AP, Ação Popular, Buarque partiu para um outro tipo de participação política, sem perder sua autonomia e visão crítica, tanto que em *Sobre a integração na Produção*, documento interno da AP, critica posições assumidas pelo partido, tais como *buscar o céu e não fazer revolução*. Embora houvesse encontrado nela uma das suas principais escolas a contribuir na sua formação política, Buarque desligar-se-ia da AP em 1970 (Bursztyn, 1998, p. 19).

Entre 1964 e 1970, a vida de Cristovam Buarque tomou rumos, teoricamente, contraditórios. Sem radicalismos ou sectarismos, próprios de um tempo em que a maoísta AP, engajada na luta antiimperialista, liderava os sonhos libertadores da juventude, Buarque, pouco depois do golpe civil-militar de 64, a convite da Associação Universitária Interamericana, partiu, em viagem de estudos, para os Estados Unidos. Em 1967, voltaria, mais uma vez, a esse país. O resultado positivo dessas viagens foi, sem dúvida, a abertura de novos horizontes, porquanto o contato com outros povos, inclusive os latino-americanos, construtores de uma cultura diversa, contribuiu para que Buarque alargasse sua visão de mundo e, mais tarde, partisse para o doutorado na França, em 1970. *O saldo*

da permanência em Paris foi a mudança qualitativa. Deixara de ser engenheiro com incursões pela economia, para tornar-se um cientista social (Bursztyn, 1998, p. 39).

O universo cultural francês possibilitou seu contato com a obra de Ignacy Sachs, o qual, segundo Bursztyn (1998, p. 27), ajudou Buarque a *romper com as amarras do dogmatismo e com o questionamento dos limites dos enfoques disciplinares e disciplinados e para o caráter ambíguo da tecnologia, como solução e problema na busca do desenvolvimento*. Para Cristovam Buarque, esse pensador

mostrou uma ótica de pensamento totalmente inovadora e desconhecida. Uma outra visão do papel da tecnologia e de sua relação com o meio ambiente descortinava um modo de interpretar o mundo que o jovem engenheiro pernambucano não havia ainda percebido. Foi uma revolução macro, globalizante, sobre a visão micro, segmentada e disciplinar. A relação entre Homem e Natureza estava na base do pensamento ambiental que Sachs lançava, ainda antes da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente - Estocolmo 72 [...], a qual consagraria a questão do meio ambiente como item inevitável em qualquer agenda para o futuro. A proximidade intelectual com Sachs representava uma enorme abertura para a atualidade e para a percepção do mundo (Bursztyn, 1998, p. 36).

O doutoramento em Paris representou, portando, uma abertura no pensamento de Buarque. O entendimento das coisas e dos fenômenos, sob o ponto de vista estritamente nacional ou regional, ganhou uma dimensão cosmopolita. Houve, a partir desse encontro com a Europa, uma consolidação e embasamento teórico no campo das ciências humanas. Bursztyn (1998, p. 37) mostra como a opção pela França, ao invés dos Estados Unidos, foi fundamental para Buarque, no que diz respeito às suas reflexões políticas, econômicas e sociais sobre o Brasil e o mundo. Para Bursztyn, *se tivesse optado pelos EUA para sua formação, talvez seu futuro fosse bem diferente porque lá, suas habilidades em matemática e experiências em projetos industriais, seguramente o teriam conduzido a estudos em métodos quantitativos e economia neoclássica*.

Um outro detalhe não pode deixar de ser levado em conta. Ao chegou em Paris, aos 26 anos de idade, em 1970, Buarque pôde, ainda, sentir as conseqüências do despertar de idéias e choques ideológicos, durante a barricada de 1968. As universidades discutiam, questionavam e quebravam dogmas. Uma revolução acontecia na educação: a classe operária chegou à academia. *Radicalidade e rebeldia eram a tônica daquele momento e no lugar da tradicional dicotomia direita-esquerda, surgiram novos paradigmas e causas societais, como o pacifismo, o feminismo e o ecologismo*. Ao lado de todo esse cenário

cultural, verificava-se, entre os jovens, uma profunda influência das idéias *maoístas e trotskistas*. Fervilhavam os debates, encontros e discussões literárias, exercitando e ocupando espaços no pensamento de uma juventude que, aos poucos, ia se imbuindo *da missão de transformar o mundo, curando-o de todos os seus males* (Bursztyn, 1998, p. 39-43).

Cristovam Buarque, entretanto, não se restringiu apenas ao universo acadêmico, mas procurou solidificá-lo e acrescentar aos seus conhecimentos novas experiências. Nesse sentido, trabalhou no Equador, em Honduras e nos Estados Unidos para o Banco Interamericano do Desenvolvimento, BID. Esse período correspondeu a *uma fase de amadurecimento profissional, de consolidação de conhecimentos* e representou um contato mais direto com a literatura e os problemas da América Latina (Bursztyn, 1998, p. 44-46).

Em *A segunda abolição* (1999, p. 39-42), Buarque, ao refletir toda essa experiência vivida no exterior, refere-se à erradicação da pobreza como fator prioritário no processo de inserção de seres humanos, marginalizados e brutalizados na dinâmica imposta pelo modelo capitalista. Quando fala da *necessidade de abolir a apartação social e erradicar a pobreza*, mostra que esta questão deve ser entendida a partir de valores éticos, o que significa *sair da tutela da lógica e do poder dos economistas*.

Quando, em 1979, Cristovam Buarque retornou ao Brasil, optou por trabalhar na Universidade de Brasília, flagelada pela ditadura civil-militar e, naquele instante, dirigida pelo físico e capitão-de-mar-e-guerra, José Carlos de Almeida Azevedo.

2. Trajetória rumo à reitoria

Em 1983, a Lei 6.733 dava lugar à Lei 7.177, a qual *fazia retornar o processo de escolha dos dirigentes de todas as universidades, fundacionais ou autárquicas, aos seus colegiados superiores, na forma de listas sêxtuplas a serem submetidas ao arbítrio do ministro da Educação e Cultura* (ADUnB, 1994, p. 160).

A escolha do reitor que substituiria José Carlos Azevedo se caracterizou pela tensão, reflexo da luta política que se travava a nível nacional, naquele momento

histórico. Antes que Cristovam Buarque (3.098 votos) fosse escolhido por professores, alunos e funcionários, numa eleição direta, realizada em dois turnos, muitas voltas foram dadas pelo rio caudaloso e agitado que banhava o campus da Universidade de Brasília (ADUnB, 1994, p. 169-176).

Diante de toda essa efervescência política, Azevedo não foi um espectador, ao contrário, tentou continuar no poder, buscando para si o apoio político daqueles que, ainda, tentavam dar continuidade ao regime (Boletim da ADUnB, nº 33, 1994, p. 179). Segundo o prof. Volnei Garrafa, *tinha um canal muito forte de comunicação com o presidente Tancredo e mesmo assim o Azevedo tentou fazer seu sucessor, o prof. Joel da Matemática. Não conseguiu* (Entrevista, 06.01.05).

Eram tempos que prenunciavam melhores dias, mas também incertezas para a vida política do país. Naquele momento, *cada brasileiro via em Tancredo a encarnação de suas aspirações* (Skidmore, 1988, p. 491). Mas, o presidente eleito, Tancredo Neves, faleceu e José Sarney, como vice-presidente, assumiu o poder. Para alguns *parlamentares esquerdista do PMDB*, Ulisses Guimarães, então presidente da Câmara dos Deputados, era o legítimo sucessor de Tancredo. *A difícil situação de Sarney foi acentuada com a recusa do presidente Figueiredo em participar da cerimônia de transmissão do poder*. Na verdade, Sarney, ex-presidente do PDS, partido de sustentação do regime, migrara para o PMDB há pouco tempo. Porém, apesar de toda a celeuma criada em torno da posse de Sarney, por conta de interpretações da Constituição, *a primeira crise constitucional da Nova República foi superada* (Skidmore, 1988, p. 494).

Os conflitos emergiam de todos os lados, normais numa sociedade que se redemocratizava, após viver um quarto de século, sob regime de exceção. No confronto de idéias e forças, pairava no ar uma esperança. Segundo Dreifuss (1987, p. 273), restava saber se a sociedade brasileira poderia enfrentar esses tempos e dar um salto qualitativo.

Cristovam Buarque estava, portanto, diante de um tempo em que se propunha o desafio de cruzar, sem traumas, fronteiras, dando *o salto político* de que fala Dreifuss no processo de redemocratização da Universidade de Brasília.

3. O esforço para reencontrar as origens

Após 24 anos da criação da UnB, Cristovam Buarque produziu um documento que tinha um objetivo central: *sistematizar as idéias e o debate acerca do presente e do futuro da UnB, bem como provocar a mobilização em torno da construção de uma nova UnB* (Buarque, 1986, p. 5). Nesse trabalho, Buarque, ao analisar o que ele chama de *linhas de ação* para reconstruir a UnB, fala em reorientar a resistência ao autoritarismo, assumindo, de forma democrática, o controle administrativo para resgatar a imagem da instituição no contexto acadêmico.

Assim, pressupunha que algumas posições podiam *incomodar grupos, segmentos e indivíduos*, não via, porém, *outra maneira de administrar democraticamente, em momentos de mudanças, senão incomodando*, até porque, na sua ótica, *o principal papel de um reitor, hoje, é o mesmo de um professor: ser um provocador do debate em torno das quatro questões centrais da Universidade – quem somos ‘nós-UnB’, o que queremos, para que estamos, como devemos ser*. Nesse sentido, ele torna claro que um reitor não pode se restringir à função executiva, nem ser pura e simplesmente um ideólogo, mas motivar com os pés na realidade, *sem omissão e sem precipitação* (Buarque, 1986, p. 5-7).

No posfácio do seu livro *A cortina de ouro* (1995, p. 117), Cristovam Buarque diz que *cada pessoa é a soma das respostas que deu, ao longo da vida, às perguntas que lhe foram formuladas*. Buarque acrescenta, ainda, que *os homens que mudam o próprio destino são aqueles que não se limitam a acertar respostas, mas também criam as próprias perguntas certas para o momento*.

Em 1985, o povo brasileiro se encontrava, mais uma vez, diante de um processo de redemocratização. Esse momento exigia equilíbrio, mas também perguntas certas, respostas ousadas para velhos problemas. Após os anos difíceis impostos pela ditadura, a UnB retomava seu caminho de volta às origens e precisava fazê-lo sem grandes avarias ou traumas.

Para Cristovam Buarque (1986, p. 4), *o fim do autoritarismo traz, além do direito a enfrentar e acusar os opressores, a liberdade e a perda da timidez para criticar todas as idéias, inclusive aquelas dos que lutaram contra a opressão*. Ao constatar esses novos desafios, Buarque chama a atenção para o fato de que o novo contexto *gera, porém, dramáticos problemas àqueles que se propõem a pensar*. Na verdade, analisava a sua

própria realidade e os problemas que enfrentaria no trabalho pela redemocratização da UnB.

Tornava-se, portanto, necessário que a vida universitária fluísse sem os medos que a ditadura havia imposto, sobretudo o *medo do novo*, mesmo porque é imperdoável que esse medo *impere no meio universitário, porque a instituição que busca o avanço das idéias só deve existir com o propósito de inovar as idéias* (Buarque, 1989, p. 23). Nesse sentido, *as velhas perguntas apenas levam a civilização a continuar o rumo anterior; as novas provocam rupturas e forçam a humanidade a dobrar esquinas civilizatórias* (Buarque, 1995, p. 117). Assim, a universidade, para Buarque, é um centro de debates e, como tal, é inevitável o confronto de perguntas e de respostas novas. Volnei Garrafa, naquela oportunidade, decano de extensão da UnB, testemunhando essa disposição para o debate, mostra que

durante boa parte de 1985 e no transcurso de todo o ano de 1986, a Câmara de Extensão da Universidade de Brasília protagonizou embates acadêmicos de intenso colorido. Foram, seguramente, centenas e centenas de horas de fértil discussão, reflexão, posicionamentos e, também, de conclusões, com respeito aos rumos que a extensão deveria seguir na UnB dos novos tempos. [...] E começavam a nascer, da semente do debate participativo, novas bandeiras: realidade, compromisso, permanência, efetividade. [...] O processo histórico-social brasileiro exige hoje, mais do que nunca, que instituições universitárias, como a Universidade de Brasília, se posicionem frente às distintas problemáticas da sociedade (1987, p. 88-89).

Ao escrever para a revista Humanidades, Cristovam Buarque retrata os problemas que envolvem a universidade e a questão dos *inimigos do ensino público*. Para ele, nesse universo, constata-se a existência da *universidade para os ricos*, da *universidade para o país* e, entre as duas, dos *inimigos da universidade*. Buarque mostra, ainda, que diante de uma sociedade como a nossa, desejosa de transformação, sem, entretanto, ter bem claro a mudança que lhe convém, uma universidade do tipo corporativa ou financiada por empresas não satisfaz às premências do país. Nesse sentido, o final dos anos 1980 exigia uma universidade capaz de formular *grandes e novas perguntas* e não uma universidade limitada a *pequenas respostas*. Assim, o momento exigia liberdade de pensamento e, sobretudo, compromisso com os destinos do país, o que tornava imprescindível um ensino superior público e gratuito. Desse modo, Buarque enfatiza:

o grande desafio da universidade brasileira para os próximos anos não está em privatizar o ensino que é estatal, [...] está em tornar pública a universidade que hoje é apenas estatal, fazendo com que ela passe de sua condição de estatal-a-serviço-privado para estatal-a-serviço-do-público. [...] a universidade deve desenvolver

mecanismos para levar seu potencial educativo a toda a população [...]. Isto não quer dizer, porém, que a publicização da universidade estatal passa por um relaxamento nos critérios de ingresso. Ao lado de servir o público, o maior compromisso da universidade pública é servir com o máximo de qualidade. A universidade deve formar uma elite intelectual, que sirva não apenas à elite econômica (1987, p. 117).

Ao defender uma universidade que forme uma elite intelectual e não econômica, Cristovam Buarque, em editorial da revista *Humanidades*, nº 16, mostra que *a universidade ainda é capaz de emergir das perplexidades do nosso tempo*, oferecendo à sociedade o que ele denomina de *massa crítica* competente, com vontade de *pensar e propor alternativas de identidade para o nosso país e para o Terceiro Mundo*. Nesse mesmo trabalho, Buarque diz que a universidade precisa reinventar-se, libertar-se *da ilusão de suas certezas e de seus dogmas*, sem temer crises e nem lamentar a falta de apoio do governo. Assim,

em vez de reclamarmos contra os que criticam o ensino público, devemos compreender que ainda não conseguimos oferecer servir bem ao público. Em vez de reclamarmos da velha estrutura, devemos construir uma nova. [...] A universidade deve dizer não, enfim, a tudo que amplie interna e externamente um ambiente propício à radicalização e à desorientação da crise, do pessimismo e da autocomiseração (1988, p. 4).

Essa intenção levou Cristovam Buarque a pedir ao Ministro da Educação, Marco Maciel, o fim da vigência do Decreto 91.404, de 05/07/85, o qual disciplinava a contratação de novos professores para as universidades brasileiras (Ofs. FUB nº 529, de 07 de novembro de 1985, nº 031, de 20 de janeiro de 1986 e nº 100, de 20 de fevereiro de 1986). Buarque reforça a solicitação (OF. FUB nº 115-B, de 25 de fevereiro de 1986), junto ao Secretário-Geral Adjunto do Ministério da Educação, pedindo a contratação de 300 professores. No documento, Buarque diz que *a UnB não pleiteia qualquer situação privilegiada*, mesmo porque a universidade precisaria de 1.018 professores, para atender a 9.330 alunos da graduação e 679 da pós-graduação. Ao argumentar, Buarque observava que pretendia retirar a universidade da condição de *'auleira'*, para construir *uma universidade onde pesquisa, leitura, debate e criação são elementos integrantes e indissociáveis do labor universitário*.

O propósito de Cristovam Buarque era, desse modo, estimular debates e propostas que conduzissem a Universidade à redemocratização, apesar do peso dos anos de arbítrio.

Para isso, criou, como um dos instrumentos, o *Boletim da UnB*, uma espécie de diário informativo e opinativo, onde a comunidade acadêmica pudesse discutir a vida real da Universidade de Brasília.

4. As vozes da UnB (re)tratadas pelos Boletins, informativos e entrevistas

A partir de agosto de 1985, quando Cristovam Buarque assumiu a reitoria, vozes, antes caladas pela força do regime, começaram a se manifestar, em função do momento histórico de redemocratização do país e da UnB, em particular. Vinham de todos os cantos: dos alunos, dos funcionários, dos professores e da sociedade. Permeando o eco desses sons reprimidos ao longo de 20 anos, também se manifestava o pensamento do reitor, Cristovam Buarque.

Aquele era um instante único. Se de um lado havia uma demanda significativa reprimida, de outro, pensamentos, reivindicações, propostas, manifestações das mais diversas eclodiam de todos os setores. Idéias absolutamente normais, ou sem grande ineditismo, tinham repercussões inesperadas como se revolucionárias fossem.

O próprio Cristovam Buarque era uma personalidade desconhecida que, aos poucos, foi envolvendo a comunidade acadêmica. Crescendo, durante o processo eletivo, Buarque, com seu poder de persuasão e predisposto ao debate livre, chegou à reitoria, cercado-se de auxiliares capazes de enfrentar os desafios da redemocratização.

E a redemocratização da UnB era a grande tarefa da administração de Cristovam, pois a questão da qualidade não se constituía num problema para a UnB. Azevedo havia se preocupado com isso e o padrão de ensino não só foi preservado como foi melhorado, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Nesse esforço por superar os traumas deixados pela ditadura, inscreve-se a criação dos Boletins.

O Boletim da UnB era um órgão da Reitoria da Universidade de Brasília, publicado pela Assessoria de Comunicação Social. Criado pelo Reitor, Cristovam Buarque, no início de sua administração, o Boletim trazia um formato impresso de 20,5 cm X 30 cm. Durante o período em que foi editado, teve sempre um jornalista responsável: Hélio Marcos Doyle (nºs 10-35); Elizabeth Cataldo (nºs 36-53); Ingrid Rocha (nºs 54-82). Editado como se “diário oficial” fosse, procurava retratar a vida na

Universidade de Brasília. A partir de 1988, os Boletins não foram mais encontrados no Centro de Documentação da UnB, CEDOC.

No CEDOC estavam arquivadas, também, as edições de um outro informativo denominado *UnB Hoje*, publicação diária, igualmente, de responsabilidade da Assessoria de Comunicação da UnB. Instrumento de comunicação interna, o *UnB Hoje* tinha um caráter artesanal, sem o perfil jornalístico dos Boletins, porém com o mesmo objetivo de manter o vínculo entre a Administração e a comunidade acadêmica. O *UnB Hoje* se restringia a informes, mas, em alguns casos, expunha idéias e comentários críticos em torno das questões marcantes da instituição.

O fato de não existir no CEDOC não significa que o Boletim da UnB tenha deixado de ser editado. Aliás, o próprio *UnB Hoje*, de 24 de março de 1988, anunciava *a nova universidade*, informe publicado por uma edição especial do Boletim, que circulou, fazendo um balanço dos dois anos da administração de Cristovam. Também, o *UnB Hoje* de 28 de março de 1988 fez referência a uma edição do Boletim, na qual convocavam-se alunos, professores e funcionários, para participarem do informativo que circulava quinzenalmente, concluindo que *a UnB só melhora com a sua contribuição*.

Cabe, aqui, uma explicação. Apesar do Boletim da UnB e do *UnB Hoje* serem instrumentos oficiais e, portanto, passíveis de uma visão unilateral, optamos por eles porque abordavam as questões indo além do recado oficial da reitoria, mostrando, sobretudo, posições contrárias e críticas ao trabalho do reitor, detalhe que se enquadrava no perfil de Cristovam Buarque, conforme veremos no transcorrer da pesquisa e nas entrevistas, principalmente com Rosalvo Bezerra, Volnei Garrafa e Pedro Murrieta.

Desse modo, utilizamos o Boletim da UnB, como fonte de pesquisa, a partir do nº 10 (1985, ano I). Nessa edição, Cristovam Buarque, em *A necessária comunicação entre a comunidade*, chamou o Boletim de *elemento básico para a execução da transparência da nova administração da Universidade*. Assim, seu objetivo central, além da divulgação dos atos da reitoria, seria

demonstrar que a UnB está presente na vida acadêmica, social, política, científica e nacional. [...] O Boletim será, além disso, uma espécie de fórum de debates universitários, em uma seção especial onde serão debatidos temas específicos sobre a Universidade Brasileira em geral e a UnB em particular, sua crise, suas alternativas e propostas para ela. (Boletim da UnB, nº 10, 1985, ano I).

Como instrumento de comunicação, o Boletim, jornal semanal, servia aos propósitos da nova administração, entre eles, o debate de idéias que pudessem viabilizar uma nova universidade. O próprio Cristovam Buarque chegou a escrever artigos provocativos, contra a reitoria, só para suscitar a discussão, como é o caso de um, no qual desafiava os estudantes, chamando-os de passivos⁹, embora boletins, como o nº 12 (1985, ano I), ao focalizarem aquele momento histórico vivido pela Universidade de Brasília, constatassem: *Há vida na UnB*.

4.1 A redemocratização: necessidades, perspectivas e sonhos

A visita do Primeiro Ministro da República Popular da China, Zhao Ziyang (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 12) foi um acontecimento representativo naquele contexto vivido pela Universidade de Brasília. A presença desse Chefe de Estado, considerado “persona non grata”, era algo impensável até então, sobretudo porque, entre outros fatos, os movimentos estudantis de 1968, por exemplo, tiveram grande influência do maoísmo, inclusive os protagonizados na UnB, sob a liderança de Honestino Guimarães, símbolo da reação ao regime e uma de suas vítimas.

Três anos depois, o informativo diário, UnB Hoje, de 15 de março de 1988, anunciaria um fato impensável há algum tempo atrás: a chegada de *cinco estudantes chineses, do Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai*, os quais, por conta do *tratado de cooperação Educacional Brasil / República Popular da China*, cursariam disciplinas em vários departamentos.

Também não fazia parte das cogitações do mundo acadêmico da UnB comemorar os *66 anos do Partido Comunista Brasileiro*, através de um debate, com a presença do ator Stephan Nercessian, anunciado pelo UnB Hoje de 24 de março de 1988. Quatro dias depois, o mesmo informativo anunciaria a celebração, na UnB, da *Via-Sacra da Campanha da Fraternidade / CNBB de 88*, cujo tema era *A Fraternidade e o Negro - da paixão de Jesus Cristo à opressão do negro no Brasil*.

Esse tema foi também assunto no terceiro ano de publicação do Boletim da UnB (1987, nº 59, ano III, p. 7), destacando na primeira página uma fotografia do arcebispo

⁹ Cristovam Buarque. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Senado Federal, Gab.5, 02.09.04.

Desmond Tutu, da África do Sul, em visita à UnB. Tutu fez um depoimento sobre sua luta contra o *apartheid*, denunciou o massacre dos negros e a prisão de crianças em seu país, mostrou que *‘as pessoas que dominam o mundo não estão nem aí. Só pensam em ganhar dólares’* e conclamou os jovens: *‘digam a eles, vocês já eram’*.

Volnei Garrafa, Decano de Extensão, retomou essa questão num artigo sobre Moçambique, *Apartheid e a África Austral*. Para ele,

o imenso continente africano, aplastado por séculos de uma incivilizada civilização colonizadora, encerra, na verdade, contradições anteriores e mais profundas. [...] a questão central do apartheid não reside no racismo. Dentro dos próprios bantustões (áreas isoladas específicas), há dirigentes pretos mais autoritários e sanguinários contra os mesmos pretos, do que os próprios asseclas de Pieter Botha. [...] A essência do Conflito na África Austral hoje, pois, está no regime do apartheid visto não como uma mera questão racial e sim como exploração desumanas das classes trabalhadoras; de um capitalismo hediondo, sustentado por um autoritarismo bestial. [...] O Brasil necessita entender e assumir a compreensão desta problemática. [...] A UnB, dentro do espaço técnico e político que dispõe, está trabalhando nesse sentido, [...] (Boletim da UnB, 1987, ano III, nº 70, p. 8).

A Universidade de Brasília vivia um momento histórico diferente e se fortalecia na crença de um futuro promissor. O Boletim nº 12 registrou, no alvorecer da nova administração, sentimentos de esperanças diante dos novos tempos. Mas, apesar disso, o artigo *Nosso triângulo da espera* mostrava como *os professores, apesar de muito motivados, parecem esperar pelos alunos*. Esses, porém, *acostumados a um recente passado de autoritarismo, parecem esperar pela reitoria*. Os *funcionários administrativos, também acostumados a uma administração centralizada e autoritária, parecem esperar que as ordens baixem de forma ditatorial*. Todos aguardavam as ordens do comandante, entretanto, para a reitoria, os segmentos deviam participar de fato, mobilizando-se de forma intensa e construtiva, mesmo que isso provocasse choques ideológicos (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 12, p. 3).

Coerente com esses objetivos, o nº 14 do Boletim (1985, ano I, p. 2) destacou a posse de Paulo Freire, como membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

No andamento dessas discussões, promovidas no interior da UnB, sobre o processo democrático e de valorização do homem, uma notícia veiculada pelo Boletim nº 44 fez sentir, de fato, o processo de redefinição pelo qual passava a Universidade de Brasília. Publicou-se, naquela edição, a *Anistia para professores* da UnB:

a decisão anunciada no último dia 9 pelo Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, de autorizar a reintegração de quatro professores da UnB afastados de suas atividades por motivação política, corrige apenas parcialmente as injustiças cometidas no período ditatorial. O professor Rui Mauro Marini, que teve também a sua reintegração solicitada pela UnB ao MEC não foi contemplado na decisão do ministro, que beneficiou os nomes de Waldir Pires, Pompeu de Souza, Sepúlveda Pertence e Roberto de Lãs Casas. Restam ainda nada menos do que duzentos nomes de professores da Universidade que, de forma direta ou indireta, foram afetados em suas atividades profissionais pelos órgãos de repressão política. Entre eles, figura o nome do jornalista Flávio Tavares, correspondente da 'Folha de São Paulo' em Buenos Aires [...] (Boletim nº 44, 1986, ano II, p. 1).

Dois anos depois, o *UnB Hoje*, de 11 de março de 1988, comemorou a anistia e reintegração, em ato do Ministro da Educação, de 51 professores. Em 28 de junho de 1988, o mesmo informativo voltaria a comunicar a reintegração de mais 42 professores aos quadros da UnB, os quais haviam sido desligados da instituição por motivos políticos-ideológicos durante o regime militar

Seguindo esses novos referenciais, a reitoria procurava incentivar a participação de todos os grupos que compunham a comunidade acadêmica nos eventos promovidos pela Universidade. Um exemplo disso foi o debate *Universidade: para onde vamos*, em novembro de 1985 (Boletim da UnB, 1985, ano I nº 14, p. 1), como também a eleição direta para os diretores e vice-diretores das faculdades e institutos, através de alunos, professores e funcionários (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 14, p. 2). Por outro lado, embora muito se falasse em retomar a história da UnB, a reitoria entendia que *igualmente importante e gratificante é não se limitar a conhecer a história da UnB, mas participar desta história e da própria história do País* (Boletim da UnB, 1985, ano I, p. 1).

O reitor insistia na participação da comunidade acadêmica e chegava a estranhar a não mobilização dos alunos. Cristovam Buarque parecia ter uma obstinação: reviver os áureos anos do movimento estudantil. Isso criou, inclusive, uma polêmica retratada a partir do Boletim nº 18 (1985, ano I, p. 1), quando Cristovam Buarque se perguntou *A UnB tem alunos?*

Esse assunto voltaria no Boletim nº 25 (1986, ano I, p. 2), quando Milton Cabral Viana, do Gabinete do Reitor, escreveu *Há alunos?* Ao achar interessante a controvérsia entre o reitor e os alunos, Cabral concluiu, ressaltando que, *embora, na verdade, já se conheçam, Administração e Alunos se reconhecem nesse ato necessariamente polêmico que é a comunicação. É por aí que se inicia a mudança* (1986, ano I, p. 2).

Ainda, o Boletim nº 18 (Boletim da UnB, 1985, ano I), ao anunciar o simpósio *Construção da cidadania*, promovido pelo Ministério da Desburocratização, convocava, mais uma vez, os alunos. O debate, que aconteceu em dezembro de 1985, discutiu temas como *a cidadania do trabalhador urbano, a cidadania do trabalhador rural, a construção da cidadania feminina, a cidadania e as questões emergentes e a cidadania e os meios de comunicação*.

O Boletim nº 21 (1986, ano I), bateu na mesma tecla, ao reivindicar mais *participação de representantes da comunidade*, sobretudo dos Centros Acadêmicos, nas reuniões que discutiam o novo estatuto da Universidade. Essa edição do Boletim estampou, ainda, duas outras matérias, fundamentais na análise do papel social da universidade: artigo da Reitoria, *Democracia para que?* e a reprodução de uma carta de Maria O. Ferreira, publicada pelo Jornal de Brasília, no dia 28 de janeiro de 1986, acompanhada da resposta do Reitor, Cristovam Buarque.

Em *Democracia para quê?* a Reitoria analisou *o problema da democracia para a universidade*, assunto discutido na XLII Reunião Plenária dos Reitores do Brasil. O articulista chama a atenção para a necessidade de centralização dos debates em torno da *universidade para a democracia*, tema focalizado, aliás, uma semana antes, pelos professores participantes da reunião da ANDES. O artigo (Boletim da UnB, 1986, ano I, nº 21, p. 3) evidenciava que *essa situação é mais ou menos comum a toda à sociedade brasileira, que continua discutindo como fazer a democracia, mas dedicando pouco tempo a discutir como usar a democracia na solução dos problemas nacionais*. Ao continuar a análise, a Reitoria mostrou que, *no caso da universidade, isto é ainda mais grave, quando se percebe que ela, não sendo um fim em si, tem um papel social a cumprir* (Ibdem) e a democracia se constitui, desse modo, num instrumento, através do qual a universidade poderá cumprir o seu papel, ou seja, *a democracia na universidade tem que ser um meio para construir a universidade para a democracia*. O texto, reflexo do pensamento do Reitor, Cristovam Buarque, ainda, enfatizava:

é de se esperar que os dirigentes universitários procurem exercer suas lideranças na formulação de propostas que sejam discutidas democraticamente na comunidade, na procura de definir, ao mesmo tempo, o novo papel e a nova estrutura da universidade para a democracia. [...] cinco pontos devem ser consolidados, sem o que a universidade não servirá à democracia e a sociedade democrática a desprezará como elemento pensante de suas alternativas: [...] É preciso que a universidade assuma um compromisso com os problemas da sociedade [...]. é

necessário que, ao lado dos departamentos definidos pelas categorias científicas, a universidade se organiza, também por temas definidos conforme os problemas da sociedade [...]. É preciso que estes grupos temáticos não se limitem a uma composição fechada apenas a membros da comunidade, mas que incorporem, também, profissionais e intelectuais não acadêmicos, [...] é necessário, ainda que a universidade vá à sociedade através de seus programas de extensão. [...] ao mesmo tempo que a democracia traz um ambiente favorável, é preciso que um intenso programa de atividades culturais transforme a universidade em um centro de convivência agradável (Boletim da UnB, 1986, ano I, nº 21, p. 3).

A outra matéria versou sobre a indignação de Maria O. Pereira, exposta no *Jornal de Brasília*, diante de declarações do Reitor da UnB, Cristovam Buarque. Segundo a missivista, Buarque conseguiu deixá-la *perplexa* ao manifestar o seu entendimento sobre a *relação ideal 'professor-aluno'*. Maria Pereira criticou o Reitor e os professores da UnB, fazendo, de forma incisiva, seu protesto:

ignoro se existe em só uma universidade deste planeta essa relação ideal, mas sei concretamente que o senhor reitor, egresso do quadro de professores da UnB, ao invés de ficar propondo a contratação de novos professores (mais um sacrifício para o bolso do contribuinte) deveria cobrar de seus comandados a obrigação de trabalharem em horário integral, da mesma forma que recebem seus salários para prestarem serviços em horário integral. [...] Os horários afixados nas portas de seus gabinetes 'para atendimento a aluno' são apenas 'para inglês ver', pois jamais lá estão. O senhor reitor deveria cobrar de seus professores cumprimento de seus contratos [...] Não se pode entender como o País, numa situação de calamidade financeira em que se encontra, possa se dar ao luxo de ter 'três professores por aluno na UnB, porque, aparentemente, o reitor daquela entidade não consegue 'comandar' a sua equipe.

A resposta de Cristovam Buarque veio na mesma página em que o Boletim transcreveu as críticas de Maria Pereira. De forma política e com um certo espírito corporativo, Buarque se disse satisfeito e alegre por ver a cidade interessada na UnB. Reconhecia, ainda, que, além da missivista *ter razão em muitos aspectos*, lhe permitiu *corrigir alguns mal-entendidos*. Desse modo, compreende que

sua primeira razão é quando diz que há professores na UnB que poderiam trabalhar mais do que trabalham. [...] é um fato reconhecido por todos que a reitoria vem aumentando consideravelmente a cobrança, [...] Acontece, porém, que [...] um considerável número de professores e funcionários desta universidade trabalham com uma carga horária e uma produtividade bastante superiores a quaisquer média do ensino público brasileiro. [...] Com as limitações atuais, torna-se impossível receber dos funcionários o apoio administrativo necessário aos alunos e professores, e estes últimos ficam obrigados por trabalho de pesquisa ou docência, sem tempo suficiente, no conjunto, para outras atividades. [...] a falta de professores gera um círculo vicioso, na medida em que muitas das verbas que o MEC atribui são proporcionais ao orçamento das universidades. Como a UnB tem reduzido número de professores - e um reduzido orçamento - fica recebendo reduzidos recursos para outros gastos. Foi por estas razões que iniciamos a luta pela contratação de novos professores, [...] Eu não disse, porém, que nós desejamos esta média de 3

alunos para a UnB. Nós desejamos uma média de 8 a 10 alunos por professor, em vez dos 11,6 atuais, [...] e, dando à Senhora, [...] é fundamental trazer 'sangue-novo' que concorra com os que estão passivos e acomodados na rotina, [...] A UnB isolada não conseguirá o espírito de autocrítica para forçar professores, alunos, funcionários e Reitor, que já estamos aqui, a trabalhar mais - todos e não apenas alguns.

Mais tarde, no Boletim nº 23 (1986, ano I, p. 4), a propósito de um telefonema anônimo, denunciando possíveis contratações e promoções sigilosas, o reitor escreveu um artigo, onde começou citando uma frase sua, quando em campanha, *está abolido o medo*. O texto salientava que *cabe lembrar que ainda há pessoas em nossa comunidade que não entenderam as mudanças ocorridas nesta Universidade*. Para a reitoria, *isto é uma pena, porque enquanto houver medo [...] esta Universidade não será o centro que toda a comunidade deseja*.

Não havia dúvidas, essa universidade era insistentemente buscada. O Congresso Universitário foi um marco nessa procura. Embora o Boletim nº 29 (1986, ano II) chamasse a atenção para a *pouca participação nos debates do Pré-Congresso Universitário* por parte dos alunos e dos funcionários, apesar das aulas terem sido suspensas, disse, também, que o mesmo não acontecera com os professores. Aliás, no Boletim nº 31 (1986, ano II, p. 2), a propósito dessa ausência, Dionyzio A. M. Klavdianos, aluno da Engenharia Civil, fez ver que *98% da UnB não se apercebeu que se trata de discutirmos de forma mais ampla e democrática, o que não ocorreu nem mesmo quando da fundação da UnB, QUAL A UNIVERSIDADE QUE QUEREMOS!*

Colaborando com esses debates em torno da universidade ideal, Cristovam Buarque lançou *Uma idéia de Universidade - Contribuição ao Congresso Universitário Permanente da UnB*. Segundo ele, o documento não tinha

a pretensão de responder de forma definitiva à pergunta de como construir a UnB, nem mesmo de responder como ela deve ser. Ele foi escrito com a consciência e a convicção, formadas na reflexão e na prática administrativa, de que essa resposta demorará a ser encontrada. O documento quer enfatizar, apenas, que estamos caminhando para precisar a resposta, ao tempo em que damos passos concretos na direção 'desse' projeto.[...] No atual momento, um reitor não pode se limitar à tarefa de um mero executivo, nem cair na tentação de ser um ideólogo. [...] Sem cair em ilusões utópicas, ele deve oferecer propostas necessariamente inovadoras, pautadas na realidade, em consonância com o limite da consciência de sua comunidade (Boletim da UnB, 1986, ano II, nº 49, p. 12).

Nessa discussão sobre o futuro da universidade, Ivônio Barros Nunes, colaborador do Departamento de História e assessor do reitor, partiu *em defesa da universidade*, ao reportar-se sobre os problemas levantados pelo presidente da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília, ADUnB, Sadi Dal Rosso (Boletim da UnB, 1987, ano II, nº 54, p. 4-5). No seu artigo, Nunes constatava que as instituições de ensino superior têm enfrentado, há muito, dois problemas cruciais: *penúria e perplexidade*. Segundo ele,

ao exigir salários dignos e compatíveis com o exercício da atividade docente e de pesquisa, os professores unem suas necessidades de sobrevivência material com a defesa da instituição. [...] Sabem que, a perpetuar-se a atual situação, a universidade brasileira e seus produtos estarão fadados a extinção em pouco tempo. [...] Defender a educação e a ciência é conservar a esperança na soberania da Nação e defender o substrato espiritual de um povo. [...] paralisada em suas atividades didáticas, a universidade poderá transformar-se, caso os docentes mantenham-se mobilizados, em um fórum aberto de formulação de alternativas à educação brasileira e à ciência. [...] Dessa forma, estaremos realizando a crítica na construção de uma alternativa viável e democrática para a Universidade, [...]. Ao mesmo tempo, a Universidade, ao contrário de encadear um movimento de paralisação, deverá fazer um de M O B I L I Z A Ç Ã O. [...] creio que não podemos manter desvinculado o nosso movimento de toda a problemática que envolve o ensino brasileiro, desde o pré-escolar até a pós-graduação (Nunes, Boletim da UnB, 1987, ano II, nº 54, p. 8).

Diante de todo esse quadro de confronto de idéias, no Boletim nº 66 (1987, ano III, p. 2), Cristovam Buarque fez uma espécie de prestação de contas da sua administração, reafirmando seus objetivos e mostrando promessas cumpridas. Nesse sentido, disse que *sua principal meta seria criar um clima favorável para que a UnB, ao longo dos próximos anos, inventasse a si própria e, ao longo das décadas se construísse*. No seu entendimento, para que isso acontecesse, duas coisas se fariam necessárias: *liberar radicalmente a criatividade interna e criar as bases para que a universidade mude*. Assim, fez ver que os pilares foram levantados. Analisando a situação da universidade naquele contexto, observou que

a mais grave repressão dos últimos 20 anos, na universidade brasileira, não foi a censura do discurso, à criação teórica ou à prática partidária. Foi a transformação. A universidade foi inibida no seu crescimento qualitativo e na sua inventividade e criatividade de cada dia. [...] a própria administração tem cumprido seu papel de provocadora e instigadora, de maneira às vezes irritante, exageradamente ousada. [...] Para liberar a criatividade, foi necessário radicalizar o processo de participação democrática, com a paciência e a compreensão necessária para que o sistema funcionasse, sem rupturas (Boletim nº 66, 1987, ano III, p. 2).

Cristovam Buarque, desse modo, aproveitou para esclarecer os caminhos que tomou e o porquê de tais estratégias. Assim, procurou mostrar que

apesar de todas as dificuldades que o País e o sistema universitário vivem, a UnB ampliou seu quadro de professores e o número de vagas, criou 13 novos departamentos, desenvolveu ambiciosos projetos de construções, modernizou-se, iniciando e crescendo na área de informática e vídeo. Obteve ainda um hospital escola, iniciou a criação de novas estruturas, etc, etc [...] (Ibdem).

Refletindo sobre seu projeto e ações, decorrentes das metas traçadas, mostrou que tinha consciência de suas responsabilidades, do momento histórico-político e dos danos que poderia capitalizar para si, em prejuízo da imagem construída e dos sonhos alimentados. Por tudo isso, deixou claro que

todas essas mudanças implicam em graves riscos. Primeiro, de que as expectativas criadas superem de forma dramática as possibilidades disponíveis, tirando legitimidade e credibilidade à administração. Segundo, que a comunidade não aceite as idéias de mudanças, repudie o clima de ebulição, prefira a segurança de uma paralisia ordeira, não se mobilize e até resista à participação (Ibdem).

Mas, apesar de defender a participação de todos os segmentos na vida da UnB, o comportamento do reitor é contraditório. No Boletim nº 69 (1987, ano III, p. 8), Cristovam Buarque, em *Renascimento e suicídio*, afirmou, analisando as greves ocorridas em sua gestão, *que uma das esperanças da comunidade era usar a eleição direta para evitar greves e assim construir a nova universidade*, entretanto, segundo ele, *este objetivo não foi alcançado*. Para ele,

*graças ao processo democrático, a UnB renasceu, com a administração liberando a criatividade de toda a comunidade, e apoiando e conduzindo a estratégia de transformação da universidade, e com professores e funcionários lutando para obter as condições necessárias, sem o que a execução do projeto seria impossível. Mas, de certa forma, a universidade que lutou para renascer pelo processo democrático, corre o risco de usar este processo de maneira suicida. [...] **A administração não transigirá nos seus princípios democráticos, não transigirá com a destruição da democracia** (Boletim nº 69, 1987, ano III, p. 8).¹⁰*

Embora, como dissemos, isso seja uma contradição, Cristovam continuou propondo idéias, reclamando da falta de participação e patrocinando eventos. A edição do Boletim nº 67 foi toda dedicada à 39ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC. *Nas salas de aulas, discutiu-se política, ciência, Constituinte, ensino superior, crise na universidade, literatura, entre tantos outros temas* (1987, ano III, p. 1).

Desse modo, a UnB continuou acolhendo grupos para encontros, congressos e discussões de questões acadêmicas, educacionais e científicas. Foi o caso do Encontro

Nacional de Estudantes de História, ENEH, do XIV Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História, ANPUH, e do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, ENEGE, todos noticiados pelo Boletim nº 68 (1987, ano III, p. 1-2).

Aliás, essa edição do Boletim nº 68 veio acompanhada de um artigo de Antônio Vital, a respeito da existência física do campus universitário: *Como romper o isolamento* (p. 8). O tema, que provocou muitas discussões, partiu da análise de uma proposta apresentada no Segundo Seminário Internacional de Desenho Urbano pelos arquitetos Marcos Zimbres e Maude Carneiro, os quais indicavam *duas soluções para romper com o isolamento entre a universidade e a comunidade: extinção do campus, com a distribuição dos diversos departamentos e setores acadêmicos pela cidade, e a ocupação dos espaços vazios em volta da UnB por núcleos habitacionais*. Vital se interrogava: *será que para integrar a universidade à população bastaria aproximar o campus ao resto da cidade?* O arquiteto e professor da UnB, Luiz Humberto, segundo Vital, mostrou que

o isolamento que existe entre as universidades e a maioria da população é antes consequência de uma política educacional falha, [...] que a universidade deve ser repensada, de modo a se tornar, até mesmo, atraente, à comunidade. [...] partir de pressupostos no mínimo discutíveis, como a tese do isolamento imposto com a finalidade de desarticular movimentos estudantis, é diminuir o problema que é, acima de tudo, super-estrutural: a universidade não se integra à comunidade porque a comunidade não conhece a universidade (Boletim da UnB, nº 68, p. 8).

Marcos Zimbres e Maude Carneiro esclareceriam a proposta no Boletim nº 72 (1987, ano III, p. 8). No artigo, afirmaram preservar o campus, conservando sua identidade e função a ele, porém seriam incorporadas *outras atividades urbanas*. Assim, *tal opção acarretaria um novo ritmo de vida ao campus, incrementando a interação entre ele e a cidade*. Ainda, segundo os arquitetos em questão, o atual modelo de campus universitário, isolado dos centros urbanos, fazia parte de um determinado momento histórico e de uma ideologia que acreditava ser esse afastamento favorável ao estudo e à reflexão, *indispensáveis ao desenvolvimento científico, ou seja, à criação de uma realidade acadêmica à parte*.

Exatamente para não criar uma realidade acadêmica distante do seu mundo, o I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura se constituiu num dos acontecimentos que mexeriam com a vida da UnB. *A América Latina em Brasília*, manchete do Boletim nº 74

¹⁰ Grifo nosso.

(1987, ano III, p. 1), anunciava o I FLAAC, promoção da UnB, do Governo do Distrito Federal, embaixadas latino-americanas e empresas públicas e privadas. No dizer desse Boletim, *depois da reunião da SBPC, este é o maior acontecimento cultural que a cidade vivencia*, opinião confirmada pela presença de personalidades do mundo cultural e político do continente, tais como Hermeto Pascoal, Thiago de Melo e o Ministro da Cultura da Nicarágua, *o poeta e revolucionário Ernesto Cardenal*.

Continuando a reportar-se aos acontecimentos que marcaram o I FLAAC, o Boletim nº 75 (1987, ano III) se referiu às manifestações políticas paralelas ao festival. A deputada Benedita da Silva (PT-RJ), por exemplo, no seminário sobre os Movimentos Sociais na América Latina, discutiu a questão das minorias, pediu *cidadania* para elas e defendeu a necessidade de *uma revolução cultural*.

Já o prof. Roque Scarpa, presidente da Academia Chilena de Letras, foi impedido de falar no *Seminário sobre os poetas chilenos Pablo Neruda e Gabriela Mistral*. Essa manifestação era um protesto contra a ditadura implantada no Chile pelo General Augusto Pinochet.

Na edição de nº 75, dois artigos analisaram esse posicionamento político contrário à ditadura chilena. O primeiro, de Luis Turiba, poeta e editor da revista Bric-a-Brac (p. 8), mostrou que os manifestantes *quiseram atingir o general Pinochet, mas erraram longe o alvo*, qualifica-os de *fascistas exilados da esquerda, fascistas latino-americanos, fascistas culturais de esquerda*. O segundo, de Cristovam Buarque, ao repudiar a manifestação que impediu a participação de Roque Scarpa, entendia que

a maior arma da democracia é a sua credibilidade. Por isso, aos fascistas interessa provocar qualquer incoerência de nossa parte. Uma censura, mesmo a fala de fascismo é um instrumento de promoção do fascismo e não de defesa da democracia. Primeiro, porque é uma antecipação aos instrumentos que eles usam; segundo, porque fornece uma arma na propaganda que os fascistas sabem tão competentemente fazer. [...] O que aconteceu no último dia 18 é lamentável, uma vez que seria melhor que o dr. Scarpa tivesse podido falar. Entretanto, é também parte do processo de militância e aprendizado da democracia que hoje ocorre no país (Boletim da UnB, nº 75, p. 7).

Num terceiro artigo, *Os meninos de Pinochet* (p.12), Volnei Garrafa, Decano de Extensão, contava sua experiência como participante da comitiva internacional que acompanhou exilados chilenos, na terceira tentativa de regresso ao seu país, no dia 9 de setembro de 1986. Ao se referir a Myreia Baltra, ex-ministra do Trabalho do Governo de

Salvador Allende, também integrante desse grupo de exilados, Garrafa disse que a mesma, diante da esperada recusa e intransigência da *ditadura, tão forte, tão disposta - não pôde reter as lágrimas. Mas não chorou por ela. É demasiada sua firmeza. Chorou por seu pobre país e por sua pobre gente. Chorou pela democracia e pela liberdade.*

Nesse processo de redemocratização pelo qual passava a Universidade de Brasília, as edições dos Boletins sempre focalizavam as questões que envolviam os problemas internos da instituição. Alunos, funcionários e professores usavam o informativo para se fazerem ouvir. Esse foi o caso de Zolacyr Trindade, aluno da Medicina, o qual, no Boletim nº 77 (1987, ano III, p. 12), questionou o fato de a UnB não ter mais sua cooperativa de consumo.

Um outro tema muito discutido era a questão da autonomia da universidade. O Boletim nº 32 (1986, ano II, p. 2) registrou dois artigos sobre isso. O primeiro, uma transcrição do Jornal A Tarde, de Salvador, assinado por Afrânio Coutinho, constatava que a questão da autonomia *é uma queixa constante. No seu entendimento, em toda parte do mundo ocidental, a instituição universitária goza de autonomia didática e administrativa, entretanto a nossa entidade universitária não sabe usar aquilo que a lei lhe faculta, a autonomia.*

No segundo artigo, embora concorde, a princípio, com Afrânio Coutinho, Ivônio Barros, chefe de Gabinete da Reitoria, demonstrou discordância com as suas conclusões. Analisando alguns pontos, entre eles *a falta de tradição universitária*, Ivônio fez ver que

o Brasil ficou à margem do turbilhão da reforma universitária iniciado em Córdoba (1918). [...] A experimentação universitária, a idéia de criação de um novo espaço de liberdade de pensamento e produção científica no Brasil, foram abortadas dois anos após o início dos trabalhos da UnB. E, até 1985 era infantilidade pensar em autonomia real [...]. Contudo, é certo (mas por outro motivo), as universidades têm culpa. E terão ainda mais se deixarem de manifestar a queixa, de se calarem diante do cerceamento, se não lutarem pela autonomia. Luta esta que a joga no seio das lutas populares, na ânsia nacional de busca de novos caminhos, e, principalmente, coloca a Universidade como responsável pelo produto que gera, compromissada com os interesses nacionais e sociais.

No número seguinte (Boletim da UnB, 1986, nº 33, ano II, p. 3), Ivônio Barros voltou ao tema, escrevendo *Autonomia e participação universitária*. Na sua análise, referindo-se, ainda, a Afrânio Coutinho, *a universidade não tem autonomia porque se demonstra incompetente em seu exercício*. Dentro dessa perspectiva, Ivônio observa que autonomia não é uma dádiva,

mas condição de conquista e exercício cotidiano.[...] Relativiza-se a afirmação posto estarmos diante de um processo político peculiar, de transição de um regime militar ditatorial a um regime de governo democrático. [...] Se a universidade hoje é incompetente para o exercício da autonomia é porque foi feita assim, foi subjugada e amordaçada durante mais de duas décadas, exacerbando sua condição dependente do poder público e da motivação do erário. [...] A conquista da autonomia define-se hoje em um trabalho multifário, desde a rebeldia de seus dirigentes ante limitações impostas por legislação oriunda da ditadura, até a definição de posições generalizadas a serem defendidas perante a Assembléia Constituinte. [...] a UnB tem aberto seu campus à discussão da Constituinte e se engajará ativamente na elaboração de propostas [...] (Boletim da UnB, 1986, nº 33, ano II, p. 3).

Nesse artigo, Ivônio Barros fez ver, também, o papel social da própria universidade, a qual, no seu entendimento, deveria viver a vida da sociedade onde estivesse inserida. Neste sentido, Paulo Freire, expressando sua preocupação com a formação do professor educador, no número seguinte do (Boletim da UnB, 1986, nº 34, ano II, p. 1), durante um debate com os alunos, disse que *a universidade com a qual se sonha é a sociedade com a qual se sonha. Porém, não havendo muito que esperar na história, deve-se agir. Esperar sem fazer resulta em desespero e fantasia.* Daí, a necessidade fundamental da participação de professores, funcionários e alunos *nas decisões da universidade.*

Sobre essa questão, o Boletim nº 60 (1987, ano III, p. 4-5) trouxe um artigo do Decano de Extensão, Volnei Garrafa, no qual ele diz que *recriar liberdade passa pelo rompimento das barreiras que separam a universidade da sociedade.* Assim, ainda, segundo Garrafa, *a universidade está proporcionando à sociedade elementos para auxiliá-la na sua organização.* Um exemplo disso pode ser encontrado no trabalho da artesã Maria do Barro, uma mulher de 77 anos, que, a serviço do Departamento de Desenho e do Decanato de Extensão, ensinava a construir tijolos às pessoas carentes da cidade, a partir de terra, argila, palha de arroz, capim seco, estrume de vaca e água (Boletim da UnB, 1986, ano II, nº 39, p. 4). Nessa mesma perspectiva, colocava-se a volta à UnB, de José Zanine Caldas, um especialista em grandes estruturas de madeira e responsável pela idéia de solução do déficit habitacional, *através da autoconstrução de casas com a participação da própria comunidade* (Boletim da UnB, 1987, ano III, nº 69, p. 3).

Assim, consolidava-se, na prática, a idéia de universidade que faz, fugindo do tradicional *fechamento do ensino em compartimentos estreitos do conhecimento.* Esse

propósito estava presente na série de conferências *Ciências para o Desenvolvimento*, patrocinado pelo Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação da UnB e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em junho de 1986. Um dos conferencistas desse ciclo, apresentado por Cristovam Buarque como *uma personalidade importante desse século na história do Brasil*, foi o prof. Mario Schemberg, da Universidade de São Paulo, o qual mostrou que *o espírito universitário não deve ser dirigido à criação de especialistas muito limitados e específicos*, fazendo-se necessário entender *a importância do estudo da história da ciência* (Boletim da UnB, 1986, ano II, nº 35, p. 1).

Um outro sinal de que os tempos eram outros e que a UnB estava a caminho de uma redefinição do seu papel pode-se perceber na primeira página do Boletim nº 43 (1986, ano II, p. 7), através de uma fotografia do compositor Chico Buarque, acompanhado do cantor cubano Pablo Milanez, os quais participavam de um debate sobre política e cultura na América Latina, em setembro de 1986.

Sob esse mesmo olhar, a Universidade de Brasília e o Ministério da Agricultura criaram o prêmio Josué de Castro, em 1985 (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 17, p. 1). Em 1987, esse prêmio foi entregue por Ana Maria de Castro, filha de Josué, ao diretor do DIEESE, Walter Barelli, *por sua luta na defesa de melhores salários e de garantia de emprego* (Boletim da UnB, 1987, ano III, nº 78, p. 8). Um outro registro (p. 4-5) que evidencia esse redirecionamento da UnB foi a entrevista do líder popular, Fernando Conceição, comprometido com o movimento de defesa de favelados e de comunidades carentes, em Salvador. Na ocasião ele disse ser *necessário que a universidade compreenda seu papel, a importância que tem para uma organização popular, para o crescimento da conscientização popular*.

Nessa mesma linha estava o Boletim nº 80 (1987, ano III, p. 7), ao registrar a passagem pela UnB do seringueiro Jaime da Silva Araújo, na condição de conferencista-residente, durante cinco meses. Para o Boletim, através de Jaime, *a comunidade universitária teve oportunidade de conhecer mais de perto e profundamente um pouco da vida e cultura da Amazônia, as riquezas da atividade extrativista no Brasil e o trabalho de uma classe abandonada e sofrida*.

A própria Universidade, portanto, estava sendo discutida, na tentativa de redefinir seu papel na sociedade brasileira. Desse modo, ao continuar escutando as vozes que

ecoavam no campus, o UnB Hoje de 9 de março de 1988 propôs uma discussão sobre a trajetória histórica da Universidade de Brasília num ciclo de estudos, entre 17/03 e 27/05, com o tema *1968, 20 anos depois*.

O *UnB Hoje*, de 6 de dezembro de 1988, publicou um artigo de Cristovam Buarque, em que fazia um balanço do Congresso Universitário. Buarque lamentava a tendência conservadora daquele evento, sobretudo, porque não foi capaz de fazer uma *autocrítica da universidade* e nem competente para uma *aprovar proposta de estrutura universitária que avançasse em relação ao que já foi feito nos últimos três anos*. Buarque entendia que *o problema hoje é como fazer uma universidade eficiente, com qualidade, comprometida, preparada para as transformações do Brasil nas próximas décadas*. De qualquer modo, destacou no seu artigo *que a simples realização do Congresso, pelos professores, funcionários e alunos, é em si uma grande vitória destes três segmentos*. Nesse sentido, o pensamento de Cristovam Buarque, a cerca da universidade que ele via como necessária, era claro:

a universidade brasileira não pode ser vista como alguns conservadores-acadêmicos a entendem, como propriedade dos professores; nem como os conservadores corporativos a vêem, como propriedade dos três segmentos, cada um com um pedaço dela. A universidade tem que ser vista como um ente único, através da participação de todos: professores, funcionários e alunos. Na proposta que encaminhei ao Congresso, o Conselho seria composto de pessoas eleitas paritariamente por professores, funcionários e alunos, sem repartir o número de conselheiros entre os três segmentos. [...] Seria eleito pela universidade inteira. O importante da proposta aprovada é que, pela primeira vez, a comunidade externa terá uma representação expressiva. Creio que daí virão as reformas da universidade. [...] sinto desejo de mais reformas, sobretudo entre os alunos. Em democracia, quem não vota, não grita, não reclama, não existe. Não se faz democracia com omissão e silêncio. [...] Enquanto não surgir outra maioria explícita, com novas posições, a Administração defenderá as posições do Congresso.

É bom lembrar que a instituição continuou não se limitando ao seu mundo interior. Ao contrário, ultrapassando suas muralhas, debatía as mais diversas questões, tais como a Constituinte, e assessorava a Comissão da Dívida Externa do Senado, segundo o UnB Hoje de 10 de março de 1988.

Dando prosseguimento ao esforço de mobilização dos mais diversos setores da vida acadêmica da UnB, o *UnB Hoje* de 20 de junho de 1988, anunciou um ciclo de debates sobre os problemas que envolviam Ciência-Política-Direito e o Desafio da Pós-Modernidade com o Prof. Boaventura de Sousa Santos, numa promoção do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, através do Núcleo de Estudos para a Paz e

Direitos Humanos. Nessas palestras foram abordados os modos de produção, o poder social e o direito, o social e o político na transição pós-moderna e o direito achado na rua, entre outras questões.

Voltada para o mundo concreto e redefinindo seu papel social, continuavam freqüentes na vida acadêmica da UnB encontros, seminários, discussões, conferências e cursos. A edição do dia 16 de agosto de 1988 do UnB Hoje não fugiria a essa regra. Assim, nesse informativo encontravam-se conferências como Saúde e Trabalho - uma reflexão com a comunidade; debate com Luiz Fernando Veríssimo e Ferreira Goulart, dentro do projeto Encontro Marcado; cursos como Liberdade, espírito, razão, totalidade: Hegel e o descobrimento da contemporaneidade; 'Teoria Crítica' da Escola de Franckfurt no contexto social e intelectual do século XX; e comunicação sobre o trabalho do Observatório Sismológico da UnB, objetivando acompanhar e monitorar uma explosão nuclear, *experimento conjunto USA-URSS*, no deserto de Nevada, Estados Unidos.

A edição seguinte do UnB Hoje de 2 de setembro de 1988 manteve esse espírito e registrou a participação de Demerval Saviani, Maria Tereza Amaral, Carlos Fernando Magalhães e outros nas discussões sobre a função da arte na educação, as quais redundaram em propostas para nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na edição do dia 28 de outubro de 1988, com o título *do economês para o português*, a reitoria comunicava que, *para explicar e acompanhar a situação caótica em que se encontra a economia brasileira, a UnB criou o Observatório Econômico*, cujo objetivo era refletir com professores, alunos e convidados sobre a conjuntura econômica do país, criando, inclusive, um banco de dados que serviria de suporte às discussões.

Ao noticiar o início do ano letivo, o UnB Hoje de 11 de março de 1988 referia-se ao posicionamento contrário da Reitoria ao projeto do deputado Victor Faccione (PDS/RS), que propunha a prorrogação do mandato dos dirigentes das universidades brasileiras. Um outro fato relevante, mostrado por esse mesmo informativo, foi a palestra de Domingo Laíno, líder liberal de oposição à ditadura paraguaia, onde se discutiu a *Democracia e liberdade na América Latina*.

Ao registrar a preocupação da Universidade com os problemas da América Latina, esse informativo de 11 de março anunciava, também, o seminário *Novos paradigmas e evolução do pensamento econômico latino-americano: agendas e*

pressupostos, entre os dias 16 e 18 de março daquele ano. Aliás, sobre o mesmo assunto, o UnB Hoje do dia 15 de março divulgou o primeiro curso de doutorado em estudos comparativos sobre a América Latina e Caribe, num patrocínio da UnB e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

O UnB Hoje, do dia 22 de março de 1988, voltou a destacar um ciclo de conferências sobre os *Problemas Atuais da América Latina*, nas quais se destacaram *A Rivalidade Brasil X Argentina*, palestra do Prof. Moniz Bandeira, e *A Aventura de ser Latino-Americano hoje*, a cargo dos conferencistas Carlos Rafael Rodrigues, vice-presidente de Cuba, e Darcy Ribeiro, ex-reitor da UnB.

Referendando seu compromisso com o universo latino-americano, o UnB Hoje de 26 de março de 1988 retornou aos *Problemas Atuais da América Latina*, quando anunciou uma outra conferência do Prof. Moniz Bandeira, *Rivalidade Brasil / Estados Unidos e a Integração Brasil X Argentina*.

No dia 1º de junho de 1988, o UnB Hoje estampava um convite para a conferência *Cuba 29 anos depois*, a ser proferida pelo Dr. Jorge Alberto Bolañes Suarez. A questão do relacionamento do Brasil com o continente americano continuou na publicação do dia 20 de junho de 1988, por ocasião do II Seminário de Pesquisa do Departamento de História, onde seriam discutidas questões como as relações entre o Brasil e a Bolívia durante o governo do General Hugo Banzer Suárez (1971-1978), inclusive os problemas que envolviam a exploração de petróleo (do Tratado de 1938 ao acordo de Roboré - 1958), bem como as relações do Brasil com as repúblicas do pacífico (Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia).

Um outro informe, também improvável há algum tempo, fez parte do UnB Hoje de 5 de setembro de 1988, qual seja, o Concurso Prêmio Extraordinário de Ensaio sobre a *Revolução Cubana ou aspectos da luta latino-americana e caribenha no período iniciado em 1959*, como parte das comemorações dos trinta anos do movimento revolucionário em Cuba.

Na edição de 14 de setembro de 1988, o UnB Hoje referiu-se, também, a uma conferência, dentro do projeto as *Quartas Latinas*, sobre a América Latina na Imprensa Brasileira, promoção do Núcleo de Estudos Caribenhos e Latino-americanos, o qual,

segundo a edição do dia 27 de setembro de 1988, fez acontecer um debate sobre a crise na América Central.

O *UnB Hoje*, publicado em 7 de outubro de 1988, mostrou como a Universidade de Brasília percorria, de fato, novos rumos, ao comunicar os pré-requisitos e o fim do prazo para as inscrições na Pós-Graduação em Cuba, nas áreas de Ciências Sociais e Humanísticas. O mesmo informativo divulgava: *hoje é o último dia do seminário Perestroika*. Os debates, em torno desse tema, iriam se desenrolar a partir de duas vertentes: os partidos políticos brasileiros frente à Perestroika e a Perestroika e os demais países socialistas do Leste Europeu. Segundo o informativo, figuras exponenciais participariam do evento: David Fleischer, chefe do Departamento de Ciências Políticas e Relações Internacionais da UnB; políticos como Fernando Henrique Cardoso, Marco Maciel e Nelson Jobim, bem como, convidados estrangeiros: Andraas Nagy, membro do Instituto de Economia da Academia de Ciências da Hungria; A. Cipko, do Instituto de Economia do Sistema Socialista Mundial da Academia de Ciências da URSS; e W. Brus, professor de Estudos Modernos Russos e do Leste Europeu - Wofson College, Universidade de Oxford.

No plano das discussões sobre a América Latina, as Quartas Latinas chegaram ao final, em dezembro de 1988, com a palestra do embaixador cubano, Jorge Alberto Bolamos, o qual procurou mostrar os aspectos que caracterizavam a política externa de seu país (*UnB Hoje*, 05.12.1988).

No meio desse turbilhão de idéias e propostas discutidas nos seminários, debates e conferências, a administração da UnB buscava cumprir seus objetivos, redefinindo o papel da universidade, na medida em que perseguia a meta de formação do homem integral. Nesse sentido, o último Boletim do ano de 1987 (nº 82, p. 4-5) destacou a entrevista do Prof. Bernardo Kipnis a respeito da Avaliação Institucional. Para ele, o processo avaliativo não tinha um caráter punitivo, ao contrário, seu objetivo era *ajudar a UnB a se conhecer melhor*, enfatizando que *os dados levantados são importantes para orientar as tomadas de decisões*.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas pelas universidades brasileiras, a UnB, segundo a reitoria (*UnB Hoje*, 16.10.88), se mantinha ativa. E, para confirmar isso, anunciou a criação de dois novos institutos, o de Artes e o de Geociências. A propósito da

realização do Congresso Universitário e de mudanças como essa, o *UnB Hoje* de 21 de novembro de 1988 registrou as preocupações do funcionário Aluisio Farias de Queiroz em carta enviada à Assessoria de Comunicação Social. Para ele, *‘a atual administração deu novo impulso às atividades na UnB, mas sob muitos aspectos a UnB mudou no papel’*, o que faz com que ele convide *todas as chefias e membros da comunidade universitária a se aliarem para que as mudanças no papel passem a ser mudanças efetivas.*

4.2 A luta pela integração: a voz dos funcionários

Numa observação pertinente, Hélène Barros, Diretora da Faculdade de Educação (Boletim da UnB, 1986, ano III, nº 48, p. 3), mostrou que, embora se tenha dado muita ênfase à solicitação de aumento do número de professores, até *pela obviedade de suas conseqüências*, não se dava a devida importância ao *reduzido número de pessoal técnico-administrativo no desenvolvimento do plano geral de trabalho da Instituição.*

O contexto histórico posto naquele momento indicava, portanto, a importância dos servidores, inclusive no processo eleitoral. Já no Boletim nº 27 (1986, ano I), os funcionários Edeijavá Rodrigues Lira, Guilherme Winther Seabra e Pedro Tomaz de Oliveira Neto cobravam do reitor o cumprimento das promessas de campanha, tais como *cursos noturnos e extensivos aos funcionários, oferecer bolsas de estudos, fazer convênios com as faculdades particulares, com a finalidade de amenizar as mensalidades, cursos supletivos, pré-vestibular etc.* O mesmo Boletim (p. 6) anunciava: *Projeto de escolarização está pronto e inicia primeira fase.* A notícia, em questão, referia-se ao Projeto de Escolarização dos Servidores da UnB.

Rosalvo Pereira, líder dos servidores da UnB nesse período de transição, ao tratar do estudo dos funcionários, nos disse:

o que mais me preocupou quando aqui cheguei, [...] é que os funcionários viviam à margem de todo o processo. Eles não tinham, por exemplo, o direito nem de falar. Escolher o reitor? Deus me livre disso! [...] mas o que mais me assustava de funcionário não poder estudar aqui na universidade. [...] ao assinar o contrato, foi me dito que era proibido estudar na UnB¹¹.

¹¹ Rosalvo Bezerra P. Filho. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida.** Brasília: Sala da Vice-reitoria da UnB, 27.12.04.

Convém lembrar que o Boletim nº 27 teve duas edições. A primeira trouxe as notícias postas acima e estava datada de 16 a 22 de abril de 1986; a segunda era de 23 a 29 de abril de 1986. Ambas encerram as publicações do ano I. Nessa segunda edição, duas notícias (p. 15) de importância: na primeira, comparava-se o quadro de funcionários e de professores da UnB com o de outras universidades; na segunda, registravam-se, através de um documento entregue ao vice-reitor, João Cláudio Todorov, críticas ao Plano de Cargos e Salários do MEC, opondo-se a esse a proposta da Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileira - FASUBRA. Além disso, *os funcionários exigem, no documento, mais verbas para as universidades, produtividade de 8,3% sobre o reajuste do mês de março de 86 e reajuste salarial de 105%.*

O nº 48 do Boletim (1986, ano II, p. 1, 4-8) foi, quase todo ele, dedicado à greve dos funcionários, com a *participação ativa dos estudantes*. A propósito dessa greve, Cristovam Buarque escreve nessa edição do Boletim, para reafirmar o fato de que a *administração manteve compromisso democrático*. Neste sentido, fez ver que,

vista como fenômeno isolado, a greve dos funcionários foi apenas mais uma demonstração das muitas mudanças ocorridas na UnB nos últimos dois anos. [...] Demonstrou também que os funcionários administrativos entenderam e comprovaram que a UnB mudou e que o medo está abolido. Isto não significa, porém, que a greve seja o caminho da construção. [...] A esperança é de que a greve, que não produziu uma ruptura, sirva para aproximar ainda mais os segmentos e a administração, na procura de construir a nova universidade (Boletim nº 48, 1986, ano II, p. 5).

Ao comentar essas greves e as reações de Cristovam Buarque, Rosalvo Pereira chama a atenção para um fato significativo:

ele ficava fora de si, quando a gente entrava em greve, porque achava que deveria haver uma comissão de notáveis. Antes de deflagrar o processo grevista, essa comissão, que teria representante da sociedade, agiria de forma que não acontecesse a greve. Isso não existe, na prática. [...] Não tem como você, externamente, deliberar sobre uma questão interna, não há como (Entrevista, 27.12.04).

Rosalvo não traduz isso como intransigência, falta de diálogo ou autoritarismo. Essa observação é corroborada pelo prof. Pedro Murrieta, na época membro da diretoria da entidade representativa do corpo docente da UnB, ADUnB, e hoje, professor do

Programa de Pós-graduação em Geotécnica da Universidade de Brasília. Para Murrieta¹², *a relação sindicato e universidade, [...] o Cristovam não consegue processar muito bem. Quando havia greve, [...] Cristovam encarava, quase, como pessoal. As greves, segundo o próprio Cristovam Buarque, o incomodavam muito. Na sua visão,*

greve de professor é uma coisa que incomoda existencialmente porque pára uma coisa sagrada que é a universidade [...] às vezes, ela é necessária, mas, às vezes, ela joga contra a instituição. Além disso, a unificação do movimento docente, a meu ver, quebrou a autonomia e pôs a universidade, cujo problema você tentava resolver, ate por dentro dos problemas das outras (Entrevista, 02.09.04).

Comparando com a gestão de José Carlos Azevedo, Rosalvo lembra que, ao convocar uma assembléia, em 1984, só vieram 10 funcionários, uma vez que *eles tinham muito mais medo de perder o emprego do que os professores*. Naquela oportunidade, diz ele, *conseguimos fazer essa assembléia, logo depois fizemos uma outra em que nós soltamos no campus folhetos, dizendo: ‘ou vai à assembléia ou o seu salário vai ser rebaixado’*. Observando a gravidade da situação criada pelo governo federal, Rosalvo ressalta a ameaça da ministra Ester Ferraz, em diminuir os salários das fundações, alegando serem maiores do que o das autarquias. Conseguiu realizar a assembléia, mas a mesma *transformou-se num debate político porque os que apoiavam o Azevedo, durante vinte anos*

no cargo, foram todos [...]. Recorda uma idéia muito comum à época: os servidores tinham mesmo é que trabalhar, não tinham que se meter em política, estavam querendo acompanhar os professores, que eram uns comunistas. [...] O medo era muito grande dentro da universidade (Entrevista, 27.12.04).

Na gestão de Cristovam o problema era outro. Para Rosalvo, ele *é uma pessoa muito polêmica [...] fala o que pensa e aí cria muita polêmica. Constrói muitos pensamentos contrários também, entendeu?* (Entrevista, 27.12.04)

Embora seu embrião esteja na fase anterior, foi no período Cristovam que a Associação dos Técnicos administrativos da Fundação Universidade de Brasília, ATA/FUB, foi criada. O momento era delicado e muitas eram as reivindicações. *Não é fácil você pegar uma história de vinte cinco, trinta anos e transformar em quatro,*

¹² Pedro Murrieta Santos Neto. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Pós-graduação em

rememora o líder. Para ele, uma das características de Cristovam era chamar ao debate, provocar. *Ele inovou. O que as pessoas abafavam, ele fez fluir, certo? [...] Era um cara feito para o debate.* Rosalvo, hoje dando razão ao reitor, lembra que numa determinada oportunidade, quando da greve pela isonomia, Buarque o chamou:

‘não faz greve pela isonomia. Daqui a dez anos vocês vão fazer greve contra a isonomia, porque existem diferenças regionais, existem até diferença de produção científica. O custo de vida aqui é um e lá é outro. Por que vocês não defendem isonomia de piso de salário?’ (Entrevista, 27.12.04).

Ao buscar nas suas reminiscências os fatos que marcaram os quatro anos de gestão de Cristovam Buarque, Rosalvo recorda o que ele chama de pecados do ex-reitor:

quando o Cristovam era reitor, vi uma matéria na Folha de São Paulo [...] que dizia assim: ‘Cristovam Buarque, o reitor que caiu das nuvens’, entendeu? Era bem a cara dele, ‘viajava’ muito. Tinha a impressão de que ele não estava no Brasil. Saiu mundo a fora, falando, jogando idéias de universidade, pra cima e pra baixo, provocando todo mundo, enfim esse papel ele cumpria (Entrevista, 27.12.04).

Esse aspecto da vida de Cristovam é ressaltado por Marcel Bursztyn (1998) quando o chama de *semeador de utopias*. O prof. Pedro Murrieta, também lembra isso, mas faz uma ressalva:

ele é um agitador de idéias. Produtor. [...] embora o Cristovam ouça, receba qualquer pessoa, ele tem a fantástica capacidade de ouvir e não processar nada. [...] Olha, a impressão que me dá, é que ele apaga aquilo, sabe? [...] é incrível como ele não ouve. O Cristovam, sem exagero, parece um autista. Ele tem as idéias dele, algumas boas, algumas ruins e dificilmente... eu diria até, que ele ouve você até você dizer o que ele quer ouvir (Entrevista, 11.01.2005).

Rosalvo Pereira, em seu depoimento, enfatiza: *Cristovam tinha uma visão de que a universidade era só professor e aluno*. Entretanto isso não era um problema exclusivo do reitor, observa o líder. Evocando sua história dentro do movimento sindical, como diretor da CUT estadual, diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Escolas Particulares, passando pelo Sindicato dos Auxiliares de Ensino do Distrito Federal, Rosalvo mostra que a academia, *por si só, tem uma característica que lhe é muito própria de isolar as pessoas que não são acadêmicas. O acadêmico pode não ter dinheiro, masramtem uma barriga cheia de vaidade*. Ao concluir, Rosalvo ressalta que o movimento, de um modo geral, *teve essa dificuldade de integração com os segmentos tidos como predominantes. Isso aconteceu aqui* (Entrevista, 27.12.04).

4.3 ADUnB: combate permanente ao autoritarismo

A democratização da universidade brasileira, necessariamente, passa, como parte de um processo, por eleições diretas para os cargos executivos. No caso da UnB, os professores desempenharam um papel de suma importância nessa luta. Segundo a prof^a. Geralda Dias¹³, os professores *se tornaram uma força hegemônica política dentro da universidade*, principalmente pela sua participação combativa, sobretudo através de seu órgão representativo, a ADUnB.

Volnei Garrafa, segundo presidente da entidade, nos faz um relato desse esforço, mostrando que na sua gestão, 1980-1982, estabeleceram-se

dois pontos fundamentais de luta. Primeiro, enquadramento de professores colaboradores e visitantes porque duas terças partes dos professores da UnB, na época, eram temporários. Tinham os contratos renovados por até seis meses dependendo de como esses professores se portavam diante do mando da reitoria. [...] A outra foi a sindicalização dos professores. Naquela época, professor universitário se sindicalizar era feio, [...] Sindicalização era coisa de professor primário. [...] E nós fomos a primeira universidade brasileira que sindicalizou seus professores em massa.[...] Foi uma vitória. Isso, aliás, me salvou. Eles queriam me mandar embora, mas diretor sindical tinha imunidade. [...] nós começamos em outubro um movimento, a primeira greve contra a UnB. E essa greve foi a favor do enquadramento dos professores. [...] No final da ditadura, havia professores ainda não enquadrados, dentre os quais eu era um deles (Entrevista, 06.01.05).

Fundada em maio de 1978, em plena vigência da ditadura militar e do reitorado de José Carlos Azevedo, a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília mantinha um Boletim informativo, porta-voz do setor.

Já em abril e junho de 1985, portanto, antes da posse de Cristovam Buarque, como reitor da UnB, encontramos informações que nos auxiliam a compreender a luta dos professores pela redemocratização da Universidade de Brasília. O Boletim da ADUnB de abril de 1985, edição nº 35, veio recheado de esperanças, a julgar pelos artigos e manchetes: *Novos tempos para a UnB; Um reitor democraticamente eleito; Nova República, novas arestas; A representatividade da ADUnB* (artigo de Flávio R. Versiani); *É hora de transformar a UnB numa verdadeira Universidade* (artigo de Isaac Roitman).

¹³ Geralda Dias. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Casa da Cultura da América Latina, 14.12.04.

Diante do universo que se esboçava, todo o Boletim da ADUnB nº 36 foi dedicado à escolha do novo reitor. O editorial, por exemplo, nos deu a dimensão histórica daquele instante, ao mostrar que

a eleição do reitor que se realizará nos próximos dias, através do voto de professores, alunos e funcionários, é a mais importante conquista na luta pela democratização interna da UnB. A ADUnB, que desde sua origem empenhou-se neste sentido, tem manifestado reiteradamente que a eleição não é um fim, mas um dos meios através dos quais se viabilizará a solução dos grandes problemas da universidade, cujas atividades fundamentais de ensino, pesquisa e extensão foram relegadas a plano inferior ou distorcidas pela administração autoritária dos últimos quinze anos.

A edição de novembro de 1985, nº 37, já na administração de Cristovam Buarque, ao lado das reivindicações trabalhistas: carreira docente, progressão funcional e isonomia salarial registrou, também, que,

desde a eleição e posse de seu novo Reitor, a Universidade de Brasília vive novos tempos, caracterizados pela efervescência do debate e pela busca de novos caminhos, que a recolocam em sintonia com suas origens e com os ideais que sustentaram a luta pelo seu renascimento. Em nenhuma outra universidade a almejada democratização desencadeou tantas expectativas e esperanças. [...] A eleição democrática do Reitor, Prof. Cristovam Buarque, representou o fim de um período da história da nossa universidade marcado pelo autoritarismo, pela implantação de uma estrutura centralizada e pela adoção de um modelo acadêmico pretensamente neutro, mas de fato omissivo em relação à comunidade e de costas para o país. [...] Coloca-se, portanto, com nova ênfase a premência de realização de um Congresso Universitário com a participação de toda a comunidade, para uma discussão extensa e profunda dos novos rumos e prioridades da UnB (Boletim da UnB nº 37, 1985).

Estava implícito, nas publicações do Boletim da ADUnB, vistas acima, a preocupação em redefinir o papel da Universidade. Assim, o número seguinte voltou a tocar no assunto:

a ruptura com o passado, em nossa universidade, ainda não resultou numa proposta de política universitária capaz de galvanizar as ações e imprimir um direcionamento político. [...] Hoje nossa universidade, mais do que nunca, vive um frenesi de ativismo e de voluntarismo. [...] Fomentar o ativismo em parte alguma do mundo significa construir um caminho para a universidade. [...] A democratização interna tem referencia a uma concepção de sociedade democrática que se sonha implantar no conjunto do país. [...] Se a universidade se referencia numa concepção de democracia social mais justa deverá construir suas ações nessa direção. [...] A universidade democrática para uma sociedade democrática supõe uma constante busca da elevação do padrão de qualidade da instituição. [...] E a construção dessa política de educação universitária deverá ser feita nas instâncias coletivas [...].(Boletim da UnB nº 37, 1985, p. 2).

Na mesma edição, Antônio Ibañez Ruiz, corrobora a posição oficial da ADUnB, ao entender que

não podemos pensar que as grandes mudanças na Universidade vão se dar de forma isolada do conjunto da sociedade. A questão, na verdade, não é mudar a universidade e sim mudar nossas cabeças para ver claramente o objetivo maior. [...] Ninguém pode se iludir; as grandes mudanças não podem ser reformistas, têm que ser estruturais (Boletim da UnB nº 37, 1985, p. 4).

Em *Migalhas Excepcionais*, artigo publicado no nº 39, foi dito que:

atualmente, quando as universidades públicas em sua maioria se dispõem a enfrentar seriamente a questão de seu papel na sociedade, procurando criticar e redirecionar o ensino, a pesquisa e as formas de interação com a comunidade, torna-se claro mais uma vez que este esforço interno não encontra ressonância lá fora. [...] Para que a universidade se reencontre consigo mesma e com a sociedade que a mantém, através de um novo ensino, um novo rumo na pesquisa e uma extensão não assistencialista ou ornamental, é preciso vencer não apenas as resistências internas causadas pela acomodação ou pelo imobilismo, mas também e sobretudo os entraves da política educacional, traduzidos em sua forma mais elementar: a negação de condições mínimas de existência significativa da universidade (ADUnB documento, nº 39 junho de 1986, p. 1).

A edição especial de novembro de 1986, ADUnB Documento, estava voltada, inteiramente, à *Proposta - ANDES/FASUBRA - para a Universidade Brasileira*. Para a Associação dos Docentes da UnB, a universidade tinha um papel fundamental *como importante patrimônio social*. Criticando o processo de privatização da universidade brasileira, a ADUnB defendeu a autonomia e fez ver que esta só tinha sentido se estivesse *aliada de forma indissolúvel ao processo de democratização interna das universidades*. Ainda segundo o ADUnB Documento, *a universidade, por ser uma instituição social de interesse público, exige que todas as decisões estejam submetidas a critérios públicos e transparentes* (p. 2, 3 e 4).

Assim, ao abordar *a crise da universidade*, o Boletim nº 41 (março de 1987, p. 1) mostrou que os professores, *por decisão de Assembléia Geral*, iriam debater a questão com seus alunos em sala de aula. Ao justificar essa estratégia, observou ser *uma primeira tentativa de buscar solução para problema tão aflitivo, que transcende o espaço propriamente acadêmico para chegar a toda a sociedade*. Segundo a ADUnB, não bastaria um mero protesto, sobretudo porque a crise é mais do que conjuntural, *resulta de uma política de Estado, que na educação tem deixado marcas mais profundas*. Entendendo o problema das universidades federais brasileiras como além do salarial,

portanto, bem mais profundo, conclamava os professores a lutarem *por uma causa social e politicamente correta*.

Essa edição do Boletim da ADUnB trouxe, também, um artigo de Vânia Bastos, professora do Departamento de Economia, em que ela analisava *a deterioração das condições de funcionamento das universidades brasileiras*. Depois de afirmar que o problema era antigo, Vânia Bastos concluiu: *a UnB precisa cumprir o papel social para a qual foi criada, preparando novas gerações de profissionais de alto nível*.

Em agosto de 1987, a ADUnB, ao editar o Boletim nº 43, logo na primeira página noticiava: *Professores vão debater a UnB Hoje*. Mais uma vez o objetivo era a *construção de uma universidade pública, gratuita, democrática, comprometida com o mais elevado padrão de qualidade e com os anseios fundamentais da população*. Para a ADUnB, esse processo seria deflagrado a partir de uma análise setorial da Universidade, *buscando aprofundar o significado real dos dois anos após a ruptura com o autoritarismo*. Toda essa discussão e seus resultados seriam usados, como subsídios, no Congresso Universitário, citado anteriormente.

Nesse Boletim nº 43 (p. 2-3) foi posto à disposição dos professores um estudo preliminar para ser discutido, tendo em vista um novo projeto acadêmico para a Universidade de Brasília. Esse trabalho, entre outras coisas, trazia um adendo, alertando os professores para *o perigo de uma nova cooptação*. Referia-se ao propósito da administração de reconceituar o regime de trabalho posto em prática na UnB.

Esse documento já fazia uma avaliação daqueles anos que se sucederam ao regime militar e possibilitaram a redemocratização da Universidade de Brasília. Segundo ele, *a UnB era, no dia 16-8-85, uma instituição esclerosada e fragmentada, por força dos quase 20 anos de gestão autoritária*. Vistos por esse prisma, os quatro anos da gestão Cristovam Buarque eram um pingo d'água no oceano, entretanto seriam fundamentais para a construção da UnB do futuro. Do ponto de vista administrativo, *a transição mal teve tempo de tocar na estrutura centralizada*, herança do arbítrio.

Mas os professores também se manifestavam através do Boletim da UnB. A prof^ª. Paulina Targino, Decana de Ensino de Graduação, por exemplo, no Boletim nº 11 (1985, ano I, p. 1) escreveu um artigo em que discutia o que ela chama de *transparências políticas*, reportando-se às decisões internas, tomadas pela nova administração da UnB. A

professora voltaria a se preocupar com os problemas internos da instituição (Boletim da UnB, 1986, ano II, nº 48, p. 3) ao propor um *Calendário Universitário que fosse além das tradições acanhadas e cômodas*, o que implicava em *mais aulas e menos ociosidade*. No seu artigo, Paulina Targino lamentou a recusa de sua proposição e declara sua *decepção e desilusão*, concluindo que *a guerra em prol da melhoria do ensino, no entanto, não está definitivamente perdida*.

Aliás, ao se referir a esses problemas, objeto das preocupações de Paulina Targino, a prof^a. Geralda Dias (entrevista, 14.12.04) diz que Cristovam *desmontou algumas práticas na administração anterior, mas a máquina era a mesma, portanto não teve muita significação. Era uma máquina que já estava ali e que não se desmontava do dia para noite*.

Essa máquina, estruturada em condições políticas definidas, a serviço de uma proposta ideológica com endereço certo, ainda atuava na universidade de forma bem marcante. Sobre isso, no Boletim da UnB nº 25 (1986, ano I, p. 2), Acrísio Tôrres, professor do Departamento de História, escreveu, na seção dos leitores, *Acadêmicos X Políticos*. O texto de Acrísio, logo no início, chama a atenção para *a polarização 'acadêmicos' versus políticos*, identificando-a como *inadequada*. No seu entender, os professores universitários se dividiam em três grupos: *os que negam qualquer atividade política em detrimento das atividades acadêmicas, os que desenvolvem atividade política acrescida ou não de atividade acadêmica, e os que não fazem ou discutem coisa alguma*. A análise de Acrísio se constituiu numa crítica incisiva ao mundo acadêmico e à estrutura universitária, inclusive à da UnB. Diz ele:

Sabe-se muito bem que a atividade científica desenvolvida por muitos de nós, em nada contribui quer para a ciência 'universal' e muito menos para a realidade brasileira. É necessário que percebamos o quão estéril pode ser o nosso trabalho. A estrutura universitária, através do que se denomina 'carreira' [...] favoreceu um desempenho cuja aparência pode ser de muita eficiência (muitos 'papers' publicados) mas que nada mais é do que muita quantidade do que tem pouca qualidade ou pouco contribui para o fluxo de conhecimentos na sua área científica específica. Hoje na UnB são muitos os docentes que estão no início de carreira e que não devem se iludir com títulos. [...] A geração brasileira passada viveu de títulos. Muitos titulares, mas nenhuma idéia que tenha contribuído de forma definitiva para a sua ciência, ou tenha sido eficaz para o nosso país. [...] Nossa função é eminentemente acadêmica, mas não podemos mais ter no país a 'Infértil Academia Brasileira' (Boletim da UnB nº 25, 1986, ano I, p. 2).

A respeito disso, o Boletim nº 27, (16 a 22 de abril de 1986, ano I, p. 3) trouxe, ainda, um artigo do Decano de Pesquisa e Pós-Graduação, Isaac Roitman, mostrando que a *Produção científica da UnB está entre as maiores do país*. Após demonstrar com dados sua afirmativa e comparar a UnB com outras instituições similares do Brasil, Isaac Roitman anota que

estes dados demonstram claramente que a UnB é uma instituição viva no cenário nacional, no que diz respeito à produção do saber. Temos razões de sobra estourar a 'champagne' no pedestal, mas é preciso procurar criar mecanismos de incentivo à pesquisa científica e tecnológica para que a UnB possa ter mais e mais instrumento de destaque na intelectualidade nacional. Dentro deste espírito, a Administração criou o Centro de Apoio à Pesquisa, o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e o Programa de Apoio à Pesquisa com Recursos Próprios (Boletim nº 27, 1986, ano I, p. 3).

E por ser uma instituição viva, a UnB reclamava a falta de professores (Boletim da UnB, 1986, nº 29, ano II, p.5 e 1987, nº 56, ano II, p. 2), mas também se empenhava em trazer de volta aqueles que haviam sido preteridos pelo regime militar. O Boletim nº 53 (1987, ano II, p. 4-5) tratava disso. Nele, a principal notícia era a *reconquista de pesquisadores perseguidos*. Essa nota se referia ao retorno de dois biólogos pesquisadores, Luiz Fernando e Maria Léa Labouriau, os quais, *há exatamente treze anos*, haviam enfrentado *o que chamam de 'cassação branca'* e, em consequência, trocaram a UnB pelo Instituto Venezuelano de Investigações Científicas.

A manutenção da qualidade do ensino foi, portanto, uma preocupação permanente no período pesquisado. No Boletim nº 61, por exemplo, na coluna reservada a entrevistas, cinco professores da instituição, Vicente Faleiros, Vânia Bastos, Flávio Sombra, Nilza Bertoni e José Danni, se manifestam a respeito da *Universidade: a crise do ensino*:

para se melhorar a qualidade do ensino universitário é necessário refazer o ciclo básico e reformular a estrutura curricular. A relação aluno/professor também deve ser repensada para que se possa operacionalizar a mudança. Mas como fazê-lo se as universidades estão marradas por uma 'camisa-de-força ao Conselho Federal de Educação?' [...] a universidade brasileira, nos últimos anos, tem procurado dar a volta nesta estrutura viciada, mas esbarra em problemas externos e internos.

Vê-se que a UnB foi transformada num centro de grandes discussões. Volnei Garrafa lembra que

toda Universidade tinha um desejo de debate represado, em todo o Brasil também. Na UnB mais ainda, porque foi uma universidade que sempre teve muitas invasões. O Cristovam teve o mérito de abrir essa discussão. Houve muitos debates naqueles quatro anos, de 85 a 89. Se, por um lado, teve o mérito dele, era uma característica

do Cristovam o debate, havia, também, o mérito histórico dessa discussão. Ele abriu pessoalmente esse debate no Conselho Universitário. Realmente abriu o debate. Isso era muito rico. Isso aconteceu por uma característica dele e, principalmente, pelo desejo de pessoas que vieram de fora, pessoas que estavam retornando, como o prof. Evilásio, os professores reintegrados etc. Eu acho que dentro da gestão Cristovam esse é um aspecto que se salienta (Entrevista, 06.01.05).

Dizendo-se não ser contra, até porque *era necessária essa explosão para depois chegar a um nível razoável*, Pedro Murrieta, numa reunião convocada pelo próprio Cristovam, objetivando uma análise avaliativa da sua administração, chamou a atenção para um fato:

nós saímos de uma situação de quase moribundo para um processo que está me parecendo... pode ser, de excesso de medicamento. Em suma, nós saímos de eventos zero, ninguém falava nessa universidade, ninguém fazia nada e tal, para um outro extremo. Todo dia era evento disso e daquilo, discutir... [...] esse início Cristovam houve um excesso de tudo, de bom e de ruim, inclusive nessa questão de eventos. Era coisa demais, era todo mundo fazendo tudo. Boa parte não se justificava, porém, eu acho que era do processo. Houve excesso, mas, depois, foi pegando um nível adequado (Entrevista, 11.01.05).

Apesar desses óbices, indefinições e acertos, naturais em tempos como aqueles enfrentados pela gestão Cristovam, a julgar pelos depoimentos, é notória a presença da ADUnB, bem como o empenho do movimento docente *no processo de construção de uma universidade pública, gratuita, democrática, comprometida com o mais elevado padrão de qualidade e com os anseios fundamentais da população* (Boletim da ADUnB, nº 43, agosto de 1987)

4.4 Alunos: voz e força de quem mudou de estratégia para continuar lutando

O Boletim da UnB nº 45 (1986, ano II) focalizou, em *Luz nos porões da repressão*, a história de um dos líderes estudantis mais importantes nos anos violentos do regime militar, Honestino Guimarães.

Mas aqueles anos de gestão de Cristovam Buarque eram outros. Pedro Tomaz de Oliveira, ao falar em *Consciência de participação*, exaltava, no seu artigo, o novo clima democrático manifestado pela *nova UnB*, a qual, aos poucos, *vai se transformando, tomando feições de uma verdadeira Universidade, onde se discute não só o ensino, mas*

os mais diversos problemas de nosso país. Ao mesmo tempo, numa outra matéria, discutia a participação da comunidade acadêmica nos destinos da UnB: *Reitor reúne-se com estudantes.* Essa notícia relata um dia de debates sobre *os principais problemas da Universidade*, com a presença dos Centros Acadêmicos de Agronomia, Biologia, Comunicação, Economia, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Letras. Para esses participantes, o ensino era um dos principais problemas e o aluno a sua principal meta (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 13, p. 4). Aliás, reitor, decanos e alunos voltaram a ser assunto do Boletim nº 36 (1986, ano II, p. 1) e do nº 37 (1986, ano II, p. 1), por ocasião de um encontro para avaliar o semestre.

A esse respeito, ainda no Boletim nº 13, Joaquim Francisco, pai de um aluno, externou suas preocupações com o ensino ministrado pela Universidade de Brasília. Tal inquietação teria um desdobramento no Boletim de nº 27 (1986, ano I), através da participação de Luno Aurélio de Lima Barbosa, aluno do Departamento de Matemática. No texto, Luno Aurélio se dizia *testemunha da preocupação do Depto. em levar aos estudantes um trabalho sério, que lhe propicie eficiência no desenvolver de suas atividades profissionais.* Após outros comentários a respeito do curso de Matemática, Luno Aurélio observava:

nosso curso não é um modelo perfeito e acabado, queremos-lo sempre melhor, e foi por isso que sofreu uma reestruturação em suas disciplinas. No entanto, longe de sermos parciais, estamos apenas sendo justos quando afirmamos que é um curso que se preocupa por sua qualidade, e que necessita de um cuidado por quem de direito em fornecer os instrumentos hábeis para melhorar mais ainda sua qualidade (Boletim de nº 27, 1986, ano I).

O nº 16 do Boletim trouxe uma contestação às denúncias, preocupações e críticas de Joaquim Francisco de Matos. Numa carta enviada à editoria, Dirce Rodrigues Caixêta, aluna da licenciatura em Matemática, diz não concordar com a expressão *ridículas licenciaturas.* Para Dirce, seu curso oferecia boas condições e satisfaziam suas expectativas de futura educadora. Por outro lado, parabenizava Joaquim Francisco *pelo interesse nas questões da Universidade que necessitam de uma discussão maior tanto pelos estudantes, professores e funcionários como pela comunidade.*

O tema qualidade do ensino e, conseqüentemente, o trabalho do professor voltaram a ser salientados no Boletim nº 26 (1986, ano I, p. 2), quando Ricardo Ortiz, aluno da Engenharia Civil, teceu alguns comentários sobre um certo professor ‘picareta’

que fora *admitido no quadro docente da Universidade num nível superior*, através de ato formal da Reitoria. Após algumas perguntas sobre os prejuízos causados por um professor que estabelece um falso *relacionamento aluno-professor, imposto às vezes na base do: 'Eu tenho que aceitar tudo o que ele diz, senão me reprova'*, Ricardo Ortiz fez algumas reflexões sobre o problema e concluiu seu pensamento, ressaltando:

fala-se muito em 'pacto da mediocridade', ou seja o aluno que não exige e o professor que não ensina. Tal como seja entendido o conceito da mediocridade, que eu o considero bem abrangente, vale a pena aceitar a colocação e perguntar-me uma vez mais: por que até agora ninguém quis levar à frente uma ação que resolva tal conflito? Os colegiados de cada faculdade teriam a coragem, sendo professores os que a compõem, diante da ética, de colocar um colega para fora? E nós como alunos, o que podemos fazer? Ou será que só depois de passar na matéria nos atrevemos a efetivar uma ação a respeito, evitando assim que o professor faça marcação e até chegue a reprovar-nos? Ou será que todos nós somos medíocres? (Boletim nº 26, 1986, ano I, p. 2).

Aliás, o Boletim nº 50 (1986, ano II, p. 5) tratava de uma comissão de sindicância, nomeada pelo Reitor, visando apurar a veracidade das denúncias apresentadas pelos estudantes do curso de Medicina, na qual três professores, *apesar de constarem nas listas de ofertas de disciplinas, simplesmente não exercem qualquer atividade acadêmica na Universidade de Brasília.*

Era notório o desejo de instalar uma democracia participativa na Universidade de Brasília. O nº 16 do Boletim, editado em dezembro de 1985, um dos últimos daquele primeiro ano da *nova administração*, publicou um desafio ou provocação da reitoria: *A UnB tem alunos?* Esse artigo, ao qual nos referimos anteriormente, entendia ter sido *negativamente surpreendente a pouca motivação dos alunos em quase todo tipo de atividades intelectuais em geral.*

A reação não tardou a chegar. O nº 18 do Boletim da UnB publicou três cartas da comunidade estudantil. Alex Ricardo M. da Silveira, estudante de Estatística, revidou de forma sarcástica as palavras do reitor, ao comentar:

não deveria ser 'surpreendente' para a aguçada visão da Reitoria que a maioria dos estudantes desta Universidade não se preocupam em transformá-la e muito menos estão abertos à transformação de si mesmos. A Reitoria deve saber, que no máximo uma centena de alunos, tem uma participação política ativa; [...] As atividades culturais são tão importantes quanto os cursos normais, mas pouco adiantam essas atividades se ainda mantemos cursos cujo objetivo é formar 'alienados'. [...] Em vez de procurar culpados, é melhor compreender as possibilidades da participação e discutir os nossos problemas com franqueza (Boletim da UnB, nº 18, 1985, ano I, p. 1).

A segunda resposta (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 18, p. 1) veio de Militão Ricardo e de Guilherme de A. Franca, alunos da Comunicação e da Economia, respectivamente. Ironizando a *Nova República* e a *Nova UnB*, de forma contundente, dispararam: *Há Administração na UnB?* Militão e Guilherme observaram ser esse problema uma questão de conflito de gerações e devolveram as acusações, convidando a reitoria a reexaminar suas propostas de mobilização.

Muitos dirigentes erroneamente pensam que a juventude universitária de hoje pensa e age da mesma maneira que quando eles eram universitários. Estão velhos! Estamos frente ao eterno conflito de gerações, e isso não é pouco. Existem muitas formas de participação. Os estudantes, ao contrário do que alguns tolos pensam, estão ligados no que acontece. Não estão a fim de perder seu tempo com senhores engravatados e distintos, que falam muito bonito, as mesmas coisas que há vinte e tantos anos atrás e não realizam nada na prática (culpa do golpe... né?). Ninguém aqui é macaca de auditório para assistir a seminários e debates politiquieiros, com intuito de vender certa (?) imagem da administração pública atual. Os estudantes realizaram vários debates (Frei Beto, Cultura, Revolução Russa, etc.) que atraíram um público grande, muito maior que os seminários da Administração. Sugerimos à administração da UnB consultar os alunos sobre quem querem ouvir e sobre o que querem discutir. Alienação! Quem é que está alienado? Os alunos que não ligam para o que a administração lhes 'oferece' ou os administradores que desconhecem os interesses dos estudantes e as mudanças que ocorreram na forma de participação? [...] nós continuamos com os mesmos tantos professores picaretas e desinteressados [...]. Paulo Freire é membro da administração superior, mas a educação bancária permanece aqui na 'instância inferior'. [...] A UnB ainda não mudou! Perguntamos: Tem administração nessa Universidade?

O terceiro caso de contestação partiu do Centro Acadêmico de Engenharia Elétrica, CAENE: *A UnB tem alunos*. Fazia uma pergunta inicial: *Será mesmo espantoso observar que não existe participação dos alunos nos eventos culturais promovidos pela UnB?* O mesmo Centro Acadêmico apontava duas prováveis causas para o comportamento da comunidade estudantil: primeiro, o fato era *reflexo de todo um momento da vida do país (momento este mantido ainda hoje - depois de 20 anos - na forma de 'NOVA REPÚBLICA', que não valoriza os potenciais culturais)*; segundo, *uma 'dose' dos erros da estrutura da Universidade*. Ao concluir (Boletim da UnB, 1985, ano I, nº 18, p. 1), o CAENE fez mais duas significativas perguntas: *Existe participação dos alunos na escolha dos assuntos a serem discutidos? E na escolha dos palestrantes?* Ressalte-se, por outro lado, que o Boletim nº 41 (1986, ano II, p. 2), também, registrou um outro artigo com o mesmo tema: *A UnB tem alunos?*

Ao analisar as três respostas, verifica-se que, em nenhuma delas, os argumentos são claudicantes ou afrontosos. Ao contrário, apesar de contundentes, eram maduros e procuravam apontar causas reais, não desculpas. Embora se constate uma certa ironia, natural para o instante e para o afrontamento provocado pela reitoria, a posição dos alunos mostrava o outro lado e desmistificava a provável alienação, inclusive questionando, de forma dialética, a própria alienação. Outro detalhe observado foi a capacidade crítica dos alunos, supostamente desaparecida com ação política-ideológica imposta pela ditadura. Os alunos se mostraram capazes de enfrentar a nova forma de propaganda, protagonizada pela Nova República. Na segunda reação, houve um momento representativo, quando Alex Ricardo questionou a coerência dos *senhores engravatados e distintos*, os quais *falam muito bonito as mesmas coisas que há vinte anos atrás e não realizam nada na prática*. E ironizava: *culpa do golpe... né?*

Cristovam Buarque, ao fazer uma espécie de autocrítica (Entrevista, 02.09.04), distante daquele momento e analisando o episódio sem a paixão produzida pelo contexto, observou que

com os alunos minha relação sempre foi muito boa, mesmo quando eu fiz este artigo ('Onde estão os alunos'), dizendo que eles eram uns acomodados. Eles, um dia, praticamente, invadiram, para debater comigo, na reitoria. Eu nunca esqueço que um deles disse uma frase que foi uma grande lição para mim. Ele disse o seguinte: 'Os estudantes estão onde sempre estiveram, você é que não vê'. O que ele quis dizer foi o seguinte: 'Você, com sua cabeça dos anos 60, quer que a gente entre na UNE, quer que a gente venha fazer passeata... Nós estamos noutra, venha assistir nossos concertos de rock'. E no fundo era isso, nossa contestação era outra.

O aluno, portanto, não estava fora de sintonia com a sua realidade. Talvez, sua participação, se comparada àquelas que marcaram os anos de repressão do regime, não fosse tão aparente, mas existia, caracterizada pelos sinais do seu tempo.

Assim é que, diante dos comentários do prof. Acrísio Torres, do Departamento de História, criticando *a mania discente de fazer greve na UnB* e repudiando aqueles *que se pretendiam marxistas* (Boletim da UnB, 1986, ano I, nº25, p. 2), um grupo de alunos da Pós-Graduação em História (William César de Andrade, José Ribamar L. de M. Filho, Iane Giselda de Couto Souto, Noé Freire Sandes, Francisco F. M. Doratioto, Luiz Sérgio Duarte da Silva e Valéria Nely César de Carvalho) procurou desacreditar o professor, mostrando que a crítica de *Acrísio está relacionada a questões internas do GEH*. Denunciava-se, ainda, o descontentamento dos alunos, *quanto à atuação profissional*

deste professor, juntamente com os demais que ministram E.P.B., disciplina considerada um dos “entulhos da ditadura” (Boletim, 1985, nºs. 12 e 17). Desse modo, os alunos entendiam que:

estas posições, a nosso ver anacrônicas, resultam de uma visão distorcida do processo político, em que o professor visualiza a sociedade brasileira [...]. Entendemos serem suas posições eivadas de um pseudo-academicismo, carente de uma formulação teórica sólida. O desconhecimento da contribuição científica que o Marxismo vem dando às Ciências Sociais, desde a sua formulação, demonstra a incapacidade acadêmica e teórica do professor em atuar numa Universidade democrática, pois é por meio do confronto, do debate das idéias, sejam elas quais forem, que a Universidade cumpre o seu papel de geradora de novos conhecimentos. Seu comprometimento com o passado, ainda recente na UnB, possivelmente explique a pobreza de seus argumentos (Boletim da UnB, 1986, ano I, nº 27, p. 2).

Esse tipo de debate ideológico mostrava, assim, que a comunidade estudantil não estava alienada dos problemas e nem agia passivamente diante das questões enfrentadas pela Universidade de Brasília. Havia estudante na UnB, sim. Um exemplo disso é a nota do Centro Acadêmico de Economia, publicada pelo Boletim nº 17 (1986, ano I, p. 2). Aquele órgão representativo criticava o comportamento de *uma minoria de professores do Departamento de Economia, francamente contrários à existência de aulas no período noturno*. Na sua nota de repúdio, o Centro Acadêmico dizia que

muito nos espanta que professores que foram os primeiros a apoiar o programa do então candidato a reitor, professor Cristovam Buarque, não acolham a proposta de aula noturna apresentada originalmente pela reitoria, como resposta à demanda e anseios de toda a comunidade acadêmica. Além disso nos causa repulsa vê-los afirmar que a Universidade de Brasília não tem administração. A nosso ver, as aulas noturnas são uma tentativa de implantação gradual do curso noturno e vamos, então, continuar lutando por elas (Boletim nº 17, 1986, ano I, p. 2).

Os alunos, por conseguinte, não ficavam somente no debate ideológico. O Boletim nº 29 (1986, ano II, p. 5) chamava a atenção para falta de professores e destacava uma *greve de alunos de História por mais professores*, aliás uma atitude corroborada pela prof^a Paulina Targino, Decana de Ensino de Graduação, que, num artigo publicado na mesma edição, dizia: *Não é possível limitar uma universidade apenas à qualidade de pesquisa. É preciso que ela seja também de qualidade no que se refere ao ensino nos cursos de Graduação*. Para que isso acontecesse, necessário se fazia, segundo ela, *conseguir a excepcionalidade para contratar mais professores*.

O número seguinte do Boletim da UnB trouxe as cartas dos alunos Marco Dionyzio Antônio Martins Klavdianos, Ângela Soares e Túlio Corrêa de Faria, este,

Presidente do C.A. de Engenharia Mecânica, tecendo comentários sobre o 37º Congresso da UNE. Na ótica de Túlio, por exemplo,

a UNE vai mal das pernas. Os estudantes brasileiros não têm sabido para que ela serve e a quem ela representa. O afastamento da Diretoria da UNE em relação à classe estudantil tem sido cada vez maior, e isto tem prejudicado o andamento de todas as propostas que precisam ser levadas pelos estudantes brasileiros. A UNE (União Nacional dos Estudantes) não tem se comportado como uma entidade de classe e sim como um braço articulado de um pequeno partido de esquerda, o PC do B. Mas, agora, abre-se uma perspectiva de mudança no direcionamento do movimento estudantil nacional com as eleições diretas para a Diretoria da UNE (Boletim da UnB, 1986, ano II, nº 30, p. 3).

Reportando-se, ainda, sobre as eleições para a diretoria da UNE, Eduardo Franci, aluno do curso de Relações Internacionais (Boletim da UnB, 1986, ano II, nº 32, p. 3), comemorou a possibilidade de eleger os líderes da entidade, *apesar dos componentes da diretoria da gestão presente não concordarem*. Diga-se que as preocupações com os destinos da UNE voltaram a ser focalizadas no nº 34 (Boletim da UnB, 1986, ano II, p. 2) e nº 37 (Boletim da UnB, 1986, ano II, p. 2).

Como expressão do pensamento geral da Universidade de Brasília, o Boletim mostrava, também, pontos de vista que se chocavam com o pensamento oficial, como já vimos em outras oportunidades. Ana Lúcia Schettini Elahel, aluna de Relações Internacionais, no Boletim nº 49 (1986, ano II, p. 2), chamou a Universidade de Brasília de *ilha socialista*. Criticando o que ela chamava de ‘*democratite*’, política interna praticada na UnB, ela observava que a administração tapava buracos, *abrindo rombos, visando objetivos imediatos e partidários*. Segundo Ana Lúcia,

talvez sejamos nós os pioneiros na criação da ‘Nova Universidade’ - moldada por um excesso de segmentos e sem metas (bem) definidas - onde os funcionários ocuparão cargos melhor remunerados que os professores titulares, além dos apartamentos da universidade, enquanto os docentes que restarem terão a bondade de permanecer no Guará, Taguatinga ou Sobradinho¹⁴. Os alunos, que infelizmente não conseguem reativar o DCE, ocuparão os cargos administrativos, aproveitando para transportar a decoração pós-dark do C.O. para o prédio da Reitoria. Os professores que restarem - irão se reunir no Teatro de Arena para fingir um protesto...[...] Sr Reitor, será que a pesquisa, o ensino e a universidade valem menos que essa ilusão de democracia? Será que existem PhD’s por aí fazendo fila para integrarem o Corpo Docente da UnB? [...] A questão não é ‘para onde caminha a UnB’, mas ‘como...?’ (Boletim nº 49, 1986, ano II, p. 2).

Dentro desse universo de discussões promovidas e estimuladas na Universidade de Brasília, o ano de 1986 chegou ao seu final com mais uma. O Boletim nº 52 (1986, ano

II) publicou um artigo/manifesto assinado por nove representantes dos estudantes do Centro Acadêmico de Antropologia da UnB, no qual se interrogavam a respeito das posições políticas existentes na Universidade. Segundo eles,

nota-se uma falta de interesse ou uma reação jocosa em relação ao tema dentro do meio universitário. [...] Posteriormente, há uma quebra no silêncio [...] quando os estudantes iniciam, de um lado, um discurso completamente engajado, [...] de outro, inteiramente inserido na descredibilidade do processo político pelo qual passamos. [...] Cabe uma distinção entre crentes e descrentes, [...] Os crentes acreditam no valor mágico das palavras, [...] como um instrumento eficaz de acesso à realidade. [...] Por outro lado, os descrentes mostram-se contra qualquer tipo de discurso, desacreditam do tão apregoado compromisso social do político. [...] Sob outro aspecto, observa-se uma contradição reveladora no discurso estudantil. [...] Falar e não cumprir não é privilégio, ao que parece, apenas de nossa classe política. Os estudantes acabam reproduzindo a mesma conduta que condenam. [...] Nada mais revelador na complexidade do pensamento político universitário do que a intensa comparação entre o evento das 'diretas já' e o processo atual da constituinte. [...] O discurso político atual articula não uma ruptura nos moldes da passagem do militar para o civil e sim uma continuidade onde a nova República promove uma nova Constituição para o país. A rua não é mais dos indivíduos e sim dos partidos políticos organizados. [...] Concluímos que os estudantes manifestam não acreditarem na representatividade da mediação das lideranças políticas. Talvez prefiram uma ação política direta, como instrumento de transformação da sociedade. Prática que, infelizmente, não demonstram exercer (Boletim nº 52, 1986, ano II).

Gisele Menegale, aluna do Departamento de Letras, no Boletim nº 66 (1987, ano III, p. 8), também analisou essa questão em *Resgatar o interesse de todos*. No seu artigo, ela fez uma reflexão sobre a postura dos universitários e do movimento estudantil, dentro da UnB, no processo de redemocratização do país. Gisele entende que, ainda, se fazem sentir os efeitos colaterais e os traumas deixados pela ditadura, sobretudo numa instituição como

a Universidade de Brasília, agredida pelo *totalitarismo político*, desvirtuando *por completo o trabalho iniciado em sua inauguração*. Nesse sentido, segundo Gisele Menegale, *fortes fatores determinaram a conduta dos que formam a comunidade universitária de Brasília*. Em função disso, *tanto os alunos quanto os professores viram-se tolhidos*, entretanto, na sua ótica, é necessário buscar fórmulas que resgatem o *interesse de todos, para o benefício de todos*.

O artigo de Gisele Menegale teve no Boletim nº 71 (1987, ano III, p. 8) sua complementação, através de Doris Fernandes, aluna do Departamento de Economia, que retoma o tema, a partir da conclusão de Menegale. Na visão de Doris Fernandes, a

¹⁴ Cidades-Satélites do Distrito Federal, comunidades que ficam na periferia do Plano Piloto de Brasília.

fórmula perseguida por Gisele Menegale, não existe como verdade absoluta, uma vez que, levando em consideração as características da sociedade contemporânea, *tudo é muito relativo*. Por outro lado, segundo ela, *as pessoas são universos individualizados*, aspecto que contribui para a relatividade do conhecimento. Porém, no seu entendimento,

existe uma dinâmica entre o todo e as partes, a 'unidade na diversidade' de que falam os hindus em sua bíblia GITA. [...] Esta formula seria uma alquimia interna disponível a quantos interessar, [...] nada mais nada menos que o 'tesão', o deixar-se seduzir pela instituição em todos os seus aspectos. [...] Marcuse já apontou para a necessidade vital da existência do prazer nas lutas políticas contemporâneas. [...] No caso específico da UnB, deixar-se seduzir pela instituição em seu aspecto físico não é muito difícil [...]. O que falta é a sedução em seu aspecto sócio-cultural, que traga uma solução para a crise de idéias pela qual estamos passando e que legitime a autonomia universitária. [...] a descoberta, a paquera e o caso com a universidade deverão ocorrer permeadas por esta energia sensual, revolucionária e universal que é o tesão. [...] 'Sem tesão não há solução'.

Essa necessidade de uma reflexão sobre o movimento estudantil foi salientada pelo UnB Hoje de 14 de setembro de 1988, ao divulgar o 1º Seminário Nacional de História do Movimento Estudantil, realizado em João Pessoa-PB. Seu objetivo era *repensar a história do movimento, aprofundar a discussão e diagnosticar as fontes e a produção historiográfica sobre o tema, além de resgatar a memória e estimular o surgimento de novas experiências*.

4.5 Núcleos Temáticos: a esquina onde os departamentos se encontram

O Boletim nº 13 (1985, ano I, p. 2) já anunciava que *as propostas da Nova Administração começam a sair de idéias e dão os primeiros passos na transformação da realidade*, ao serem criados Centros, Núcleos e Grupos, os quais, ao lado dos departamentos, dariam à Universidade uma estrutura mais criativa.

Segundo Cristovam Buarque, *o departamento organiza a comunidade de acordo com a sua vocação, do ponto de vista da especialização profissional. Os núcleos temáticos de acordo com a vocação para influir na realidade* (Entrevista, 02.09.04). Para Buarque (1989, p. 81/2).

os departamentos não são suficientes para compor uma universidade que busque compromisso com os problemas da realidade. Cada um destes problemas só pode ser enfrentado a partir de visão multidisciplinar que, indo além das categorias específicas do conhecimento, abarque as nuances e desafios do entendimento de problemas temáticos. A solução encontrada pela UnB foi a criação de núcleos

temáticos multidisciplinares. Os núcleos temáticos complementam e apóiam o trabalho de cada departamento. [...] Para promover a integração dos núcleos [...] foi implantado o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) [...].

Nesse sentido, *o núcleo temático é a esquina onde os departamentos se encontram para o estudo do objeto concreto* (Entrevista, 02.09.04). Para Geralda Dias, professora aposentada da UnB, mas atuando tanto na Pós-graduação de História como na Casa da Cultura da América Latina,

a idéia dos núcleos era criar um centro temático para pesquisas, mas a idéia é que elas fossem sobre temas da realidade nacional e que pudessem trazer, também, gente de fora para dentro dos núcleos. [...] a idéia era agregar outras pessoas [...] uma forma de trazê-las para dentro da universidade. [...] Mas o que ocorreu foi uma grande reação dentro da comunidade. Achava-se que esses núcleos iam competir com as funções dos departamentos, que iam prejudicar as pesquisas. [...] Na realidade, os núcleos não iam competir, iam fazer uma pesquisa voltada para os problemas sociais do momento. [...] O CEAM [...] poderia ter tido um papel muito mais forte dentro da UnB, se não fosse essa reação (Entrevista, 14.12.04).

Cristovam Buarque também diz que *os núcleos temáticos foram contestados radicalmente pela Comunidade* (Entrevista, 02.09.04). Segundo Pedro Murrieta, embora os núcleos não tenham sido, ao longo do tempo, o que se esperava deles como fator de integração entre os departamentos, *talvez, tenha sido a primeira ação concreta na UnB, em que se tentava efetivar, criar condições para a multidisciplinaridade* (Entrevista, 11.01.05). Volnei Garrafa, hoje, coordenador do Núcleo de Estudos de Bioética, compartilha da idéia de que a criação dos núcleos temáticos por Cristovam foi muito boa, porém quem o sucedeu *desestimulou muito isso. Uma coisa lamentável* (Entrevista, 06.01.05).

Tratando desse assunto, o Boletim da UnB nº 24 (1986, ano I, p. 2) noticiou um convite do Núcleo Popular de Cultura para que *os (des)interessados em cultura - de vanguarda, de retaguarda, popular, populista, do, pelo e para o povo, nacional, nacionalista, internacional, multinacional, pré-punk, punk, pós-punk, pós-moderno, rock, roque santeiro e outras 'cositas mas' - participassem das reuniões de estudo, promovidas pelo núcleo.*

A propósito, o mesmo Boletim de nº 24 (p. 4) registrou, ainda, a instalação de nove desses núcleos temáticos: *Estudos de Problemas Universitários, História da UnB, Energia, Estudos Asiáticos, Problemas Geológicos e Estruturais do solo do DF,*

Problemas da Indústria Cultural e dos Meios de Comunicação, Estudos Etnográficos, Política Científica e Tecnológica e Estudos Caribenhos e Latino Americanos.

O Boletim nº 45 (1986, ano II, p. 8) referia-se a uma convocação para um curso sobre o *apartheid*, onde se pretendia estudar a realidade africana e a problemática do negro na sociedade brasileira, aspectos que seriam coroados com a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, questão, também, noticiada no Boletim nº 46 (1986, ano II, p. 7).

Fazendo ver que esses *núcleos rompem amarras* acadêmicas, na edição do Boletim nº 47 (1986, ano II, p. 4-5) tratou-se da instalação de alguns outros, tais como os de *Estudos Urbano-Regionais, Estudo em Transportes, Licenciaturas, Europa do Leste e Estudos Ambientais*. Ao justificá-los, o referido Boletim comenta que

os núcleos temáticos significam uma forma de estruturar a universidade por objetos de estudo e não pela categoria científica, que analisa os objetos de uma forma apenas parcial. Através dos núcleos os membros da comunidade - professores, alunos e funcionários - poderão refletir em torno de problemas e idéias, de forma interdisciplinar, livres das amarras de suas especialidades. Os núcleos serão compostos também por pessoas de fora da universidade, ampliando e diversificando o potencial da própria universidade. E permitem também maior liberdade acadêmica por romperem com as hierarquias características das categorias científicas (Boletim nº 47, 1986, ano II, p. 4-5).

O início das atividades do Núcleo de Estudos do Mundo Árabe foi noticiado no Boletim nº 50 (1986, ano II, p. 3). Uma das atividades desse núcleo está registrada no informativo UnB Hoje de 26 de março de 1986, ao convocar a universidade para um *ato de solidariedade brasileira ao povo palestino*, ocasião em que aconteceriam depoimentos sobre os campos palestinos, feitos por Maria José da Conceição, presidente do Sindicato dos Médicos do DF, pelos deputados do PDT, Lysâneas Maciel e Amauri Muller; o deputado Vitor Boaiz, do PT, e o senador peemedebista Nelson Wedekin.

O Boletim nº 63 (1987, ano III, p. 4-5) destacava, através de uma entrevista do prof. José Geraldo de Souza Júnior, os objetivos e o projeto do Núcleo de Paz e Direitos Humanos.

Em 1989, ainda segundo Cristovam Buarque (1989, p. 82), 28 desses núcleos funcionavam na Universidade de Brasília, os quais, além de suas pesquisas, ofereciam disciplinas tanto na graduação, *dentro do currículo dos cursos*, como no *Módulo Livre*.

4.6 Extensão: o vínculo da universidade com o mundo externo

No entendimento de Cristovam Buarque (1989, p. 83), *a política de extensão promove a integração da universidade com os setores tradicionalmente marginalizados do conhecimento acadêmico e leva o conhecimento a ser aplicado a serviço da maioria da população*. Assim, segundo Volnei Garrafa, Decano de Extensão, no período em estudo, *a extensão [...] teve o papel de levar a universidade a se comprometer, transformar o assistencialismo em compromisso*. Um detalhe salientado por Volnei prende-se ao fato de que toda a teorização da extensão foi construída a partir de Paulo Freire (Entrevista, 06.01.05).

Nesse contexto, foi criado o Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão, CANPE, o qual dava sustentação ao Programa Permanente de Participação Coletiva. Nessa estrutura, o Programa Conferencista Residente, custeado por convênios com a Companhia de Eletricidade de Brasília (CEB) e Banco de Brasília (BRB), teve uma importância fundamental, sobretudo porque trouxe à UnB personalidades fora do mundo acadêmico, mas engajadas nas lutas sindicais e movimentos sociais, como é o caso do seringueiro Jaime da Silva Araújo, ex-presidente do Conselho Nacional de Seringueiros e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Aripuanã, AM, (Boletim da UnB, 1987, ano III, p. 7). Fernando Costa da Conceição, também estava entre os conferencistas residentes. Fernando Conceição era um líder comunitário da Bahia, ligado à Sociedade Beneficente e Recreativa do Calabar e ao Movimento de Defesa dos Favelados e Comunidades Carentes (Volnei Garrafa, entrevista, 06.01.05).

Completavam o esforço do Decanato de Extensão, no sentido de fazer a universidade aproximar-se do mundo exterior, o Centro de Apoio a Programas e Atividades de Extensão, CAPRE, o Centro de Apoio ao Intercâmbio e a Programas Internacionais, CIP, a Educação à Distância e a Casa da Cultura da América Latina, CCAL.

A criação do Centro de Apoio ao Intercâmbio e a Programas internacionais foi concretizada, através de convênios, entre os quais, um com Moçambique, que permitiu a vinda a Brasília, com o apoio da Embrapa, do Projeto Rondon e do Centro Acadêmico de

Agronomia da UnB, de um grupo de estudantes de agronomia da Universidade Eduardo Mondlane, de Maputo (Boletim, 1986, ano I, nº 24, p. 5). Um outro convênio foi com a Universidade de Pequim e com o Instituto de Relações Internacionais da República Popular da China, cujos resultados foram registrados pelos Boletins nº 51 (1986, ano II, p. 1), 52 (1986, ano II, p. 4) e 53 (1987, ano II, p. 3). Esse último se referia a uma bolsa de estudos recebida pelo prof. Boniperti Oliveira para realizar estudos sobre os esportes tradicionais praticados pelos chineses, no Instituto de Cultura Física da China.

No caso da Casa da Cultura da América Latina, sua atividade de maior expressão foi a realização do Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, FLAAC, em 1987, o qual reuniu aproximadamente 5.000 pessoas (Boletim da UnB, 1987, ano III, nº 74, p. 1 e 1987, ano III, nº 75, p. 7-8).

O Módulo Livre se converteu em outra consequência das atividades do Decanato de Extensão. Aprovado pelo CONSUNI e implantado a partir do segundo semestre de 1988, o Módulo Livre se compunha de disciplinas livres, complementando as regulares, dentro do *'exercício de atividades de pesquisa / extensão'* (Volnei Garrafa, 1989, p. 106). Um exemplo dessas disciplinas pode ser encontrado no Departamento de Comunicação, que criou *Jornalismo Popular*, como resultado da atuação do Decanato de Extensão na cidade-satélite de Ceilândia (Volnei Garrafa, entrevista, 06.01.05).

No entendimento de Volnei Garrafa, *isso mostra que a questão da flexibilidade da universidade, na época, era concreta*. Volnei lembra que *havia dificuldades de encaminhamento de algumas coisas*, entretanto esse esforço não era vão. *Essas atividades valiam crédito para os alunos. Então não era uma coisa que eles faziam de uma forma diletante ou por ideologia. Era uma forma em que eles realmente tinham retorno* (Volnei Garrafa, entrevista, 06.01.05).

Tudo isso, segundo Volnei Garrafa, *não foi uma construção empírica*, mas resultou de uma *produção acadêmica em cima da política de extensão*, fato que possibilitou à UnB ficar, durante muito tempo, *como referência da política de extensão* (Entrevista, 06.01.05). Tal detalhe impulsionou o Decanato a abandonar seu trabalho no distante Médio Araguaia, Nova Xavantina, Aragarças e Barra do Garça, no Estado do Mato Grosso, para desenvolver suas ações na Ceilândia e Paranoá, dentro do Distrito Federal, e no Novo Gama, Pedregal e Céu Azul, regiões goianas na periferia de Brasília, onde

foram abertos núcleos permanentes de extensão. Essa opção foi justificada no Boletim da UnB nº 22 (1986, ano I, p. 1) com o título *Desativado campus avançado*.

O Boletim nº 23 (1986, ano I, p. 2) trazia a informação de que fora distribuído, por toda a Universidade, o *Programa Permanente de Participação Coletiva - Diretrizes e Ação*, no qual era definida pelo Decanato de Extensão *a ação da Universidade junto às comunidades de Brasília e seu entorno*, objetivando *refletir e construir, com os diferentes segmentos representativos do DF e seu entorno, propostas, questões sócio-econômicas e políticas colocadas pela realidade*. Três projetos integravam esse programa: *o Projeto Fatinha (Novo Gama, Pedregal, Céu Azul), sob a coordenação da professora Maria Luiza Mendonça Araújo (PSI); o Projeto Ceilândia, sob a coordenação da professora Aldayr Brasil Barthy (CIS); o Projeto Primavera (Brasilinha), sob a coordenação do professor Marco Antonio Almeida de Souza (ENC)*. Tais ações concentravam-se no Centro de Apoio aos Núcleos Permanentes de Extensão, CANPE, materializando a atuação da Universidade de Brasília no interior da sociedade. Sob este olhar, outros Boletins voltaram a registrar notícias evidenciando a presença da UnB na região geoeconômica de Brasília (Boletim nº 45, 1986, ano II, p. 6; nº 46, 1986, ano II, p. 4-5; 1987, ano III, nº 79, p. 3; *UnB Hoje* de 2 e 6 de setembro de 1988).

Ao fazer um balanço sobre as ações do seu Decanato, Volnei Garrafa destaca:

nós ajudamos demais na organização dessas comunidades. Por exemplo, o Pedregal não tinha água. Colocamos disciplinas da Engenharia Civil funcionando lá e conseguimos trazer água para a cidade. Eram 38 departamentos funcionando na comunidade. Isso o Cristovam apoiou. As aulas eram na cidade. De manhã saiam ônibus para todo canto. Na Ceilândia, [...] o primeiro problema que a cidade assim definiu foi o tema Meninos de Rua. Começamos a colocar os departamentos para trabalharem em cima disso. Colocamos Artes Cênicas, ensinando os meninos a fazerem teatro. Levamos a Odontologia. Lá, os alunos ensinavam a escovar os dentes, faziam aplicação de flúor. Levamos a Biblioteconomia. Fizemos uma biblioteca pequena. A criançada começou a ter acesso a isso. A comunicação criou um jornal comunitário, onde se treinavam as lideranças comunitárias e ensinava-se a fazer jornal. [...] A transformação do Paranoá em cidade satélite teve a contribuição da UnB. A Extensão [...] teve o papel de levar a Universidade a se comprometer, transformar o assistencialismo em compromisso.

Isso tudo significa dizer, uma *redefinição política e filosófica dos objetivos da Extensão* na UnB, superando a fase anterior a 1985, quando as atividades do Decanato eram vistas *pelos setores retrógrados como um perigo a ser eliminado ou mantido sob absoluto controle*. O novo perfil respaldava-se na *política de uma administração*

democrática, firme no seu propósito de viabilizar idéias que há muito dormitavam nas gavetas (Volnei Garrafa, 1989, p. 83).

Um outro exemplo dessa nova visão, marcante nas ações do Decanato de Extensão, é sua integração aos debates e discussões sobre a Constituinte, em 1986, os quais foram levados para fora dos muros da UnB, apoiando o Centro de Acompanhamento da Constituinte, dirigido por João Gilberto Lucas Coelho, um conferencista residente, especialista em Direito Constitucional. Essa particularidade foi registrada nos Boletins da UnB. O de nº 47 (1986, ano II, p. 1), por exemplo, registrou um debate no Bar Moinho, em Brasília, em convênio com a UnB, sobre *Constituição e Constituinte*, numa tentativa de sensibilizar a cidade. Aliás, nesse local, o Boletim nº 50 (1986, ano II, p. 1), assinalou o último desses debates, realizado com a participação dos candidatos de Brasília à Constituinte.

O Boletim seguinte, nº 51 (1986, ano II, p. 4-5), retomou o assunto, ao noticiar, com o título *Constituinte mobiliza universidade*, o Encontro de Encerramento do Curso Constituinte e Constituição, na área da Educação à Distância, vinculado ao Decanato de Extensão, o qual chegou a ter mais de 100 mil alunos, segundo Volnei Garrafa (Entrevista, 06.01.05).

Naqueles quatro anos, diz o Decano de Extensão, os alunos eram muito participativos. Só que isso ocorreu naturalmente por causa daquele processo. A gente tinha muito diálogo com os alunos. Para Volnei Garrafa, havia uma troca, o alunado ia com prazer e isso se constituía no retorno que eles nos davam, concluiu (Entrevista, 06.01.05).

Pode-se, então, concluir, em razão de todas as falas apresentadas anteriormente, que o reitorado de Cristovam Buarque foi marcado por muitos avanços, mas também por inúmeras dificuldades. A Universidade de Brasília foi à frente quando desenvolveu uma política de extensão voltada para o povo do Distrito Federal e comunidades goianas vizinhas a Brasília e quando, democraticamente, realizou eleições nas suas diversas instâncias, instaurando a *transparência para as ações administrativas*. Por outro lado, a *articulação universidade-comunidade passa a expressar-se por inúmeros canais*, repercutindo *favoravelmente sobre o conceito da instituição no meio externo*. Outros ganhos advindos da administração Buarque foi a alfabetização de funcionários,

treinamento de servidores, contratação de mais professores, expansão da infra-estrutura física, redimensionamento dos serviços como é o caso da editora, mudanças no vestibular, criação dos núcleos temáticos, tentativa de repensar os programas de ensino, aprofundamento no volume das pesquisas, avaliação sistemática da instituição, recusa à política do Grupo Executivo para reformulação do Ensino Superior, considerada *desagregadora e perversa* pelo movimento docente (Boletim da ADUnB, nº 42, 1987, p. 2).

Quanto às inúmeras dificuldades, qualificadas pela ADUnB como *indefinições e desacertos*, encontra-se, como frisamos acima, o fato de não ter tempo de *tocar na estrutura centralizada*. A esse respeito, *a UnB não reunia condições de sofrer mudanças muito radicais, a curto prazo, sob pena de aumentar a desagregação que o próprio processo de ruptura havia acentuado*. Nesse particular, verificou-se um desencontro entre a *liberação da criatividade pela provocação*, ao chamar a comunidade universitária à participação, e o *aumento da desagregação*. Implicitamente, observamos uma recusa em *enfrentar os principais problemas da universidade, não obstante a profusão de idéias e iniciativas lançadas*. Vindas de cima para baixo, às vezes, essas idéias e iniciativas não encontravam a *ressonância merecida na comunidade universitária*, como é o caso dos núcleos temáticos, os quais *acabaram sendo vistos como em oposição à estrutura departamental*. O Boletim da ADUnB (nº 42, 1987, p. 2 e 3) relaciona, ainda, como dificuldades, *indefinições ou desacertos da administração de Cristovam Buarque: o ativismo exagerado; a desarticulação no trabalho de sua equipe; a incapacidade dos colegiados superiores de transformarem-se em fóruns de debates da política universitária, permanecendo como instâncias burocráticas; a existência de assessores com pouco conhecimento dos problemas da universidade; a gestão financeira e administrativa emperrada; a centralização de recursos humanos*.

Assim, parecia existirem duas universidades: a da administração, alicerçada em projetos novos, e uma outra, a tradicional, *lutando para se ajustar aos novos tempos*. Esses aspectos criaram, sem dúvidas, obstáculos ao sonho de uma universidade realmente democrática, idealizada pelo então reitor.

Considerações Finais

Logo no início do seu reitorado, Cristovam Buarque, nas páginas de *Humanidades*, uma revista trimestral da Editora da UnB, demonstrou suas preocupações e objetivos, diante dos desafios impostos pela transição democrática:

*o objetivo-síntese da UnB é o resgate da palavra humanidades não apenas no seu sentido consolidado de cultura clássica. **Humanidades** renasce, embora com todo o respeito ao passado, com um forte compromisso com o presente, e, sobretudo com o entendimento de que o futuro é a mais importante parte de nossa herança. [...] Queremos resgatar no conceito de humanidade o seu significado de aventura. [...] A aventura de lembrar e conhecer o passado, de entender e viver o presente e de sonhar e construir um futuro. [...] uma humanidade cuja confiança se manifesta pela esperança e pela potencialidade da liberdade de opinião, no dever e no prazer do debate [...]. Queremos redimir também o humanismo cosmopolita, mas um cosmopolitismo que abranja o conceito de Nação e o respeito aos direitos existenciais de cada ser humano (1986, p. 4).*

Para Cristovam Buarque o cerne reside no fato de que o homem não pode perder o *sentido crítico da sociedade que construiu*, porquanto, *ao construí-la sem sentido crítico* (1995, p. 118), ele pode caminhar *para o desastre*. Assim, além de perguntar *como*, o homem, também, deve perguntar-se *para que*. Nesse sentido, o pensamento de Buarque ancora-se nas concepções que Gramsci (1966, p. 12) defendia, ao afirmar que *criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido*. Gramsci vai além, quando afirma que *o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo'*.

Percorrendo esse universo ideológico, Buarque constatava que *não há maior inimigo da produção do pensamento do que o medo*. *Todavia, poucas coisas têm estado mais presentes na universidade*, pois, aos medos internos que alguns professores cultivavam, em geral os mais inseguros,

soma-se o medo do Estado e de seu aparelho repressivo, pelo seu poder de aumentar e reduzir os recursos à universidade, impor controles, censurar ou prender quem contesta. Medo que não desaparece com a democracia. Nela mudam os instrumentos de repressão, mas continua o controle das legislações. A democracia não elimina o medo, modifica seus agentes e as formas de sua manifestação (1989, p. 22).

De qualquer modo, *se contar com a omissão de seus professores, funcionários e alunos, qualquer administração é capaz de destruir uma universidade* (Buarque, 1986, p. 69). Por outro lado, *qualquer renascimento institucional se inicia com processo de decadência da estrutura anterior* (Buarque, 1989, p. 5). Corroborando esta visão de

Cristovam Buarque, Lukács (1979, p. 77) faz ver que *a história é um processo irreversível*. Lukács afirma, ainda, que *a eternidade do movimento não basta para determinar a concreticidade específica da historicidade*. Aqui, historicidade não é entendida somente como *simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos* (1979, p. 79).

Embora seu projeto fosse *coerente com a própria vocação daquela instituição criada por Darcy Ribeiro dentro de uma concepção de vanguarda - inovar em termos de estrutura e de conteúdo*, Cristovam Buarque logo sentiria dificuldades *em romper as barreiras corporativas e disciplinares que se formam na academia, e que tornam a universidade uma espécie de torre de marfim, distante da realidade* (Bursztyń, 1998, p. 70), sobretudo porque buscava uma mudança que se expressava em *transformações qualitativas de determinados complexos*, para utilizar as palavras de Lukács. O próprio Cristovam Buarque faz ver que

o que continua marginal é o centro da estrutura. Eu não consegui mudar de uma maneira que chegasse a toda universidade. As mudanças que eu fiz, algumas foram para todos, outras ficaram restritas. De maneira como está estruturada em departamentos, economia separada de sociologia, separada de engenharia, separada da nutrição, a gente não tem o papel de pensar a transformação, porque o máximo que a gente consegue é fazer avançar a área do conhecimento onde a gente está (Entrevista, 02.09.04).

Entre as mudanças que alcançaram êxito, uma, a informatização, segundo Volnei Garrafa (Entrevista, 06.01.05), pode ser considerada de fundamental importância, porque proporcionou à UnB um salto de qualidade. Outra, ainda segundo Volnei, foi a *democratização dos colegiados todos, do Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa, Câmaras*. No seu entender, *eram colegiados fortes*, entretanto uma das críticas feitas pela ADUnB (Boletim da ADUnB, nº 42, 1987, p. 2) era de que esses colegiados superiores continuavam agindo de forma burocrática e não conseguiam debater as questões ligadas à política universitária.

Observando esse cenário, torna-se claro que grandes tempestades teriam que ser enfrentadas, mesmo porque *não há como democratizar mantendo o atual nível de privilégios* (Buarque 1991, p. 62).

No caso específico da universidade, verifica-se que ela *recebeu prioridade durante os anos da ditadura e da montagem do milagre econômico* (Buarque, 1991, p. 59), em função de um determinado objetivo. Os investimentos na universidade, em detrimento do ensino primário e secundário, estavam a serviço do modelo econômico que se desejava implantar. Ao priorizar a universidade, o que, a princípio, parece estranho e até contraditório, o regime militar seguiu seu receituário. Assim, dois caminhos foram seguidos:

primeiro, academizar, burocratizando, o pensamento e a função intelectual; segundo, formando, ou deformando, o pensamento dos intelectuais acadêmicos, vinculando-os à lógica, às idéias e compromissos intelectuais de realidades culturais, sociais e econômicas diferentes. [...] Diante de uma visão universitária subserviente e imitativa, de uma estrutura burocratizada e de um programa de bolsas, em grande parte, desvinculado dos interesses das grandes massas nacionais, o conteúdo do ensino universitário não poderia ser diferente: descomprometido com a realidade e com princípios de uma modernidade que atendesse a propósitos éticos (Buarque, 1994, p. 70).

Neste sentido, tratava-se de *determinar qual o menor investimento necessário na educação para atender às necessidades da economia nacional*, tendo sempre como eixo central a idéia do custo-benefício (Buarque 1991, p. 61). Lukács (2003, p. 15), no prefácio de 1967, do seu livro *História e consciência de classe*, referindo-se a este tipo de visão econômica, diz que *a economia torna-se estreita quando se elimina dela a categoria marxista fundamental: o trabalho como mediador do metabolismo da sociedade com a natureza*.

O modelo econômico fomentado pela ditadura fez com que *o social fosse submetido ao econômico, submetendo o bem estar social ao cumprimento das funções necessárias ao crescimento* (Buarque, 1991, p. 59-64). Estudando essa questão, Luiz Humberto, então professor adjunto da UnB, chama atenção para um detalhe significativo:

a universidade não pode nem deve se propor como um empreendimento lucrativo em termos financeiros. A busca do conhecimento nunca foi uma tarefa de custo irrisório. Seus lucros se situarão no ganho social e na expansão do homem. Essa busca se dá para suprir a infundável curiosidade humana, procurando entender o sentido das coisas [...] para mudar a vida. [...] A universidade, apesar de todas as dificuldades que lhe têm sido impostas e de seus vícios de conduta, ainda é um lugar onde se pensa livre (1987, p. 64).

Foi exatamente por isso que Cristovam Buarque propôs a criação do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, CEAM, o qual não subvertia a organização formal dos institutos e departamentos, porém permitia a ocorrência de estudos temáticos

numa estratégia paliativa diante da impossibilidade de promover uma reforma universitária.

As reações vieram, até porque a universidade, segundo Gramsci (1966, p. 29), *com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; um pensador livre, freqüentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária*. Reorientar, portanto, o papel da UnB significava enfrentar essa questão, bem como o *medo à crítica externa*. Nesse particular,

este temor à crítica não decorre, porém, da costumeira arrogância que a faz sentir-se superior. Decorre do medo das conseqüências que estas críticas terão. Medo do que eles levem a mudanças que ameaçarão privilégios. [...] O mais grave é que houve o natural envelhecimento dos hábitos, de indivíduos maduros, sem que se tenha verificado evolução equivalente no amadurecimento das idéias e teorias (Buarque, 1989, p. 24).

As resistências ao processo de redemocratização e às mudanças de que a UnB se ressentia eram, pois, absolutamente naturais. Mas fazia-se urgente abrir a universidade para o mundo onde ela estava plantada. Nesse sentido, em *Ponto de Partida*, relatório de sua administração, Cristovam Buarque entende que

a idéia de uma universidade que opte pelas massas, e a dificuldade de difundir com clareza este conceito, tem levado muitos a acreditarem que isto se faria tornando mais fácil o ingresso de alunos na universidade. A universidade a serviço do povo formaria número crescente de alunos, elevando o nível de vida dos pobres que nela entram. Esta idéia é fruto de concepção equivocada do papel da universidade.[...] Universidade comprometida com o povo é universidade rigorosa, competente, elitista no seu desempenho, embora empenhada em democratizar o acesso popular aos benefícios decorrentes do conhecimento gerado por ela (Buarque, 1989, p. 38).

Corroborando com essas premissas, Boaventura Santos (2000, p. 209-210) destaca as iniciativas adotadas por Cristovam Buarque durante seu reitorado, ao afirmar que

o espaço concedido pela Universidade de Brasília, objetivava mostrar a extrema dualidade do apelo à prática e da concepção de responsabilidade social da universidade em que se traduziu. Na década de oitenta, a mesma concepção pôde, em áreas diferentes do globo e em condições sociais e políticas distintas, circunscrever-se à cooperação com a indústria ou, pelo contrário, abranger um amplo programa de reforma social.

A propósito disso, no *programa Administrativo de Ações para o Segundo Semestre da Administração*, documento do Gabinete do Reitor (CEDOC/UnB, s/d e s/n) enviado ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, FUB, Cristovam Buarque entende que uma universidade que se propõe ser *crítica e criativa* não pode se

limitar ao mundo departamental, *sem uma formulação global e interdisciplinar dos problemas*. Por outro lado, *nenhum problema social, econômico, científico ou artístico pode ser visto como resultado de um único campo do conhecimento*. Assim, o processo de busca do saber *deve levar em conta a interrelação dos departamentos*. Buarque salientava que,

a Universidade de Brasília nasceu como produto de uma formulação nova nesse campo, a introdução do sistema de créditos aparecia então como mecanismo de garantia da interdisciplinaridade. Tal elemento ainda vigora, mas não se apresenta como garantia dessa formulação. A multidisciplinaridade para se tornar aplicada precisa estar inserida na prática da docência individual, desde o conteúdo das disciplinas, até a criação de mecanismos adjacentes propícios a essa prática. [...] Contudo, a verdadeira multidisciplinaridade só será verdadeira quando decorrente da implantação de uma estrutura sistêmica, onde cada estudante e cada professor, pertencendo a um departamento, seja também parte de um tema de estudo. Enquanto os Departamentos dão a estrutura acadêmico-administrativa, os temas de especialização dão a estrutura acadêmico-problemática (CEDOC/UnB, s/d e s/n).

Ao enfatizar que *um dos pontos mais representativos da Nova Administração foi o programa de extensão*, Buarque explicita o compromisso que a UnB devia estabelecer com a sua sociedade.

Embora todo este esforço tenha por objetivo eliminar a extensão como área, passando a ser um método, um longo caminho ainda falta. Quando a atual administração fechou o campus avançado de Xavantina-MT, queria fazer um gesto simbólico de concentrar seus esforços no DF e no entorno (Relatório da Administração 85/89, 1989, p. 17).

Em *A revolução nas prioridades* Cristovam Buarque analisa, também, o papel social da universidade e, ao identificar aquilo que, na sua ótica, deve ser considerado como *os dez erros da modernidade brasileira*, ele mostra que o nono está ligado à *implantação de um sistema de produção do saber e de comunicação social voltados aos interesses individuais, à dinâmica do mercado e à alienação cultural, sem compromisso educativo nem sintonia com a cultura nacional*. Neste sentido, Buarque diz:

A universidade é considerada elitista porque não aumenta o número de seus alunos, em lugar de perceber-se que o seu grande erro foi ser conivente na construção e na legitimação de uma modernidade obscena. E que em vez de ser uma escada social para os que já são ricos e alguns dos raros jovens pobres que terminam o segundo grau, ela deveria ser um instrumento de formulação de um saber alternativo para a construção de uma modernidade alternativa (1994, p. 67).

A criação dos núcleos temáticos inscreve-se nesse modelo de universidade aberta, que não se isola da comunidade, nem fica prisioneira das exigências do mercado. Esses

núcleos deveriam complementar e sustentar o trabalho desenvolvido pelos departamentos permitindo *aos profissionais da universidade organizarem-se também por temas*, atraindo, por sua vez, *profissionais externos à universidade, na procura do entendimento e solução dos problemas* (Buarque, 1988, p. 119-120). O objetivo desses núcleos temáticos era tornar a universidade comprometida com seu povo, ao estudar os problemas reais, concretos, *com base numa visão interdisciplinar que, indo além das categorias específicas do conhecimento, abarque as nuances e desafios do entendimento de problemas temáticos* (Buarque, 1994, p. 139). É exatamente nesse ponto que

a política da Universidade deve combinar a máxima qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social, a formação dos mais eficientes profissionais com a mais rigorosa elaboração de seus trabalhos, tudo isto objetivando os interesses mais amplos das grandes massas e da Nação. [...] Para servir à sociedade, a Universidade não pode ser prisioneira do governo, dos partidos, das associações docentes, funcionários ou alunos. A Universidade deve ser livre para poder cumprir o seu papel, porém esta liberdade deve ser usada para servir ao povo, à sociedade e à Nação (Buarque, 1986, p. 22-23).

Incluam-se, também, os núcleos culturais (teatro, dança, vídeo, música e literatura), os quais objetivavam *induzir os membros da comunidade à prática humanista*, a qual era vista como necessária na busca da consciência sobre a realidade, bem como *sobre o próprio pensamento e a prática de vida e a função de cada membro da comunidade acadêmica* (Buarque, 1988, p. 119).

Um exemplo dessa liberdade, *usada para servir ao povo, à sociedade e à Nação*, foi, sem dúvida, o curso de extensão universitária à distância, *O direito achado na rua*, patrocinado pelo Decanato de Extensão, pela Coordenadoria de Educação à Distância, pelo Programa de Educação Continuada e Extensiva e pelo Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos. Como resultado desse curso, o professor José Geraldo Júnior organizou um livro, *O direito achado na rua*, no qual Cristovam Buarque (1987, p. 07) escreve um texto, *O saber achado na rua*, onde expressa sua visão de universidade. Para ele, a universidade *ao acreditar apenas nos saberes que ensinava, acreditou que só ela sabia. Que era a única fonte de saber*.

Para Buarque, *a universidade tem que reaprender a ser universidade, descobrir o que deve ensinar, como deve ensinar e a quem deve ensinar*. Nesse sentido, *O direito achado na rua* significa buscar 'na rua' aquilo que devemos ensinar para refazer nossas teorias. Cristovam Buarque entende que *há um direito na rua à procura de ser ensinado*;

e a universidade desejosa de ensiná-lo e através deste ensino reaprender-se. Assim, acredita Cristovam, a universidade está não apenas cumprindo suas obrigações, mas sobretudo buscando aprender qual o caminho de ser a universidade do futuro.

Nesse sentido, *não há superação da pobreza sem uma universidade eficiente na formação do pessoal necessário especialmente nas áreas de saúde, educação, engenharia e ciências* (Buarque, 2004, p. 26). Fica evidente que a universidade não pode continuar cultivando uma estrutura incapaz de aproximar sua elite da realidade nacional, sob pena de formar homens insensíveis aos problemas e às alternativas. A isso, Buarque chama de *deseducação da elite brasileira*. Vai além, ao comentar que

não será fácil educar a elite. Fruto de uma grande deseducação, desde seu nascimento senhoril em uma sociedade escravocrata, a elite brasileira, em níveis talvez equivalentes aos brancos da África do Sul, é míope, mesquinha, dependente. Mas ela não terá alternativas. Ou se educa olhando o Brasil como brasileira, ou será destruída pelas massas, com prejuízo para todo o país (1991, p. 61-64).

Essa *apartação social* caracterizada pela forma como os intelectuais *se isolam do povo*, reduzindo *seus compromissos libertários* e caindo na *burocracia do trabalho acadêmico*, é um dos problemas mais graves e trágicos, segundo Buarque (1993, p. 48-49), na formação dos intelectuais brasileiros. Surge, então, *uma apartação entre como o povo pensa e como os pensadores falam*. Gramsci, ao tratar desta questão, ressaltava:

*o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa **saber** sem compreender e, principalmente, sem sentir ou estar apaixonado [...] em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual [...] mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o saber; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexa, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio (o chamado centralismo orgânico) (1966, p. 139).*

Note-se, ainda, segundo Marx e Engels (1998, p. 34), que *a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente de suas relações reais*. Olhando o problema por esta ótica, Cristovam Buarque entende que, para combater a apartação identificada por ele, *a Universidade não pode funcionar somente através de sua estrutura departamental* (Buarque, 1986, p. 44-45). Defende a necessidade de se implantar *uma*

série de órgãos articulados, sob a forma de centros, programas e fundos, os quais devem desenvolver suas atividades dentro de uma perspectiva multidisciplinar, porquanto

o objetivo central da Universidade deve ser o de organizar a rebeldia intelectual, como forma de revolucionar permanentemente o pensamento, em todas as suas áreas - nas ciências, nas artes, nas tecnologias, e nas reflexões filosóficas - e de oferecer as condições necessárias para formar cidadãos que usem esta rebeldia no processo de criação material e cultural da sociedade (Buarque, 1986, p. 21).

Sob esse olhar, a universidade não compartimenta o pensamento na busca do saber e nem se isola dentro de cada departamento, *perdendo não apenas a dimensão globalista de cada tema e objeto real de estudo, mas, sobretudo, a perda da dimensão humanista do pensamento* (Buarque, 1989, p. 66). Lukács (2003, p. 140-141), ao tocar na questão do que ele chama de *estudo concreto*, corrobora o entendimento de Buarque, ao mostrar que isto significa a *relação com a sociedade como totalidade. Pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm de sua existência, em todas as suas determinações essenciais.*

Marx e Engels, ao estudarem esse assunto, mostram que *a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida.* Observam, ainda, que *a consciência nunca pode mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real* (1998, p. 18-19). Assim, estudar de forma concreta, buscar conhecer o objeto ou o tema na sua dimensão globalizada, sem perder a dimensão humanista do pensamento, é fundamental na preparação daqueles que têm, como elite intelectual, a função de conduzir ou liderar. Sobre isso, Lukács ressaltou:

a relação com a totalidade concreta e as determinações dialéticas dela resultantes superam a simples descrição e chega-se à categoria da possibilidade objetiva. Ao se relacionar a consciência com a totalidade da sociedade, torna-se possível reconhecer os pensamentos e os sentimentos que os homens teriam tido numa determinada situação de sua vida, se tivessem sido capazes de compreender perfeitamente essa situação e os interesses dela decorrentes, tanto em relação à ação imediata, quanto em relação à estrutura de toda a sociedade conforme esses interesses. Reconhece, portanto, entre outras coisas, os pensamentos que estão em conformidade com sua situação objetiva (1979, p. 84).

Desse modo, Cristovam Buarque (1986, p. 20), tendo como base a necessidade de conhecer o real, de desvendá-lo, bateu na tecla da urgência de mudanças na atuação da universidade. Entendeu que a UnB não tinha outro caminho, senão o da transformação. Buarque propôs, na verdade, que a Universidade de Brasília abandonasse a sua condição

de centro de transmissão e formação de um pensamento sedimentado, para converter-se em um permanente processo de formação de novas idéias, uma vez que a sociedade está em constante movimento e, portanto, não há lugar para o conhecimento sedimentado ou absoluto. Marx (1974, p. 42), ao analisar o que ele chama de *erro duplo em Hegel*, mostra que *todo movimento termina [...] com o saber absoluto*. É, assim, a própria *dialética do pensamento puro*.

Buarque, por outro lado, entende que à universidade compete *participar do esforço no avanço do pensamento, de maneira a reproduzir e aperfeiçoar o sistema social e cultural*. E aqui, justificando seu olhar, ele demonstra:

a universidade deve entender que há dois tipos de futuro: aquele que é a continuação linear do passado, com novas respostas para as mesmas perguntas, dentro do momento paradigmático. E o futuro novo, que surge da ruptura com o passado, com a reformulação da organização social, com novas propostas ideológicas, com perguntas diferentes. Ela deve também entender que no atual momento de nossa história, o Brasil vive as vésperas de um novo futuro, que não será simples reprodução do passado, com exigências diferentes para cada instituição social, especialmente aquela cujo papel é entender o mundo, seu processo, formular propostas e ajudar na construção do futuro (1989, p. 54-55).

Preocupada com esse ideal de universidade, em agosto de 1987, a ADUnB, no Boletim nº 43, noticiava que os *professores vão debater a UnB Hoje*. Mais uma vez o objetivo era a *construção de uma universidade pública, gratuita, democrática, comprometida com o mais elevado padrão de qualidade e com os anseios fundamentais da população*. Para a ADUnB, esse processo seria deflagrado a partir de uma análise setorial da Universidade, *buscando aprofundar o significado real dos dois anos após a ruptura com o autoritarismo*.

Toda essa discussão e seus resultados seriam usados, como subsídios, no Congresso Universitário, conclave citado anteriormente. Aliás, nesse Boletim da ADUnB nº 42 (p. 2-3), um estudo preliminar foi posto à disposição dos professores para ser discutido, tendo em vista um novo projeto acadêmico para a UnB. Esse trabalho alertava os professores para *o perigo de uma nova cooptação*, conseqüência do propósito de reconceituar, por parte da administração, o regime de trabalho posto em prática na UnB.

Esse documento que propunha um projeto para a UnB, elaborado pela ADUnB, já fazia uma avaliação daqueles anos que se sucederam ao regime militar e possibilitaram a redemocratização da UnB. De fato, como dizia o estudo da ADUnB, *a UnB era, no dia*

16-8-85, uma instituição esclerosada e fragmentada, por força dos quase 20 anos de gestão autoritária.

Olhando por este prisma, os quatro anos da gestão Cristovam Buarque eram quase um pingo d'água no oceano, entretanto, seriam, como foram, fundamentais para a construção da UnB do futuro. Do ponto de vista administrativo, *a transição mal teve tempo de tocar na estrutura centralizada*, herança do arbítrio.

A carta de despedida de Cristovam Buarque, registrada pelo informativo *UnB Hoje* de 16 de agosto de 1989, confirma isso.

A última carta que assino como reitor. Não poderia deixar de usá-la como mensagem de despedida, para manifestar a honra e o prazer de representá-los no período 85/89. Dediquei integralmente a cada um dos 1.461 dias em que permaneci à frente da reitoria na função para a qual vocês me elegeram. E nenhuma função trouxe-me tanta aventura ou exigiu-me tanta dedicação, imaginação e paciência. As dificuldades e angústias valeram a pena porque na reitoria vivi os anos mais gratificantes e criativos da minha vida. [...] Orgulho-me de ter cumprido, nestes quatro anos, todos os compromissos assumidos durante a minha campanha pela reitoria. [...] Gostaria de ser lembrado como reitor que ousou, procurando acertar, sem medo de errar, que não caiu na armadilha da crise, que acreditou, liberou e provocou o potencial criativo da comunidade, abrindo espaço para os que, com esforço próprio, ousaram mudar e crescer. Fico com saudades do futuro [...] Valeu!

Rosalvo Pereira, funcionário e líder sindical, ao fazer uma retrospectiva em torno da administração de Cristovam Buarque, como reitor da UnB, lembra que,

como aprendizado, como primeiro do processo, foi interessante que tenha sido uma pessoa como ele, porque ele provocou um debate. Se isso não aconteceu foi porque a comunidade não quis fazer. Ele chamou, provocou, foi à mídia, chamou atenção, lançou vários materiais dele, idéias de universidade. Ele jogou para o país suas idéias. [...] nesse sentido, o Cristovam cumpriu o papel dele. Muito do que se esperava não aconteceu, mas eu tinha claro comigo que em quatro anos não se muda uma história [...] porque a raiz é conservadora. [...] Essa geração não debate, não discute, porque só quer o diploma [...] Os professores vieram, por sua vez, as dificuldades que se enfrentava no dia-a-dia, enfim, o debate não aconteceu, mas ele deu todas as condições para que o grande debate acontecesse. Aconteceu, mudamos o estatuto, fizemos o Congresso, mas muito pouco para o que o Cristovam propôs (Entrevista, 27.12.04).

Volnei Garrafa, Decano de Extensão, nesse processo de redemocratização da UnB, entende que

o Cristovam é um homem íntegro, uma pessoa absolutamente íntegra. Absolutamente honesta. [...] Do ponto de vista administrativo, não acho que ele seja um grande administrador, mas ele foi muito cuidadoso aqui na UnB. Cercou-se de pessoas muito leais e íntegras na pró-reitoria de administração e finanças, por exemplo. [...] Ele modernizou a biblioteca. [...] A questão da informatização da universidade, para mim, é a mais importante de todas [...] A democratização [...] Hoje, a UnB está completamente apartada da comunidade, no meu entendimento. Não há uma

relação, não há. Naquela época, as pessoas passaram a gostar da UnB de uma forma diferente (Entrevista, 06.01.05).

Ao ser perguntado a que se devia tamanho destaque alcançado por Cristovam, Pedro Murrieta, professor e, naquele instante, membro da diretoria da ADUnB, disse:

Provavelmente, esses anos que ele passou como reitor, criaram as bases para que ele, lá na frente, chegasse governador. O Cristovam é de muito fácil acesso, não significa que ele ouça muito o que você fala. Mas, nós mudamos de uma situação, onde para falar com o reitor da UnB era impossível. [...] havia um gostar do Cristovam. Havia uma simpatia pessoal de quase todos os professores, em relação ao Cristovam. Claro que isso, estava associado ao seu poder de convencimento. Até hoje, mesmo quando está cometendo alguns erros, nos acertos e nos erros, ele tem um poder de convencimento muito grande. Acho, também, que ele formou um decanato que expressava, talvez, a Universidade. Ele colocou algumas pessoas, extremamente de ponta, que tinham participado, muito forte, da luta contra o Azevedo, como outros que não eram, mas representavam, também, outros segmentos. Nenhum envolvido com o Azevedo. Isso não! Tenho a impressão que ele conseguiu fazer um decanato que foi muito bem aceito pela Universidade. Em geral, creio até, que fizeram um trabalho bom, embora eu discorde de algumas ações, [...] mas, eu tenho a impressão que, no geral, ele cometeu mais acertos do que erros (Entrevista, 11.01.05).

No entender da prof^a Geralda Dias, um dos grandes problemas de Cristovam foi a máquina administrativa montada no período do regime militar. Embora tenha desfeito algumas práticas, ele não conseguiu revolucionar (Entrevista, 14.12.04).

Muitas indefinições e desacertos aconteceram, o que era perfeitamente previsível, em função de um contexto histórico também indefinido, porquanto é bom que se diga: os militares haviam saído de cena, mas continuavam no teatro. De qualquer modo, Cristovam Buarque se moveu por entre os limites oriundos do momento político delicado e, apesar do seu estilo provocador, promoveu mobilizações e mudanças, através de uma profusão de idéias lançadas, às vezes, intempestivamente, numa espécie de compulsão, o que faz com que seus adversários o considerem não um difusor de utopias, mas um criador de factóides. Embora tenhamos tudo isso como pontos objetivos para nossa análise, a Universidade de Brasília chegou a 1989 com saldo positivo, se levarmos em consideração, entre outras coisas, a convivência democrática, a consolidação e ampliação da Extensão, num processo (re)definição do papel social da universidade, a liberdade de pensamento, a recuperação da auto-estima institucional, a abolição do medo e o processo de eleição direta para a escolha do reitor, uma conquista que não foi removida pela legislação centralizadora, prejudicial à autonomia, que, aos poucos, foi se construindo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fontes primárias

BRASIL. Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Índice Ana Valderéz A. N. de Alencar. Leyla Castello Branco Rangel. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. Acordo MEC-USAID. *Relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES*. CARNEIRO, José Fernando Domingues et al. Rio de Janeiro: MEC, 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura; Ministério do Planejamento e Coordenação Geral & Ministério da Fazenda. *Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho*. Brasília, 1983.

_____. Ministério da Educação e Cultura & Universidade Federal da Bahia. *Reforma Universitária: avaliação da implantação nas universidades federais..* 2. vol. Salvador, 1975.

LIMA, F. N. de. *Discurso pronunciado na primeira reunião informal dos chanceleres americanos*. In: BRASIL. Presidência da República. Serviço de Documentação. **Operação Pan-Americana**. Documentário III. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1958, p. 55-61. (Discurso pronunciado em Washington, em 23 de setembro de 1958).

OLIVEIRA, J. K. de. *Carta do Presidente dos Estados Unidos do Brasil ao Presidente da Colômbia*. In: BRASIL. Presidência da República. Serviço de Documentação. **Operação Pan-Americana**. Documentário III. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1968, p. 11-14.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Documentação. Gabinete da Reitoria. *Of. n° 529*. Brasília: 07 de novembro de 1985

_____. Centro de Documentação. Gabinete da Reitoria. *Of. n° 031*. Brasília: 20 de janeiro de 1986.

_____. Centro de Documentação. Gabinete da Reitoria. *Of. n° 100*. Brasília: 20 de fevereiro de 1986.

_____. Centro de Documentação. Gabinete da Reitoria. *Of. FUB n.º 115-B*. Brasília: 25 de fevereiro de 1986.

_____. Centro de Documentação. Gabinete da Reitoria. *Programa Administrativo de Ações para o Segundo Semestre da Administração*. Brasília: s/d, s/n.

_____. Cristovam Buarque. *Ponto de partida (Relatório da Administração 85/89: o que falta fazer nas próximas décadas)*. Memorando do Reitor, n.º 95/89, ao Conselho Universitário da UnB e Diretor da FUB. Brasília, 10 de agosto de 1989.

_____. Decanato de Extensão. *Extensão - a universidade construindo saber e cidadania* (relatório de atividades 1987 / 1988). Volnei Garrafa (organizador). Hermano Matos (texto). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989 (Série UnB).

_____. Gabinete do Reitor. Assessoria de Comunicação Social. *Boletim da UnB*. Brasília: Pax Editora Gráfica, 1985/1986, ano I, n.º. 10-21.

_____. Brasília: Gráfica Oriente (n.º s. 22-27), 1986, ano I; (n.º 29-47), 1986, ano II.

_____. Brasília: Gráfica Fórmula (n.º s. 48-52, 1986, ano II.

_____. Brasília: Cultura Gráfica e Editora (n.º s.53-58), 1987, ano II; (n.º s. 59-82), 1987, ano III.

_____. *UnB Hoje* (informativo diário), Brasília: Assessoria de Comunicação Social, 1988 (9 de março) - 1989 (16 de agosto).

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UnB — ADUnB. *Boletim da ADUnB*. Brasília: ADUnB/Sindicato dos Professores do Distrito Federal, (n.ºs. 35, 36 e 37), 1985; (n.ºs. 38, 39 e 40), 1986.

_____. Brasília: Jornal de Brasília, (n.ºs. 41, 42 e 43), 1987.

_____. *ADUnB Documento*. Brasília: Jornal de Brasília, 1986.

2. Livros

ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Parecer n.º 3/63. *Revista Documenta*, n. 13, p. 15-27, abr. 1963.

ANDERSON, P. *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. Porto: Afrontamento, 1982.

AZEVEDO, F. de. *A transmissão da cultura: parte 3, da 5. ed. da obra A cultura brasileira*. Sao Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa – discursos e trabalhos parlamentares*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948.

_____. *Obras completas de Rui Barbosa – reforma do ensino secundário e superior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARROS, R. S. M. de. *Análise dos fundamentos do projeto*. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

_____. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

BENEVIDES, M. V. de M. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política, 1956-1961*. Prefácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *A cortina de ouro – os sustos do final do século e um sonho para o próximo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *A segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Na fronteira do futuro: (o projeto da UnB)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.

_____. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. Colaboração de Aldo Paviani [et al.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *O que é apartação: o apartheid social no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Os círculos dos intelectuais*. In: **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. *Uma idéia de universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BUARQUE DE HOLANDA, S. *Visão do Paraíso, os motivos econômicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense/Publifolha, 2000.

BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BURSZTYN, M. *Cristovam Buarque: o semeador de utopias*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CALDAS, R. W. *A política externa do governo Kubitschek*. Brasília: Thesaurus, 1996.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 141-195.

CAMPOS, E. de S. *Educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação e Saúde, 1940.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK - JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARLSON, D. & APPLE, M. *Teoria educacional crítica em tempos incertos*. In: HYPOLITO, Á. M. & GANDIN, L. A. (orgs.). **Educação em tempo de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2000.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. de. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, J. K. de. *A revolução da Juventude*. In: **Paz e Terra**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1966, n° 3, p. 83-97.

CHARLE, C. & VERGER, J. *História das universidades*. Trad. de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHIZZOTTI, A. *A Constituinte de 1823 e a educação*. In: FÁVERO, O. (Org.) **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

COSTA, E. V. da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA, L. A. & GÓES, M. *O golpe na educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

CUNHA, L. A. *Universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DECCA, E. de. *1930: o silêncio dos vencidos*. 3. ed. Prefácio de Marilena Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DREIFUSS, R. A. *1964: a conquista do Estado — ação política, poder e golpe de classe*. Trad. Laboratório de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *A internacional capitalista - estratégias e táticas do empresariado transnacional 1918-1986*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

DULLES, J. W. F. *Castelo Branco: o caminho para a presidência*. Trad. R. Magalhães Júnior; prefácio de Roberto de Oliveira Campos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

DURAND, G. *O imaginário, ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução de René Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993. (2 v.).

FAVERO, M. de L. de A. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Matos*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1991.

_____. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. (v.1).

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira (Editora da Universidade de São Paulo), 1972.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980,

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GANDINI, R. P. C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Garotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GORENDER, J. *Combate nas trevas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

GURGEL, A. de P. *A rebelião dos estudantes (Brasília, 1968)*. Brasília: Editora UnB, 2002.

HOBBSBAWM, E. *A era das revoluções*. 6.ed. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

IGLÉSIAS, F. *Trajatória política do Brasil: 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JOMINI, R. C. M. *Uma educação para a solidariedade: contribuição para o estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na Velha República*. Campinas: Pontes, 1990.

KROTSCH, P. *O novo cenário da universidade Argentina: o peso do passado e os desafios do futuro*. In: CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 35-36.

LACOMBE, A. J. *O pensamento vivo de Rui Barbosa*. São Paulo: Martins, 1944.

LAFAYE, J. *A literatura e a vida intelectual na América Espanhola colonial*. In: BETHELL, L. (org.). **História da América Latina: a América Latina colônia**, vol. II. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros e Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1999.

LUCA, T. R. de. *Direitos Sociais no Brasil*. In: Jaime Pinsky & Carla Bassanezi Pinsky (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Ontologia do ser social - os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. [introdução de Jacob Gorender]. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos – terceiro manuscrito*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAYER, F. *História do pensamento educacional*. Trad. de Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MELLO, J. M. C. de. *O capitalismo tardio*. Prefácio de Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOACYR, P. *A instrução e o império — subsídios para a história da educação no Brasil: 1823-1853*. São Paulo: Nacional, 1936, vol. 1.

_____. *A instrução e o império — subsídios para a história da educação no Brasil: 1823-1853*. São Paulo: Nacional, 1937, vol. 2.

MORAIS, J. F. R. de. *História e pensamento na educação brasileira: contribuição de Tristão de Ataíde*. Campinas: Papirus, 1985.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NUNES, C. Prefácio. In: TEIXEIRA, A. *A universidade de ontem e de hoje* (organização e introdução de Clarice Nunes). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

OLIVEIRA, D. M. A. de. *A participação da USAID na educação de Sergipe*. São Carlos, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1989. [dissertação de mestrado].

OLIVEIRA, J. A. et al. *JK o estadista do desenvolvimento*. Brasília: Memorial JK; Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1991.

PAIVA, E. V. de & PAIXÃO, L. P. *O Pabae e a supervisão escolar*. In: SILVA JR, C. A. da & RANGEL, M. (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1999.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PANIZZI, W. M. *Cooperação interuniversitária: a construção do espaço acadêmico comum*. In: VIADEL, A. C. (Coord.). **Congreso Internacional sobre la Universidad Iberoamericana**. Actas II. Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2000.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Trad. de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Á. V. *A questão da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- PÔRTO JR., G. (org.). *Anísio Teixeira e o ensino superior*. Brasília: Bárbara Bela, 2001.
- PRADO JUNIOR, C. *A revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Universidade para quê?* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.
- _____. *A invenção da Universidade de Brasília. Cartas: falas, reflexões, memórias/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, n° 14*, Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991.
- _____. *A universidade*. In: OLIVEIRA, José Aparecido et al. **JK o estadista do desenvolvimento**. Brasília: Memorial JK; Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1991, p. 325-326.
- RIBEIRO, D. et al. *Universidade de Brasília — projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas (Lei n° 3.998 de 15 de dezembro de 1961)*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1030/1973)*. 15. ed. – Petrópolis: Vozes, 1993.
- ROMERO, S. *Parlamentarismo e presidencialismo na República Brasileira (cartas ao Conselheiro Ruy Barbosa)*. Rio de Janeiro: Companhia Imprensa, 1893.
- ROSAS, P. *Para compreender a educação superior brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- RUSSEL, B. *História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Trad. de Laura Alves e Aurélio Rabelo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- SALMERON, R. A. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- SAMPAIO, H. M. S. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.
- SANTOS, B. de . *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B. & COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. Prefácio de Afonso Arinos, Filho. São Paulo: Paz e Terra : Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCIACCA, M. F. *O problema da educação na história do pensamento filosófico e pedagógico*. Versão portuguesa de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Herder/Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

SCOCUGLIA, A. C.. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB/São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

SILVA, E. *Brasília — a síntese*. In: OLIVEIRA, José Aparecido de et. tal. **JK, o estadista do desenvolvimento**. Brasília: Memorial JK; Subsecretaria de Edições Técnicas do Senado Federal, 1991, p. 353-361.

SKIDMORE, T. E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. 7. ed. Trad. coord. Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Trad. de Mario Salviano Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TEIXEIRA, A. *A universidade de ontem e de hoje* (organização e introdução de Clarice Nunes). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo/Brasília: Nacional/Instituto Nacional do Livro, 1976.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva e a transformação da escola*. São Paulo: Nacional, 1978.

TODOROV, J. C. *A universidade brasileira: crise e perspectivas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.

TOLEDO, C. N. de. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2. ed., 2. impressão. São Paulo: Ática, 1982.

TREVISAN, M. J. *50 anos em 5... — a FIESP e o desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

TRINDADE, H. & BLANQUER, J.-M. *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB) — Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília. *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Editora da Universidade de Brasília, 1962.

VARELA, S. *Passados que não se apagam: histórias da UnB*. Brasília: Editora da UnB, 1989.

VENTURA, Z. 1968: *O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIANA FILHO, L. *O governo Castelo Branco*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

WEFFORT, F. C. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

YARZÁBAL, L. *Situación de la educación superior em América Latina y el Caribe*. In: TRINDADE, H. & LUCE, M. B. (orgs.). **Mudanças e desenvolvimento da Universidade Pública na América Latina**. Brasília: Anais do Seminário Internacional da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 1996, p. 51-74.

3. Revistas

ALMEIDA, A. L. *Paulo Freire e a educação popular no Nordeste: um ensaio sobre a vitória dos vencidos, nos primeiros anos da década de 60*. In: **Revista de Educação Popular**, v. 1, n. 1, 2002, p. 9-27, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

AZEVEDO, F. de. *O problema do ensino universitário*. In: **Revista Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, ano III, n.º 16, novembro/dezembro, 1967, p. 199-220.

BUARQUE, C. *A volta às humanidades*. In: **Humanidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano III, n.º 10, agosto/outubro, 1986, p. 4.

_____. *O direito à perplexidade*. In: **Humanidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano III, n.º 11, novembro/janeiro, 1986/87, p. 4.

_____. *O saber achado na rua*. In: SOUSA Jr., J. G. de. **O direito achado na rua** (org.); [colaboradores] Alayde Sant'anna...[et. al.]. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987, p. 07.

_____. *Os desafios da economia brasileira: educação, emprego, responsabilidade e o Fundo Independência*. In: **Política Democrática** – Revista de Política e Cultura. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, ano III, n.º 9, agosto de 2004.

____. *Os inimigos do ensino público*. In: **Humanidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano IV, n° 15, 1987/88, p. 117-118.

____. *UnB — um projeto em processo*. In: **Humanidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano V, n° 17, 1988, p. 115-121.

____. *Universidade sem medo*. In: **Humanidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano V, n° 16, 1988, p. 4.

COMPARATO, F. K. *A miséria na América Latina: fatalidade ou pecado?* In: **Paz e Terra**. Rio de Janeiro, ano I, n° 4, agosto, 1967, p. 29.

GARRAFA, V. *Extensão: do assistencialismo ao compromisso*. In: **Humanidades**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, ano IV, n° 12, fevereiro/abril, 1987, p. 88-90.

GOMEZ, R. R. *Cepal, Prebisch e o desenvolvimento da América Latina*. Trad. de Marina Bandeira. In: **Paz e Terra**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, ano I, n° 4, agosto de 1967, p. 43-65.

HUMBERTO, L. *Universidade existe uma conspiração?* In: **Humanidades**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, ano IV, n° 13, maio/julho, 1987, p. 63-64.

PAULA MACHADO, C. G. de. *Carta do Sindicato Nacional dos Editores de Livro à Direção da Editora Civilização Brasileira*. In: **Revista Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, ano IV, n° s. 21 e 22, setembro/dezembro, 1968, p. 233-234.

4. Entrevistas

CRISTOVAM BUARQUE. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Senado Federal, Gabinete n° 5, Ala Filinto Müller, 02.09.04.

GERALDA DIAS. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Casa da Cultura da América Latina, 14.12.04.

PEDRO MURRIETA SANTOS NETO. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Pós-Graduação em Geotecnia, campus da UnB, 11.01.05.

ROSALVO Bezerra P. Filho. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Vice-Reitoria, campus da UnB, 27.12.04.

VOLNEI GARRAFA. **Entrevista a Admário Luiz de Almeida**. Brasília: Núcleo de Estudos de Bioética, campus da UnB, 06.01.05.

ANEXOS
(Entrevistas)

CRISTOVAM RICARDO CAVALCANTI BUARQUE

Entrevistado: **Prof. Cristovam Buarque**

Entrevistador: **Admário Luiz de Almeida**

Local: **Senado Federal, Gabinete nº 05 / Ala Filinto Müller**

Dia: **02 de setembro de 2004**

Hora: **14 horas**

Objetivo: **Dissertação de Mestrado em Educação**

Universidade Federal de Uberlândia

Entrevista

Admário: **Gostaria de começar por sua chegada em Brasília em 79 como professor.**

Cristovam Buarque: A minha chegada tem um antecedente, em 1977. Eu estava, já há alguns anos, no Banco Interamericano de Desenvolvimento, tendo trabalhado no Equador, Honduras e Washington, quando recebi um convite para vir para a Universidade de Brasília. Cheguei a vir a Brasília, aproveitando uma viagem ao Brasil. Fui até a universidade, tive contato com a coordenação de Economia. Estava para vir, mas logo depois houve a invasão à universidade, uma crise famosa em 77, com uma greve longa. E eu achei que não era hora de voltar para o Brasil, adiei. No final de 78, com o processo de abertura que levou à eleição de Figueiredo, foi aí que consegui apostar na vinda e vim. Cheguei no dia 15 de março de 79, dia da posse do Figueiredo como presidente. Assumi minha cadeira no Departamento de Economia e fiquei dando aula normalmente. Obviamente, comecei a me envolver com o movimento pela democratização, pelas “Diretas, já” e, ainda que discretamente, com o movimento sindical de professores. Particpei de tudo, só não tive cargos e direção, até que em 1984 começou o processo substituição do professor José Carlos de Azevedo, que era o reitor. Somando o tempo de reitor, vice-reitor, ele mandava na instituição há 17 anos. Esse processo de substituição pela lei seria através da escolha de seis nomes, pelo Conselho Universitário, aliás, um colegiado, que era o conselho universitário mais algumas pessoas, mas basicamente era

um conselho controlado, obviamente, pelo José Carlos de Azevedo. O movimento docente começou a fazer uma ação no sentido de escolher seis nomes da comunidade. O objetivo, no fundo, era provocar o processo de seleção. Ninguém tinha a menor idéia de que iríamos influenciar na escolha do novo reitor. Lembre-se de que estávamos em plena ditadura. Apesar do processo de abertura, era Figueiredo o presidente e não havia uma perspectiva de que o presidente seguinte fosse ceder. “As Diretas”, tinha-se tentado e tinha-se perdido. Em todo caso, o novo presidente seria alguém do sistema. Aí conseguimos fazer o processo eleitoral consistir em grupos de pessoas indicarem candidatos e até hoje, eu não sei por que, acredito que foi por uma brincadeira, eu fui indicado pelo Instituto de Ciências Humanas, entre muitas outras pessoas e outros professores. Começou um processo para escolher 12 e depois haveria um segundo turno para escolher 6. Esses 6 nomes seriam enviados para o Conselho Universitário. Devia haver 40, 50 candidatos. Eu, sinceramente, para minha surpresa, terminei entre os 12, e aí começamos um debate dos 12, entre os 12. Terminei entre os seis, no 3º lugar. O professor Décio Munhoz em 1º lugar. Esses seis nomes foram enviados ao Conselho Universitário. Obviamente que eu ia recusar, não havia nenhuma razão pessoal. O presidente da Associação dos Docentes, a ADUnB, e algumas pessoas começaram um trabalho de conversar com cada conselheiro, entre os quais alguns que não compactuavam com o regime, que não eram pessoas de Azevedo, mas pessoas eleitas pelos professores. Alguns dos conselheiros eram eleitos pelos professores. O fato é que na votação dos 6 oficiais, entraram 2 dos 6 não oficiais. Eles incorporaram meu nome em último lugar. O de Décio, creio, em 3º lugar, na lista oficial. O Azevedo inclusive chamou a mim e ao Décio, para dizer que nos tinha incluído. Eu me lembro que ele começou dizendo: “Saiba disso o senhor - me chamou de senhor -, o senhor jamais será escolhido pelo governo. E, para enviar a lista, é preciso que cada um dos seis faça uma carta dizendo que *se eu for nomeado, eu aceito*. Senão a lista não vai. O senhor foi escolhido pela comunidade. Eu só posso assinar essa carta se a comunidade aprovar”. Houve uma assembléia, me lembro que muito tensa, onde se discutia se deveria constar o nome do Décio e o meu na lista oficial. E prevaleceu a idéia de deixar para ver o que acontecia. Foi indo, esquecemos. Devia ser mês de agosto, setembro. Dois meses depois, em novembro, o processo eleitoral tinha tomado rumos bem diferentes. O Tancredo

Neves tinha se viabilizado como o candidato que certamente seria eleito no colégio eleitoral. Quando isso ocorreu, houve uma mudança em uma parte do governo. Uma parte do governo que, me lembro, era liderada pela Ministra da Educação, Ester Figueiredo, eu creio, e pelo Heitor de Abreu, Ministro Chefe da Casa Civil, os quais defendiam que era preciso tornar o mais simples possível a transição, por isso defendiam que o nome do próximo reitor, que seria nomeado por Figueiredo, deveria ser alguém que Tancredo quisesse. Tancredo fez chegar a idéia de que aceitava qualquer um dos dois. Aí a ministra me chamou para conversar... ah, sim, primeiro o Décio. Eu me lembro que estive lá na véspera do natal de 84. O Décio disse que não aceitava. Ele não queria ser reitor. Ele, que estava a duas posições na minha frente, entre os 6 oficiais. Eu estava em último e o Décio em 3º, do mesmo jeito que na informal ele estava em 1º e eu em 3º lugar... Na verdade, antes, se eu não me engano, o Azevedo havia forçado um a renunciar para indicar outro candidato dele. Com isso, o outro dele ficou em 6º e eu subi para o 5º, mas isso não importa, o que importa é que o processo de transição estava levando o professor Décio e eu. O Décio não aceitou. Eu disse que também só aceitava, depois de consultar a comunidade. Pelo que eu fui informado, mas nunca pude confirmar, a ministra chegou a elaborar a lista de nomeação com o meu nome. Na ausência do reitor, o ministro da educação assina um documento indicando o novo reitor e acima da assinatura dele fica reservado espaço para o presidente assinar. A nomeação só é assinada pelo presidente e pelo ministro, mas a ministra só manda com o nome, ela já conversou com o presidente antes. Ela mandou a que tinha meu nome, mas lá o Azevedo, ligado ao pessoal da parte mais dura, disse que não era possível isso. Aí rasgaram e puseram outro professor que, na verdade, eu acho que era o 1º da lista. Faltando poucos dias para a saída de Figueiredo. Foi um dos últimos atos do governo, Tancredo eleito, já se preparando para assumir. Eu trabalhava com Tancredo, participei da campanha dele como assessor e da equipe de transição. Então foi nomeado o outro. Esse outro tomou posse no governo Figueiredo, mas quando o Tancredo tomou posse, a Universidade de Brasília entrou em greve, uma longa greve, aliás, não tão longa como as que ocorreram depois, mas uma greve de algumas semanas. A essa altura eu já estava dentro do governo. Fui nomeado Chefe de Gabinete do Ministério da Justiça. Houve grandes discussões dentro do governo, inclusive a idéia de intervir na universidade. Eu me lembro que fui radicalmente contra.

“Se esse reitor nomeado continuar, vai ser uma crise permanente de quatro anos, mas se nós fizermos a intervenção vai ser de 10 anos, o que fere a ética da autonomia e eu sou radicalmente contra a intervenção. Temos que convencê-lo a sair”. Houve esse movimento liderado, sobretudo por Mauricio Correa.

Admário: **Mauricio era professor lá?**

Cristovam: Ele era da OAB. Ele era presidente da OAB. Ele teve papel fundamental. O reitor escolhido era um grande matemático que, aliás, foi embora para Campinas, não me lembro o ano, um matemático de peso no Brasil, muito respeitado e que não era um cara da direita. Era um cara desses neutros, mas que fez o jogo da direita nesse processo, fez o jogo do autoritarismo. O fato é que quando o reitor renunciou, assumiu o vice e abriu-se o processo da sucessão. Ao abrir o processo da sucessão eu renunciei ao cargo de chefia de gabinete para ser candidato a reitor. Eu não esperei me eleger. Fui trabalhar na campanha e aí fui eleito em 1º lugar. É aí, naturalmente, fui nomeado pelo Sarney, que havia substituído o Tancredo. Eu devo ao Azevedo e à sua equipe terem me protegido e não ter virado reitor com a assinatura de Figueiredo. Ainda que tenha sido eleito, ainda que tenha entrado na chapa oficial por meio de pressão da comunidade, não teria ficado bom para minha biografia.

Admário: **O senhor vinha com algumas idéias. Como foi o confronto entre suas idéias e o mundo da universidade, naquele instante? Teve dificuldades?**

Cristovam: Dificuldades eu não vou dizer que não tive, mas eu tive um comportamento à parte e não só no Departamento de Economia. Eu comecei a desenvolver um trabalho e é o que eu venho fazendo até hoje. Acho que eu mudei pouco, até foi feita uma autocrítica. Eu comecei a trabalhar o problema da pobreza não mais na ótica da falta de crescimento econômico, mas sim na ótica da falta de políticas sociais. Comecei também a formular alternativas para a universidade. Passei a ser um crítico da estrutura universitária, do

projeto de universidade. Uma coisa diferente que eu fazia, mas isso alguns professores já faziam também, era manter uma boa relação com os alunos. Não faltavam debates, reunião com o aluno, orientação de aluno. Orientei a minha participação, logo que cheguei, para uma visão crítica da teoria econômica, tentando colocar o social na economia, numa visão crítica da estrutura universitária, pois achava que ela era alienada ao ficar prisioneira dos departamentos, numa crítica à maneira autoritária de como se dá a relação aluno-professor. Colocava o aluno como um dos pilares do processo universitário e não como um produto apenas e, finalmente, uma participação externa da Universidade, que eu sempre tive e que, naquela época, era vista como algo muito inferior você, salvo gente como Décio Munhoz, por exemplo, que tinha uma participação intensa fora. E atravessei com esse comportamento os cinco anos até me tornar reitor.

Admário: Constata-se uma falta de políticas públicas para resolver o problema da pobreza. Onde entra a Universidade e qual, segundo suas idéias, o papel social da Universidade?

Cristovam: Não entra!

Admário: Não entra?

Cristovam: Não.

Admário: Do jeito que ela está estruturada?

Cristovam: Não do jeito que ela está. Eu tentei mudar e deixei algumas coisas e a gente vai falar... Mas, o que continua marginal é o centro da estrutura. Eu não consegui mudar de uma maneira que chegasse a toda a universidade. As mudanças que eu fiz, algumas foram para todos, algumas ficaram restritas. Da maneira como está estruturada em

departamentos, Economia separada de Sociologia, separada de Engenharia, separada da Nutrição, a gente não pensa a transformação, porque o máximo que a gente consegue é fazer avançar a área do conhecimento onde a gente está.

Admário: **Portanto, setorizada?**

Cristovam: Setorizada, mas não dá um salto permanente na realidade, por exemplo, agricultura, nem agricultura existe, o departamento é engenharia agrônômica. A engenharia agrônômica não é capaz de entender o problema da fome, nem mesmo da produção agrícola, porque a produção está vinculada ao mercado que depende da demanda que os engenheiros não entendem e nem vão se preocupar. A engenharia mecânica não se preocupa com o transporte, se preocupa com o carro, caminhão, com o trem. O transporte, a fome são fenômenos de problemas multidisciplinares. Nenhuma coisa é plenamente inteligível, entendível, por meio de uma ciência sozinha. A ciência só faz avançar a própria ciência. Ela só avança na mudança do mundo se ela se liga a outras ciências de forma multidisciplinar.

Admário: **O que aconteceu para a universidade surgir, basicamente, com essa formatação que o senhor acabou de mostrar? Por que ela se transforma?**

Cristovam: Ah! entendi. O porquê desse abstrato todo, né? A universidade surge porque o lugar onde se produziam idéias não foi capaz de acompanhar a dinâmica das idéias que estavam surgindo fora dela. Por exemplo, as idéias avançam dentro dos conventos, mas prisioneiras do dogma e enquanto elas avançavam prisioneiras dos dogmas elas não conseguiram avançar e estava tudo bem porque fora delas não existiam exigências, mas a partir de um certo momento, já no final da Idade Média, começa a surgir um pensamento alternativo, graças à invasão árabe que trouxe o pensamento grego, o pensamento dos gregos clássicos que os conventos tinham perdido. Começam a surgir formas de avançar o pensamento fora dos conventos. O convento, ao invés de trazer para dentro dele esse

pensamento novo, alternativo, confrontou-se com o novo. Esses vínculos externos terminaram se transformando em universidade. A universidade é produto de um fracasso, o fracasso dos conventos. Essa é a preocupação que eu tenho hoje, porque durante os mil anos, desde que a universidade foi fundada, ela tem sido relativamente o melhor centro de geração de idéias, mas, para chegar até aí, ela teve que se ajustar muito. A universidade do séc. XIX, depois da Revolução Industrial, tem um pouco a ver com a universidade do séc. XV. A universidade do séc. XX se ajustou mais ainda, deu um salto, com os centros de pesquisa. Hoje a gente vive um tempo em que o pensamento fora da universidade está avançando mais depressa do que dentro da universidade. Se você fizer um doutorado, leva cinco anos, igual há cem anos atrás. Só que hoje em cinco anos fica velho todo conhecimento. Então, hoje quando uma tese de doutorado termina, ela já está superada para aquele aluno que acaba de entrar na universidade.

Admário: Na graduação?

Cristovam: Na graduação, não é um caso qualquer, vamos pegar o jornalismo. O cara que faz doutorado em jornalismo não começa usando os equipamentos que os jovens usam hoje. Eu nem vou falar em jornalismo, porque já é uma palavra velha, vou falar em comunicação que é um termo mais amplo do que jornalismo. Hoje, o jornalista com dez anos de formado está superado, se ele não se reciclou: não sabe usar um microcomputador, não sabe blogs, não sabe nem Internet, não vê que hoje o “jornalismo” não está mais só no jornal. Grande parte da informação, hoje, não circula mais no jornal. O jornalista não aprendeu na universidade como fazer jornal eletrônico, mas, o que vai informar. Vale para quase tudo. Quer ver uma área que parece fixa? Eu estava vendo as olimpíadas. Eu sou um cara bem informado, mas de vez em quando apareciam uns países que eu estava descobrindo agora. Então imagina o professor de geografia política que aprendeu... terminou o curso dele em 92, no fim da União Soviética? Ele não ia entender nada quando visse as olimpíadas. Ucrânia não era um país, não é? E muitos outros. Isso vale para tudo. A universidade não está tendo velocidade na reciclagem. O que está acontecendo? Estão surgindo mil entidades por fora da universidade, no setor produtivo

há o que chamamos de universidades corporativas. É a solução que as empresas estão encontrando para reciclar seus profissionais, numa velocidade que a universidade não consegue. A Microsoft hoje tem uma universidade que exige que o aluno volte lá depois de um ano. O diploma deles vem com um carimbo “válido por um ano”, como se fosse o ensino médio, porque sabe-se que um ano depois o que se aprendeu lá na universidade da Microsoft está superado. Ela assume isso. É um conceito novo de universidade.

***Admário:* Essa idéia estava implícita no pensamento tanto de Anísio quanto no de Darci Ribeiro?**

Cristovam: Acho que não chegava a tanto porque não se previa isso. Na época em que eles escreveram, há 30 anos atrás, o pensamento estava muito devagar. O que estava previsto era, por exemplo, o pensamento multidisciplinar, era a dinâmica de acabar com a cátedra vitalícia, que voltou. Hoje existe a cátedra vitalícia. E é um absurdo. O movimento sindical defende a cátedra vitalícia. Eu, quando era universitário, fiz uma greve de 1 ou 2 meses, no governo de Jânio, para derrubar a cátedra vitalícia. Não pode haver cátedra vitalícia mais. O professor que não se recicla, há 5 anos, não está mais atualizado. Não pode haver absolutamente cátedra vitalícia. Você pode até fazer a defesa da vitaliciedade dos direitos, direito sindical, você se demite e continua ganhando seu salário, vamos supor assim, mas não deixar sacrificar uma geração de jovens ouvindo aula de alguém que já está superado. Eu acho que não estava na cabeça deles, porque essa dinâmica excede a essa velocidade. Um dia desses, eu fui ao hospital Sara Kubitschek, e tinha um cara andando numa cadeira de rodas mecânica. A palavra mecânica inclusive está superada. Eu sou engenheiro mecânico, não existe mais isso, superou. Vou mostrar por quê. Eu vi aquela cadeira e achei tão engraçado que pedi para andar nela. O cara me ensinou como eu me movia com aquele negócio de jogar videogame, aquela manivela. Terminei de brincar, fiz umas voltas, perguntei ao cara quem tinha sido o engenheiro. Como é que funciona isso? Ele começou a me explicar (*sou engenheiro mecânico*) e eu não entendi nada. É que o conceito é outro, é o conceito da megatrônica, não é mais engenharia mecânica. E aí eu falei para ele: Olha, eu me formei há 30 anos atrás. Pois bem, a diferença entre o que eu estudei e Galileu falava, vamos tirar Galileu, a diferença

entre o que eu aprendi e Newton ensinou há 300 anos é quase nada. Muito maior é a diferença entre o que você faz hoje e o que eu aprendi há 30 anos. Nesses 30 anos, o salto foi maior do que nos 300 anos. No meu tempo eu podia aprender engenharia e ficar... Os nossos professores podiam ficar trinta anos sem aprender nada de novo, se eles tivessem decorado bem o que tinham aprendido de mecânica racional, por exemplo, que era uma disciplina, mecânica sinética... Hoje um engenheiro que não aprender novas coisas, em 10 anos ele está superado. Isso vale para o dentista, para o médico... Um dia desses em minha discussão de que o curso universitário não precisa durar cinco anos e nem quatro, uma jovem me perguntou se eu iria a um médico que tivesse estudado só quatro anos, que tivesse o curso só de quatro anos. Eu respondi a ela que eu só vou a médico que não se formou ainda. O médico que acha que já se formou, eu fujo dele. Eu quero médico de cinquenta anos, que ainda esteja estudando, cujo diploma foi recebido depois de seis, sete ou cinco, quatro anos... Eu não sei, mas não vou dizer que o curso deve ser de seis anos e nem vou dizer que não deve ser de seis... Não sei. Tenho que analisar, mas se for seis, sete anos, recebeu o diploma há vinte anos atrás, levou sete anos para se formar e não continuou estudando, ele já está ruim.

Admário: **De qualquer modo, entre o que eles pensavam e o que o senhor encontrou, havia uma ruptura, não?**

Cristovam: Havia uma ruptura, sobretudo na relação professor, na liberdade...

Admário: **E no papel dessa universidade como instrumento de mudança?**

Cristovam: Falando francamente, eu acho que ao invés de ter avançado, quando a gente compara hoje com o regime militar, é capaz de ter piorado.

Admário: **Hoje?**

Cristovam: Até o fim da ditadura, o Brasil ainda vivia num mundo de desigualdades e o projeto nacional era de crescimento econômico que beneficiaria a todos, mas, de lá para

cá, consolidou algo que os militares começaram o sistema de apartheid social, de exclusão, de desigualdade e nesse esquema de exclusão, a universidade optou pelo lado - chamemos assim - dos brancos, dos incluídos. A relação da universidade hoje com os excluídos é muito pequena, bem pior. Quando se fala nisso, pensa-se que o problema é porque só entra filho de rico na universidade. Não, não é por isso. O problema é que o produto da universidade vai trabalhar basicamente para o filho do rico. Se você tem o filho do homem mais rico na universidade, adepto dela, e ele se forma especialista em medicina para trabalhar no SUS, ótimo, mas se você pega o filho de um homem muito pobre, ele entra na universidade para fazer prédios para bancos, ele está trabalhando para o lado dos incluídos, para a classe dominante. Não estou dizendo que ele não deve fazer, deve fazer, até porque ele tem que trabalhar e isso faz parte do Brasil, também, mas a universidade, a meu ver, no Brasil de hoje, está do lado do incluído, quase sem (não quero dizer sem nenhum, não), com pouco compromisso com o lado esquerdo.

Admário: Quando o senhor entrou na universidade como reitor, o que encontrou e o que propunha para mudar?

Cristovam: Eu confesso que o que eu encontrei, não me lembro bem. Eu vou lembrar o que eu propus e vou lembrar o que eu propus para continuar lutando depois que eu saí.

Admário: Ou seja, o seu projeto era a longo prazo?

Cristovam: Claro! O projeto era para longuíssimo prazo, ainda que eu seja contra a reeleição de reitor. Eu acho que se, em quatro anos, ele não fez o que era preciso para dar uma dinâmica, não merece continuar e se ele fez o que dá dinâmica, não precisa continuar. Mas era a longo prazo. Tanto é que, e me lembro de quando saí, o meu relatório era “os próximos vinte anos”, chamado ponto de partida. Era um documento estatístico do que fiz e um documento com reflexões do que eu acho que deveria se fazer para ir daí em diante. Menos do que como eu a encontrei, gostaria de dizer como é que eu tentei deixá-la. Aí, talvez, eu diga como encontrei. A primeira coisa era uma liberdade desbragada, acadêmica, liberar total, a ponto de que muitos acharem que havia exagero.

Nunca houve exagero, é difícil ter exagero e liberdade, se tem caos, mas aí, é porque não soube combinar o lado gerencial das coisas. Às vezes o liberal destrói o gerencial, quando o gerencial não se adapta. Então isso era um ponto. O segundo era a estrutura. Eu achava que se devia criar uma universidade que, chamei na época de tridimensional, em vez de ser unidimensional, do departamento. Ela tem duas estruturas paralelas: o núcleo, a estrutura dos centros multidisciplinares temáticos, que nós criamos diversos, novos centros de estudos avançados, e uma outra que eram os núcleos culturais. O departamento organiza a comunidade de acordo com a sua vocação, do ponto de vista da especialização profissional. Os núcleos temáticos de acordo com a vocação para influir na realidade. Então aqui no departamento se estuda para adquirir profissão, aqui você estuda um objeto, aqui você estuda engenharia, aqui você estuda energia, energia é objeto, aí se mistura; aqui você estuda nutrição, aqui você estuda fome, aqui você estuda economia, aqui você estuda o Brasil... O núcleo temático é a esquina onde os departamentos se encontram para estudar o objeto concreto, o programa específico e o núcleo cultural, onde as pessoas se reuniam para realizar sua vocação estética: o núcleo dos escritores, dos poetas e os departamentos de letras, seus especialistas em literatura e o núcleo de poesia - filosofia e poesia... Tivemos isso. A gente reunia, havia muitos funcionários, tínhamos Varella que era um poeta popular, tinha Nelson Quimera... A gente se reunia para ler as poesias uns dos outros. Qual era o objetivo? O primeiro é dar uma profissão, o segundo é o compromisso, o terceiro é dar uma manifestação humanista. A manifestação humanista, a meu ver, vinha da prática, do exercício de alguma atividade artística e de um núcleo chamado núcleo para a reflexão filosófica.... Se juntar, dá um tema. Por exemplo, “AIDS” foi um tema que a gente pôs para discutir, fator filosófico, pensando no aspecto nacional, para essa universidade. A outra mudança era ligar a universidade com a realidade através da atividade de extensão, daí que encontramos um prédio na Ceilândia, que existe até hoje, embora esteja meio abandonado, não para dar curso universitário, mas para desempenhar atividades de extensão.

Admário: Esses núcleos seriam os responsáveis por isso?

Cristovam: Não, não, não, não. Esses núcleos podiam não fazer extensão, podiam ficar refletindo.

Admário: **Internamente?**

Cristovam: Os departamentos podiam fazer extensão, individualmente. O núcleo podia também fazer extensão. Extensão qualquer um poderia fazer. Essa é mudança estrutural. Agora, nunca permeou toda a instituição, até porque a liberdade impede que se imponha essa mudança. A outra coisa era do ponto de vista do conteúdo dos cursos que eu consegui fazer muito pouco, mas teve muita provocação. Eu me lembro que eu tentei praticamente fechar os cursos de jornalismo. Fiz um documento propondo que o curso de jornalismo estudasse dois anos história, filosofia e outros dois anos fizesse jornal. A gente teria que criar quatro jornais: um em Sobradinho, um na Ceilândia, um em Taguatinga, outro em Planaltina. Passaria no final do curso aquele que fosse capaz de fazer um jornal que atendesse ao gosto da população. Isso eu fiz pouco. Agora, o que a gente não tinha percepção, na época, e que hoje eu defendo, são as outras mudanças mais radicais, por exemplo, a duração do curso. Naquela época eu não toquei nisso, porque eu sai em 89. Quanto à informatização, devia ter uns dez microcomputadores. Eu cheguei a usar uma tal de *bitnet* devia ser a pioneira, que eu tinha que ir ao *main frame* da universidade para conversar com o que hoje se chama Internet. Naquela época não existia nada disso. Vídeo era uma coisa ainda rara, o DVD não existia, mas sobretudo o microcomputador não tinha a riqueza de hoje. Hoje você não precisa estar presente na universidade, boa parte do tempo. Pode estudar em casa. Hoje você não precisa ter curso de engenharia civil durante cinco anos. Outra coisa que eu não percebia é que a universidade não podia se limitar ao tempo que você fica antes de receber o diploma. Depois do diploma tem que continuar estudando, até o dia em que deixar de ser profissional. Você só pode botar uma placa de ex-aluno na lápide do túmulo. Enquanto você estiver vivo, você não é ex-aluno, você é aluno, a não ser que você abandone a profissão, se aposente. Você é aluno todo tempo. Eu cheguei a trabalhar, por exemplo, a mudança dos mecanismos de entrada na universidade. Eu tentei levar para Brasília a idéia do hoje, depois que eu fui governador a gente chamou de PAS, (Programa de Avaliação

Seriada) que é escolher o aluno através da escola pública, fazendo prova ao longo da escola pública, trazendo os melhores alunos. Tentei levar ao governador da época, não quis, e aí eu assumi. No segundo dia fui lá na universidade falar com Todorov, que era o reitor na época, propus a ele, e um ano depois a gente estava com o sistema na rua. Agora já tem aluno formado que entrou pelo PAS. Então, basicamente as reformas foram essas e muito investimento em equipamentos. Computador mesmo a gente fez uma grande revolução lá, mas estava no começo da revolução. Eu, por exemplo, comprei meu primeiro computador pessoal, depois que sai da reitoria, aliás, no mesmo dia, porque eu vi que não ia ter mais secretária e não ia conseguir escrever minhas coisas. Comprei um XT. Não dava para perceber o impacto que a informática teria sobre a educação, o que a universidade não está aproveitando suficientemente.

***Admário:* Agora, do ponto de vista do aluno, o senhor falou em liberdade. Quando entrou, encontrou, digamos, uma universidade traumatizada pelas invasões. Como o senhor tratou essa questão?**

Cristovam: Liberando total, o que teve um custo: greve, mas essas greves aconteceram no Brasil inteiro, não foi só na UNB, não. Havia uma falta de confiança nas autoridades. Eu cheguei, claro, beneficiado pelo prestígio, reconhecimento, até um carinho muito grande, mas você senta ali, e as pessoas começam a ter dúvidas. É por isso que eu fiz questão de dar aula todo tempo. Fui reitor, mas não parei de dar aula nem um semestre, para manter uma relação direta com a comunidade, poder andar com a cabeça erguida nos corredores. Além disso, você ouvia as críticas e o sentimento das coisas, mas havia um medo... Foi preciso vencer o medo.

***Admário:* E como foi... Qual trabalho o senhor desenvolveu lá?**

Cristovam: Desmistificando a autoridade, circulando livremente, fazendo umas reuniões absurdas, perdendo muitas das propostas que fazia sem nenhum constrangimento, sem medo de fazer o debate. Eu criei um jornal semanal, e chegou ao ponto que eu comecei a

escrever artigos contra a reitoria, para ver se provocava rixas, sem assinar, né! Eu me lembro que fiz um: “Onde estão os estudantes?”, dizendo que eles estavam passivos.

Admário: Tem isso?

Cristovam: Tenho. Eu posso encontrar, porque eu sou muito desorganizado. Eu não tenho as coisas do governo, mas da reitoria a minha assessoria de imprensa paginou, juntou tudo isso numa fita. Está em casa. Eu posso lhe trazer a fita. São dezessete. Recortes de jornais. Ah, você precisa ver isso. Durante o tempo da reitoria, é uma coisa interessante, a reitoria virou uma coisa de notícia no Brasil inteiro. A universidade de Brasília era matéria nacional.

Admário: A que o senhor atribui essa questão?

Cristovam: À novidade, e também à crise do processo democrático, greve, mas, sobretudo à novidade, eu acho.

Admário: Com relação ainda aos alunos. E a relação com os professores?

Cristovam: Com os alunos minha relação sempre foi muito boa, mesmo quando eu fiz este artigo (“*Onde estão os alunos?*”), dizendo que eles eram uns acomodados. Eles, um dia, praticamente, invadiram a reitoria. Eu nunca esqueço que um deles disse uma frase que foi uma grande lição para mim. Ele disse o seguinte: “*Os estudantes estão onde sempre estiveram, você é que não vê.*” O que ele quis dizer foi o seguinte: “*Você, com sua cabeça dos anos 60, quer que a gente entre na UNE, quer que a gente venha fazer passeata... Nós estamos noutra, venha assistir nossos concertos de rock.*” E no fundo era isso, nossa contestação era outra. “*Isso ai é coisa de velho...*” Me impressionou muito. Eu não me lembro o nome dele, só o que disse: “*Os estudantes estão onde sempre estiveram...*” A gente não está fazendo isso que você está querendo aí, ir protestar, porque a gente está noutra. Agora, com os professores, até porque eu provocava, eu assumi o papel, como no governo também, de que não tinha que ficar sendo o ponto de equilíbrio

ao nível das idéias. Eu era o ponto de equilíbrio das decisões. Eu não tomava decisões autoritárias, mas ao nível das idéias eu era livre para dizer o que eu pensasse, como eu disse uma vez já no ministério: *“Eu não tenho o direito de levar para o Diário Oficial nada, antes de discutir muito, mas eu tenho obrigação de levar para os meus textos, tudo que eu fizer, antes de qualquer discussão, pois se você discute antes de levar algum artigo, você está sendo oportunista no mundo das idéias. Agora se você não discute antes de transformar uma idéia em instrumento de política, você está sendo irresponsável ou autoritário”*. Então com os professores, eu tive conflitos aqui e ali, mas acho que não me sai mal. As greves me incomodavam muito. Greve de professor é uma coisa que me incomoda existencialmente.

Admário: Por quê?

Cristovam: Porque pára uma coisa sagrada, que é a universidade. Uma vez eu contei lá para os professores que um amigo meu foi para o Japão dar uma palestra. Quando desceu e tomou o carro, ele ouviu que as universidades onde ele ia falar estavam em greve. Então ele ficou desesperado. “Viajei 24 horas para fazer uma palestra...” Aí o cara disse a ele: “Não, não ligue não”. Aí, de noite, ele viu na televisão que estava em greve e tudo. Foi dormir. No outro dia, o levaram para dar aula. Estavam todos os alunos ali, os japoneses. Ficaram de pé quando ele entrou, sentaram, quando ele sentou, tudo calado, direitinho. Então o cara levou-o de volta. Ele falou: “Bicho, não estava em greve?” - “Tá”. - “Cadê a greve?” - “Quando chegar agora, liga a televisão”. Ele ligou e viu no “Jornal Nacional” deles que os alunos que assistiram à aula bem caladinhos saíram dali para quebrar tudo que era carro, vitrine... Fizeram uma tremenda manifestação e no outro dia iam para a aula. Eles até acharam que eu estava sugerindo isso. Não, não estou sugerindo isso. Estou sugerindo que não parem uma coisa sagrada. A greve no Brasil, às vezes, ela é necessária, mas às vezes ela joga contra a instituição. Além disso, a unificação do movimento docente, a meu ver, quebrou a autonomia e pôs a universidade, cujo problema você tentava resolver, até por dentro dos problemas das outras. Por exemplo, com quase um mês que eu estava na reitoria, eu consegui um grande aumento no salário dos professores. Eu tinha saído do governo, conhecia todo mundo, o salário da UnB era o

último das chamadas fundações, porque o Azevedo tinha ódio da universidade, estava saindo e nunca se preocupou em melhorar esse salário. Coisa contrária do que quando ele entrou, porque ele jogou por cima. Então eu consegui o aumento. Nós passamos de penúltimo para primeiro lugar. Dois dias depois as universidades do Brasil fizeram uma greve para que elas também ganhassem o mesmo que a UnB. Eu achei isso um absurdo. Eu me lembro que chamei de greve lusitana. Eu me lembro porque eu recebi tanto protesto de português... Escreveram dezenas de cartas para mim. Deu um trabalho enorme responder cada uma. Naquela época era à mão, né! Não tinha computador. Então com o professor houve um conflito. Além disso, a minha crítica de que o professor não se renova... Eu cheguei a propor, por exemplo, (o que a gente propõe, pode não dar certo, eu cheguei a propor, veja que naquela época eu já estava pensando nisso, embora a revolução mesmo, científica e tecnológica, tenha ocorrido já nos anos 90), eu cheguei a propor que o professor que quisesse tirar o sabático na volta ele tinha que se submeter a um concurso público, disputando com pessoas de fora da universidade e que se perdesse ele sairia.

Admário: O que é o sabático?

Cristovam: Sabático é você a cada sete anos ter seis meses de licença. Então eu dizia: “Isso é bom porque você vai se aperfeiçoar. Então quando você tira o sabático, você escolhe o tema que você vai estudar. Quando voltar, você se submete a um concurso. Se não passar, perde o cargo”. Era meio radical, né? Mas, isso dava conflito. Os núcleos temáticos foram contestados radicalmente pela comunidade. Não queriam. Isso não existe, tanto que até hoje não se tornou uma prática. Existem, funcionam, mas isso não pegou... Quer ver outra coisa? A UnB tem a Fundação Universidade de Brasília e a Universidade de Brasília. São duas coisas diferentes. A UnB pertence à Fundação. Eu sugeri que a Fundação ficasse maior que a universidade e se criassem quatro outros órgãos. Então a Fundação teria uma universidade, teria um centro de pesquisa, independente, que não precisava ser de professor; teria um centro de atividades culturais: teatro, música, que também não precisava ser de professor. Deveria haver, mas não necessariamente... e mais duas coisas que eu confesso que não lembro quais eram. Eram

cinco. Isso ficou chamado de Fubão. Isso eu perdi porque não foi aprovado. Iria trazer uma dinâmica imensa, porque esse centro de pesquisa ia trazer grandes estudiosos do mundo inteiro para cá que não querem se misturar com a atividade docente. Nós já estamos fora! Há grandes pensadores que não querem ser professores.

GERALDA DIAS

Entrevistada: **Prof. Geralda Dias**

Entrevistador: **Admário Luiz de Almeida**

Local: **Casa da Cultura da América Latina**

SCS. Edifício Anápolis, 1º andar, Brasília-DF.

Dia: **14 de dezembro de 2004**

Hora: **09 horas**

Objetivo: **Dissertação de Mestrado em Educação**

Universidade Federal de Uberlândia

Entrevista

Admário: **Qual a sua formação acadêmica?**

Geralda Dias: Eu sou historiadora.

Admário: **E a senhora chegou aqui, na universidade, quando?**

Geralda Dias: Bom, eu já tinha sido da universidade. Voltei em 85, depois do doutorado.

Admário: **A senhora tem experiência em outras universidades?**

Geralda Dias: Tenho, no CEUB. Quando eu comecei, dei aula na Universidade Autônoma do México. Fiquei 5 anos por lá. Em Mato Grosso, trabalhei na Universidade Federal do Mato Grosso e voltei para a UnB.

Admário: **Quando a senhora chegou aqui, em 1985, foi direto para a sala de aula?**

Geralda Dias: Fui. No primeiro dia em que cheguei, já estava a sala de aula me esperando.

Admário: **No curso de História?**

Geralda Dias: História. A minha área é a História da América Latina.

Admário: **Em seguida a senhora teve alguma outra função na UnB?**

Geralda Dias: Sim, no departamento. Logo, em 1986. Fui coordenadora da pós-graduação, durante 4 anos. Fiz um trabalho paralelo com a reitoria que foi o de formar processos para a reintegração de professores. Fiz a pesquisa da história da UnB no momento em que os professores foram demitidos. Então foi feita uma grande reintegração de professores na UnB.

Admário: **A senhora encontrou dificuldades pra realizar esse trabalho?**

Geralda Dias: Não. Só em termos documentais. Não havia um arquivo central na UnB. Eu tinha que procurar informações sobre os professores em vários lugares, mas eu usei muito o arquivo do SNI, que havia dentro da universidade.

Admário: **Foi um trabalho de pesquisa histórica. O que a senhora pôde detectar? A questão da crise da UnB? A relação da UnB com o regime militar?**

Geralda Dias: Nessa época da crise, era 64, início de 65. Foi uma crise, um enfrentamento contínuo. O ministro estava a fim de acabar com a UnB. Via-se a Universidade como um foco de subversão, mas a instalação da UnB ainda era muito recente. Em 64, ainda não estavam instaladas todas as áreas da UnB. Tínhamos arquitetura, artes, letras, na área de humanas. Em geral os professores eram muito jovens. Havia grandes nomes porque foi feita uma concessão, mas, normalmente, os professores eram recém-formados. Como a UnB já nasceu com o sistema de pós-graduação, quando

eles entravam, se inscreviam no mestrado. O professor dava aula. Ele era como um bolsista, mas na época não havia bolsista. Existia uma categoria: instrutor. Ele ganhava um salário. Dava aula, tinha obrigação, mas havia o professor titular. Ele era o auxiliar desse professor. Essa era a grande massa de professores, mais jovens. Eles tinham que dar aulas e, em dois anos, fazer a dissertação da tese, depois se inscreviam para o doutorado. Não era um curso do tipo que a gente tem hoje. Não havia aula. Eles buscavam um orientador, podia ser fora de Brasília, e trabalhavam na pesquisa da tese. Era uma espécie de capacitação em serviço, vamos dizer assim. Em resumo, se o professor não conseguisse entregar a dissertação no prazo, ele já não podia continuar. Se conseguisse, ele subia um nível da carreira, depois entrava com o doutorado. Esses professores mais jovens, também participavam do movimento estudantil. E no início da UnB em 62, 63, era uma época de otimismo muito grande, todo mundo achando que a Universidade iria mudar o mundo, a sociedade brasileira. Então como se vê era tudo muito agitado, se estava saindo do nada e construindo, estavam todos no mesmo barco. Com isso alguns deputados queriam acabar com a UnB, achavam que a UnB tinha muitos comunistas, porque lá se falava da realidade brasileira, socialismo... essa coisa toda. Contava ainda com a oposição até de alguns deputados de Minas Gerais. Havia um deputado que era radicalmente contra. Antes da crise de 64 eles já queriam que se fizesse uma intervenção na UnB e depois de 64 na época de Suplicy de Lacerda havia toda uma ala que era contra a UnB. O interessante é que foi feita a mobilização pela reforma universitária em 67. Os estudantes, todo mundo participava. Os militares vão fazer a reforma universitária em 68 e o que eles fizeram? Pegaram a estrutura da UnB e jogaram para o sistema nacional. Então, para eles, o problema não era a estrutura, mas as pessoas que estavam na estrutura.

Admário: E qual foi o auge dessa crise? Qual o momento de maior efervescência na Crise?

Geralda Dias: Foi em 75, quando houve a demissão em massa dos professores.

Admário: Quantos professores foram demitidos?

Geralda Dias: Saíram uns duzentos e tantos. Só uns trinta sobraram. Engraçado, que pensaram ter acabado com a estrutura da UnB. Não acabou. Eles implementaram uma nova direção, quer dizer, uma outra visão ideológica. Os departamentos foram estabelecidos de forma muito burocrática. Não tinha aquela coisa de ficar fazendo grandes reuniões.

Admário: **E qual o papel do Azevedo nisso?**

Geralda Dias: O Azevedo entrou em 68 como vice e teve um papel importante na construção desse modelo, porque a estrutura praticamente era a mesma, mas o modelo de implementação acadêmico foi diferenciado. Ele vai ter um papel muito importante mesmo porque ele é o vice. Ele recebe a delegação de poder do reitor e a responsabilidade da contratação de professores é dele. Como vice, ele era um nome forte da reitoria e depois como reitor. Na realidade, ele chega em 69 quando já estava em vigor o decreto 477, que acaba com toda a movimentação política. É a época de disciplinarizar a universidade. O esforço dele é muito nesse sentido. Não há mais manifestações, a universidade estava indo pro rumo certo. Os professores deveriam trabalhar, planejar dentro da universidade. A construção física da universidade, a criação do sistema de pós-graduação, praticamente, foram estruturadas na época da ditadura.

Admário: **E o processo da desconstrução desse modelo que o Azevedo ajudou a edificar?**

Geralda Dias: Pois é. Vai ser na época do Cristovam. Aí, eu teria que analisar melhor. Eu acho o seguinte: você pega uma máquina que já estava andando, se você não desmontá-la totalmente, ela vai continuar funcionando. É como entendo que o Cristovam tentou fazer com a reforma administrativa. Desmontou algumas práticas na administração anterior, mas a máquina era a mesma, portanto não teve muita significação. Era uma máquina que já estava ali e que não se desmontava do dia pra noite.

Admário: Quanto ao momento que antecedeu a eleição, quais as forças que mais contribuíram para esse processo de redemocratização?

Geralda Dias: Internamente, acho que foram os professores que já estavam no processo de ascensão, de participação. Tinham-se estabelecido algumas coisas dentro da UnB, como a forma de contratação de professores, por exemplo. E havia uma categoria de professor que não era funcionário público, porque, na época, a contratação era feita através da CLT. Cada universidade tinha sua maneira própria. No caso da Universidade de Brasília, ela fora criada com autonomia, mas com as leis que vieram depois da redemocratização é que ela perdeu tudo.

Admário: Com a redemocratização, então, ela perde boa parte da sua autonomia, em função das leis que foram criadas?

Geralda Dias: Sim. Os professores é que estavam lutando muito. Havia uma categoria, não me lembro o nome, que quando você entrava na universidade, você era contratado nessa categoria de professor. Havia vários níveis, mas você não estava no quadro. Com o tempo é que se passava para o quadro. Só que havia professores que já estavam na universidade há 13 anos e nunca entraram no quadro. Quando chegou o Cristovam foi todo mundo para o quadro. E essa era uma briga que os professores tinham antes. Já no final da gestão do Azevedo, os professores começaram a contestar, porque isso estava prejudicando os professores. Eles começam mesmo com essas questões internas. Os professores vão ter uma participação muito importante.

Admário: ADUnB já existia nesse instante?

Geralda Dias: Ela começa a existir no final de 79, se não me engano.

Admário: Quanto ao Cristovam, como é que foi sua administração?

Geralda Dias: Foi uma administração marcada pela efetivação da retomada democrática, com muitas propostas de mudança. Ele tinha um projeto para a universidade. Era um projeto diferenciado chamado democrático. Agora, eu acho que faltou adesão para esse projeto. É que os professores estavam acomodados dentro daquela estrutura anterior e, ao trocar tudo, a reação foi grande, mas houve muita aceitação. Começou uma porção de críticas, mais do que normal. Eram críticas ao modelo, aliás, modelo difícil de se colocar em prática. Sempre que você apresenta alguma coisa nova, você recebe críticas. E a própria ADUnB que batalhou para essa mudança, para as eleições, depois da metade do mandato do Cristovam, ela também critica sua administração, porque já estava próximo da sucessão. Isso é coisa de política, mesmo. A ADUnB tinha um discurso de não dar apoio a nenhum candidato, mas ela tem uma direção. Então, acho que aí os professores tiveram um papel importante. A partir dessa eleição, um pouco antes, os professores se tornam uma força hegemônica política dentro da universidade. Depois vem a participação dos funcionários.

Admário: **Num dos primeiros números do Boletim da UnB há um artigo provocador do Cristovam..**

Geralda Dias: Que provocação?

Admário: **“Há alunos na UnB?” Como é isso?**

Geralda Dias: Ele queria que os alunos tivessem uma participação como em 68, que todos participassem de um projeto de mudança do Brasil.

Admário: **Havia muitos debates e discussões de idéias as mais diversas. Esse tipo de provocação que Cristovam fazia, acontecia com frequência?**

Geralda Dias: Eu acho que acontecia sim, na ADUnB, acontecia talvez em alguns departamentos, mas não era regra geral na universidade. Era uma minoria que participava. Você quer ver uma coisa que o Cristovam fez? Criou na época um tal chá das

seis. Ele convidava pessoas de dentro e de fora da instituição, para tomar um chá e discutir sobre temas da universidade. A ADUnB começou a ficar contra porque achava que essas discussões deveriam acontecer dentro dos departamentos e não fora da estrutura. Então foi uma forma de mobilizar as pessoas que estavam pensando a universidade. Ele levava a pensar. Inclusive em alguns livros dele, ele cita muito isso.

Admário: Essa função de agitador cultural ele exerceu bem?

Geralda Dias: Exerceu.

Admário: Ainda quanto à administração dele, gostaria que a senhora falasse sobre o Decanato de Extensão; a opção pela América Latina; o combate aos regimes ditatoriais tipo Pinochet e a visita de cubanos. Como isto acontecia?

Geralda Dias: Olha, isso aí eu não vou poder explicar exatamente, não vou conseguir lembrar. Em termos de extensão, eu acho que houve uma opção pela forma de atuar na periferia de Brasília. Ele tinha uma idéia de extensão, criou grupos, núcleos na Ceilândia e em outras cidades-satélites. Queria fazer a universidade atingir essa população mais de perto. O Volnei trabalhou bastante. Ele tem um decanato muito ativo. Quanto à América Latina, falava-se muito em integração do continente, MERCOSUL e tal. Os regimes militares estavam caindo. A geração do Cristovam é aquela geração que começou a internalizar a questão da América Latina. Logicamente isso vai estar presente dentro da universidade. Eu não sei bem. Tenho que ler para me lembrar quem estava à frente nessa época.

Admário: Sobre os núcleos temáticos, como foram introduzidos e qual a reação a eles?

Geralda Dias: A idéia dos núcleos era criar um centro temático para pesquisas, mas a idéia é que elas fossem sobre temas da realidade nacional e que pudessem trazer, também, gente de fora para dentro dos núcleos. Os núcleos não eram só para os de dentro da UnB. A idéia era agregar outras pessoas de fora para dentro do núcleo, uma forma de

trazê-las para dentro da universidade. A idéia era muito boa. Mas o que ocorreu foi uma grande reação dentro da comunidade. Achava-se que esses núcleos iam competir com as funções dos departamentos, que iam prejudicar as pesquisas... Não era verdade, mas a reação foi essa porque se tinha aquela idéia oficializada de que era nos departamentos que se devia fazer tudo. Aliás, hoje se vê que esse modelo de departamentos está completamente esgotado, mas todo mundo pensava assim. É a defesa com unhas e dentes do departamento... Na realidade os núcleos não competiam, faziam uma pesquisa completamente diferente, uma pesquisa voltada para os problemas sociais do momento. Então houve essa reação, mas está aí o CEAM. Muita gente achava que o CEAM devia acabar depois que o Cristovam saiu, mas os núcleos continuam. Há alguns ativos, outros não, porque também não jogaram muito mais recursos dentro deles para que eles pudessem cumprir seu papel. O CEAM teria que buscar dinheiro fora, como, de resto, outros setores da universidade. Poderia ter tido um papel muito mais forte dentro da UnB, se não fosse essa reação, mas está funcionando. Alguns funcionam bem.

Admário: Essa reação a que a senhora se refere está presente nos departamentos e nos grupos conservadores que ainda existiam na universidade?

Geralda Dias: Não só conservadores. Esses se adaptam rapidamente a tudo.

Admário: A sua relação hoje de trabalho com a universidade qual é?

Geralda Dias: Eu me aposentei o ano passado e agora sou diretora da Casa da Cultura da América Latina.

Admário: Aqueles festivais que a UnB promovia na época do Cristovam, festivais de música e artes da América Latina, voltaram a acontecer?

Geralda Dias: Não. Nunca foram retomados, porque eram muito dispendiosos. Precisava-se mobilizar muita coisa, o governo do GDF...

ROSALVO BEZERRA P. FILHO

Entrevistado: **Rosalvo Bezerra P. Filho**

Funcionário da UnB e líder sindical

Entrevistador: **Admário Luiz de Almeida**

Local: Sala da Vice-Reitoria da UnB

Data: **27. 12. 04**

Hora: **09 horas**

Objetivo: **Dissertação de Mestrado em Educação**

Universidade Federal de Uberlândia

E n t r e v i s t a

Admário: **Rosalvo, na época, em que você trabalhava, tinha algum cargo, na UnB?**

Rosalvo: Eu era técnico de audiovisual. Trabalhava no Departamento de Comunicação. Cheguei aqui em 1979. O que mais me preocupou quando aqui cheguei, eu era bem jovem, naturalmente, é que os funcionários viviam à margem de todo processo. Eles não tinham, por exemplo, o direito nem de falar. Escolher o reitor? Deus me livre disso! Era horrível. Passavam-se muitas coisas pela minha cabeça na época, mas o que mais me assustava era o fato de funcionário não poder estudar aqui na universidade. Eu, por exemplo, estudei na UFPB em João Pessoa e não pude continuar os estudos aqui, porque, ao assinar contrato, foi-me dito que era proibido funcionário estudar na UnB. Isso fez com que eu assinasse o contrato e tomasse isso como uma questão moral, de honra, porque nunca tinha ouvido falar que numa instituição de ensino superior se proibisse o servidor de estudar. Então o que eu fiz? Mesmo agindo contra o reitor, nós começamos um processo de organização dos funcionários e já na transição que ocorreu. As pessoas não se lembram, mas, não se saiu direto de Azevedo para um processo eleitoral. Não, entre o Azevedo e as eleições, tivemos um reitor indicado, o Professor Geraldo Ávila, da

Matemática, que chegou a tomar posse, mas em seguida renunciou, devido a pressão tanto da comunidade universitária como da sociedade em geral. Aí, o professor Luís Otávio Sousa Carmo conduziu esse processo que eu chamo de transição entre o autoritarismo militar que estava morto, e o processo eleitoral que elegeu, paritariamente, o novo reitor. A gente contou com o apoio dos professores da ADUnB, porque já havia uma organização formada e, por que não dizer, consolidada ao longo dos anos, naquela luta contra o autoritarismo militar. Eles nos deram assim uma ajuda muito grande para que nós nos organizássemos, porque sequer tínhamos associação. Não tínhamos nada. Os técnicos eram pessoas que não tinham direito à insalubridade, não tinham direito a nada. Eram tratados como animais. Chegou o processo eleitoral e nós conseguimos ganhar. O Cristovam conseguiu ganhar e ganhou muito bem. Nós sabíamos, pelo menos eu, apesar de ser ainda jovem, que ele iria ter muita dificuldade, porque é a mesma coisa de você abrir as comportas de uma hidrelétrica. É um mundo de reivindicação. Eu, como disse, sabia que ele ia ter problemas de como administrar tantas demandas, reprimidas ao longo de tantos anos. Nós mesmos, os servidores, apresentamos uma pauta de reivindicações. O primeiro item era o direito dos servidores de estudar na UnB. Esse aí não era sobre salário, esse aí era o direito do servidor técnico de estudar na UnB.

Admário: Mas não existia sindicato na época?

Rosalvo: Nosso não. Existia a ADUnB. O nosso sindicato foi criado, fruto de uma comissão de funcionários da qual eu participava. Eu fui o primeiro presidente. Essa associação foi criada no começo da gestão do Cristovam. A gente se organizou antes e no processo eleitoral para reitor a gente já deflagrou a criação do nosso sindicato. Em seguida, tivemos as eleições e eu ganhei.

Admário: Era possível, no período de Azevedo, se fazer alguma coisa no sentido de se organizar?

Rosalvo: Era muito difícil. Já no final da permanência dele aqui, a Nova República se estabelecendo, aquelas coisas todas, mas para os técnicos era muito mais difícil. Eles tinham muito mais medo de perder o emprego do que os professores. Tanto que à

primeira assembléia que fizemos, a ministra era a Ester Ferraz, que queria abaixar o salário, compareceram apenas dez servidores.

Admário: Você se lembra quando foi isso?

Rosalvo: Isso foi ainda com o Azevedo, em 84. A Ester Figueiredo Ferraz tentava abaixar os salários das fundações, porque admitia que era maior do que os das autarquias. Aí nós conseguimos fazer essa assembléia, logo depois fizemos uma outra em que nós soltamos, no campus, folhetos, dizendo o seguinte: ‘Ou vai à assembléia ou o seu salário vai ser rebaixado’. Essa assembléia na verdade transformou-se num debate político porque os que apoiavam o Azevedo, durante vinte anos no cargo, foram todos à assembléia. A assembléia foi transformada num embate político. Acusavam-nos dizendo que os servidores tinham mesmo é que trabalhar, que não tinham que se meter em política, que estavam querendo acompanhar os professores, que eram uns comunistas. A coisa era bem conservadora, mas nós continuamos em atividade. Foi uma assembléia difícil. Eu não sei como consegui sair de lá. Saí até protegido por colegas, por alguns professores. O professor Volnei foi uma das pessoas que ajudou e outros, como o professor Peatino, Ibañes, a professora Geralda. A professora Doris Farias, grande figura, lutou muitos anos aqui. Muitas pessoas nos ajudaram bastante a enfrentar essa dificuldade que você acabou de colocar. O medo era muito grande dentro da universidade. O que aconteceu aqui, o Brasil sabe. Foi terrível! Bem, o Cristovam assumiu. Apresentamos nossas propostas. Criamos nossa associação. Fizemos nossa eleição. Eram grandes as reivindicações. Não é fácil você pegar uma história de vinte cinco, trinta anos e transformar em quatro. Então o que você pode fazer é encaminhar essa discussão e deixar na comunidade. Nisso aí ele era bom, eu não posso negar. Ele provocava todo mundo. “A UnB tem alunos ?” “Cadê as propostas?” “Onde é que estão ?” Ele inovou. O que as pessoas abafavam, ele fez fluir, certo? Ele provocava, ele gostava de debater. Era um cara feito para o debate. Ele se deparou com muita greve. Eu fiz uma greve e ele me peitou, me peitou no sentido de dizer: “Não faz greve pela isonomia. Daqui a dez anos vocês vão fazer greve contra a isonomia, porque existem diferenças regionais, existem até diferenças de produção científica. O custo de vida aqui é um e lá é outro. Por que vocês

não defendem isonomia de piso de salário?” Isonomia de piso é que ninguém pode ganhar menos que x, mas quem puder pagar x e y, paga. Ele defendia essa tese. Até que, hoje, acho que tinha sentido. Realmente deveríamos ter discutido melhor essa questão. Você, que é de Uberlândia, sabe, lá é uma fundação. Só que o custo de vida em Uberlândia é diferente de Brasília. O custo de vida de Aracaju é diferente de Brasília, não é verdade? O de João Pessoa é diferente de Brasília, não é isso? Então nós ficamos iguais. Isso complicou muito, porque realmente a gente deveria ter brigado na época pelo piso. O piso que queremos é este. Ninguém pode ganhar menos que este piso. Quem puder pagar mais, de acordo com sua diferença regional, com a sua produção científica, paga. Eu faço essa análise hoje. Na época, quando me falavam isso, eu dizia o seguinte: ‘Educação não se dá só em Brasília, mas em todo o país’. Eu tinha aquele discurso simplista. Eu não enxergava muito lá na frente, até por causa da idade. Eu era muito jovem e isso não permitia que tivesse essa visão macro que as pessoas tinham, mas houve um debate aqui e consegui fazer muita greve. O Cristovam ficava desesperado. Ia atrás de mim: ‘Pô, você está me prejudicando.’ “Não, não sou eu. É o MEC”. Não é que nos falássemos sempre. Como aprendizado, como primeiro do processo, foi interessante que tenha sido uma pessoa como ele, porque ele provocou um debate. Se isso não aconteceu, foi porque a comunidade não quis fazer. Ele chamou, provocou, foi à mídia, chamou a atenção, lançou vários materiais dele, idéias de universidade. Ele jogou para o país suas idéias. Acho que, nesse sentido, o Cristovam cumpriu o papel dele. Muito do que se esperava, não aconteceu, mas eu tinha claro comigo que em quatro anos não se muda uma história, tá certo? Não tinha como, porque a raiz é conservadora. Depois que acabou o regime, você vai se defrontar com o quê? Com o mundo conservador que se instalou ao longo dos anos, as pessoas, os jovens alienados. Essa geração não debate, não discute, porque só quer o diploma, depois vai embora. Não é assim que se fala? Os professores por sua vez viam as dificuldades que se enfrentava no dia-a-dia, enfim, o debate não aconteceu, mas ele deu todas as condições para que o grande debate acontecesse. Aconteceu, mudamos o estatuto, fizemos o congresso, mas muito pouco para o que o Cristovam propôs. Ele propôs muito mais do que aconteceu.

***Admário:* E o congresso universitário que o boletim informa e para o qual se faz toda uma preparação? Qual foi a repercussão e a importância dele na vida da universidade?**

Rosalvo: Foi boa. A gente avançou bastante em termos de participação colegiada e composição, mas, é o que te falei, muito pouco para o que ele propunha. Ele propunha um debate constante. Queria ver as pessoas discutindo no seu departamento, nos seus institutos, na sua faculdade, fazendo propostas, sentando, debatendo, chamando os fóruns, realizando os seminários, enfim, tudo ele propôs. Os funcionários começaram a estudar na universidade, a ter o direito de estudar que não tinham. Estabeleceu-se uma política, onde as pessoas tinham direitos e seus direitos foram respeitados: salubridade, periculosidade. Ele democratizou as coisas, de forma que se respeitavam os direitos de cada um. Isso realmente aconteceu. Desenvolveu-se uma política de extensão muito boa. O professor Volnei, na época, era o decano de extensão. Enfim, abriu um pouco a universidade, através da extensão. A gente tinha um posto avançado lá na Ceilândia. O Cristovam começou a colocar a universidade no seu devido lugar, que é junto à sociedade. Esse é seu papel maior. Hoje, eu vejo uma dificuldade muito grande das instituições de ensino superior em chegar junto à sociedade, por isso, quando precisam, não têm o apoio da sociedade. Há um certo muro que começa a cair, a partir de uma época para cá. Os programas e as universidades têm se direcionado muito para as questões sociais. Aqui, mesmo em Brasília, nós temos exemplo disso. Estamos acabando de construir o campus avançado de Planaltina. Já está pronto. No próximo semestre, devemos alugá-lo. Já temos recursos no orçamento do governo federal para isso. Vamos para Ceilândia e Gama. Tá vendo? Isso aí é uma forma de a gente derrubar essas barreiras, chegar mais próximo da comunidade carente, desenvolver programas que atendam cada demanda reprimida, respeitando sempre, isso o reitor fala e eu concordo, a vocação de cada região. Entendeu? A gente faz uma pesquisa no local, apresenta as demandas, vê a vocação e trabalha o projeto em cima desses elementos todos que foram expostos.

Admário: Quanto aos funcionários que foram para a assembléia e peitaram vocês, os defensores do Azevedo, qual foi o comportamento desse pessoal no período administrativo do Cristovam? Eles colaboraram ou continuaram a fazer resistência à abertura?

Rosalvo: Ao começar o processo, eles tinham um candidato para reitor. Eles apoiaram uma candidatura. Tinham um candidato, naturalmente.

Admário: Quem eles apoiavam?

Rosalvo: Zamiro Silva e Borges, um engenheiro. Era uma pessoa muito boa, mas foi derrotado. Perdeu feio para Cristovam, mas vi que havia muitos indecisos. Alguns deles, durante o processo eleitoral, chegavam assim “Ah! fui lá na sua terra ver o que você tinha feito; se fulano ganhava ou se tá fora daqui”. Aquelas práticas que já não funcionavam mais. Quando o Cristovam ganhou, alguns foram embora, naturalmente. Outros preferiram sair, foram embora e aí ele ficou de carrasco. Eu conheço alguns. Teve um que morreu de desgosto, seu Tião. Foi acusado de roubar um pedaço de paviflex, por isso ele foi demitido. Ele tinha 15 anos de UnB. Imagina o que isso significa! Ele estava aqui desde a criação da UnB. Foi demitido, morreu. Quando o procurei para trazê-lo de volta, não consegui. Já tinha morrido. Não me esqueço disso.

Admário: Foi aquele que escreveu um livro?

Rosalvo: Não. Aquele é outro Tião. Esse que escreveu era ótimo no trato com a palavra. Era contador de história. Gente muito boa. Esse Tião, de que eu estou falando, trabalhava na marcenaria ou era na alvenaria. Esse que você está falando trabalhava na via C, lá no Centro Comunitário. Fazia seus livrinhos e saía vendendo por aí. Eu tenho até algumas coisas dele lá em casa.... Voltando ao Cristovam, o Cristovam naturalmente é uma pessoa muito polêmica. Ele fala o que pensa e aí cria muita polêmica. Constrói muitos pensamentos contrários também, entendeu? Haja vista a passagem dele no MEC, foi muito polêmica. As idéias dele, às vezes, frustram muito a gente. Inclusive algumas delas

me deixaram contrariado. Mas ele sempre foi assim. Ele não é uma pessoa de ficar rezando na mesma cartilha. Ele escreve e cada dia ele sai com uma coisa diferente dentro da linha de pensamento dele.

Admário: **Mas é uma pessoa coerente?**

Rosalvo: Ele é. Faz as coisas dele e não tem medo, não. O que eu chamo de coerente é quando você fala uma coisa aqui, vai lá e defende em público, não é isso? Isso ele faz, nem que quebre a cara, mas que ele faz, ele faz. “Junta ali que eu vou lá naquela assembléia falar para aquele povo que eu sou contra a isonomia, que eu vesti a camisa da UnB, não vesti a camisa das outras universidades.” Entendeu? O discurso dele é socialista, bem localizado. Então acho que, por mais que nós mantivéssemos o debate pela questão de greve, ele sempre foi contra. Ele ficava fora de si, quando a gente entrava em greve, porque achava que deveria haver uma comissão de notáveis. Antes de deflagrar o processo grevista, essa comissão, que teria representantes da sociedade, agiria de forma que não acontecesse a greve. Isso não existe, na prática. Nós sabemos que isso não existe. Não tem como você, externamente, deliberar sobre uma questão interna, não há como.

Admário: **Eu vi nos boletins muitas referências sobre o pessoal de Cuba, Semana Latino- Americana... Como era a reação diante da presença desse pessoal antes considerado comunista e que agora tinha as porta da universidade abertas?**

Rosalvo: Olha, aqui tivemos Mercedes Souza uma vez e Chico Buarque... Depois, eu fui para uma reunião no anfiteatro com Dom Hélder Câmara. Eu e o Cristovam. E o que a gente fez foi mostrar que a UnB mudou, que acabou aquela história. Aí, as pessoas, era o Festival Latino-Americano, levaram figuras que jamais ousariam passar ali na frente, em outra época. Entendeu? Dom Hélder Câmara, Chico Buarque de Holanda, Mercedes Souza, uma infinidade de pessoas... O departamento de comunicação produzia vários fóruns, trazia aquele do Rio... o Gabeira, essa turma toda para participar dos debates, das reuniões aqui. Os departamentos isoladamente convidavam grandes jornalistas, O

Pasquim... Enfim, realmente, começou a mudar a história da universidade de Brasília. Nos corredores se encontravam os caras que haviam sido cassados. Aí veio o processo de reintegração das pessoas que haviam sido expulsas do país pelo AI-5. Houve uma mudança realmente.

Admário: **E esses núcleos de estudos que ele criou?**

Rosalvo: Núcleo de Estudos Interdisciplinares. A idéia até que foi boa, a intenção foi muito boa.

Admário: **Não entrou em choque com os departamentos?**

Rosalvo: De forma nenhuma. Tanto é que alguns coordenadores dos núcleos temáticos são desses departamentos. Pessoas de fora também podiam participar. Grandes núcleos sobrevivem até hoje e bem. São pessoas da UnB que tomaram a frente e hoje funcionam muito bem.

Admário: **Volnei , por exemplo?**

Rosalvo: Volnei é um exemplo. Claro que funciona muito bem, excelente! O Volnei fez um trabalho de referência nacional a nível de bioética... essas coisas, professor muito respeitado por sinal. O Cristovam criou aquele sistema lá e tentou inovar, mas encontrou resistência do conservadorismo que estava fincado ali. As raízes até hoje predominam. Até hoje dificultam o avanço da universidade. Tem muita gente que se contenta com o que está aí, e o que está aí não é bom. O que o governo quer fazer talvez não seja bom, mas a gente não pode simplesmente ser contra a reforma universitária. Eu sou contra, mas tenho que apresentar alternativas contra essa besteira que está aí, não é verdade? Alguns pontos eu acho que contempla, outros não. O governo fez errado. Aqui em Brasília nós já temos 60 universidades particulares. Se não houver um mecanismo que controle isso, vai ser um caos. Todo mundo com diploma na mão sem saber nada. Esse não é o caminho para quem quer ser uma grande nação, não mesmo. A qualidade tem que

estar implícita nisso. É o mínimo que se exige. Para você receber o diploma tem que saber o mínimo para poder trabalhar naquela área em que você se qualificou. Não vejo isso diferente, não vejo.

Admário: Como você via a qualidade de ensino, na época?

Rosalvo: A UnB a rigor perdeu muito porque ela foi criada para ser universidade modelo no país. Os que vieram, no início, eu não estava aqui na época naturalmente, os grandes pesquisadores, os grandes cientistas, vieram atraídos pelo projeto de uma universidade modelo para o Brasil e para o mundo. O desenho era esse. Esse era o desenho pelo qual foi criada a UnB, mas veio a Revolução e perdemos muitos professores. O professor, na realidade, com o salário que ganha, trabalha porque gosta, claro, da universidade. A qualidade melhorou, melhorou porque imposição passou ao largo disso tudo. Hoje as pessoas se matriculam na disciplina que querem, não é o professor que manda como era antes, né? Eu acho que melhorou sim. Os dados mostram isso.

Admário: Voltemos a falar dos funcionários. Você disse que formaram uma associação. Como se chamava essa associação?

Rosalvo: ATA / FUB – Associação dos Técnicos Administrativos.

Admário: E essa associação foi fundada no período Cristovam?

Rosalvo: Ah foi. O embrião foi criado antes. Foi uma comissão de funcionários que eu chamo de embrião porque deu origem à associação. Quando Cristovam foi candidato a reitor, conversou muito comigo. Para a gente era importante. Ele concordou.

Admário: É a ATA / FUB?

Rosalvo: É. Hoje virou sindicato SINDEFUB.

Admário: A participação dos funcionários no período Cristovam foi melhorando apesar do medo, ou continuaram na retaguarda esperando que as coisas acontecessem?

Rosalvo: Uma questão que se coloca na universidade é a academia. Deixe-me pegar um exemplo. Eu fui diretor da CUT estadual. Eu tive uma trajetória sindical. Mais tarde, fui diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Escolas Particulares, fui diretor da CUT, diretor do departamento jurídico do Sindicato dos Auxiliares de Ensino do DF, que pegava quatorze mil filiados aqui. Eu tenho uma história mais ou menos no campo sindical, mas o certo é que a academia por si só tem uma característica que lhe é muito própria de isolar as pessoas que não são acadêmicas. O acadêmico pode não ter dinheiro, mas ele tem uma barriga cheia de vaidade. Ele não abdica de saber mais que os outros, e diz que é mais inteligente que os outros, e diz que é mais capaz que os outros. Isso acontece. O movimento dos técnicos, com certeza, e eu falo disso no geral, em todo o país, teve essa dificuldade de integração com segmentos tidos como predominantes. Isso aconteceu aqui. O Cristovam tinha uma visão de que a universidade era só professor e aluno. O que eu quero dizer é que ele não ajudou a organizar o movimento. Quando ele foi governador do DF, usava essa palavra chamada categoria predominante, que era o professor. Deixa eu te falar. Ele pagou um preço alto por isso, que eu estava no sindicato na época e na hora em que ele deu um aumento para o professor da Fundação Educacional e não deu para os auxiliares, eu fiz a greve. “Pô, saí da UnB, e você vem pra cá fazer greve de novo!” “ Pois é, não tem jeito, é nosso destino. Você vai ter que dar, porque se você dá aumento pra um e não dá pra outro você está discriminando.” Aí, ele deu. “Agora, você vai terminar a greve.” Eu disse: “ Está bem.” É o efeito dominó. Na realidade, ele não tinha condições de dar para ninguém, tanto é que, em janeiro, ele teve que tirar. Ele imaginou o seguinte: “Eu vou dar só para os professores”. Entendeu? Dançou. Eu avisei Se você não tem, não dá. Quem não tem, não dá. Se eu não tenho caixa para dar a todas as categorias, não vou dar a uma só, porque aí vem aquele efeito dominó Por exemplo, ele deu pra gente por causa da greve, então veio o pessoal da rede hospitalar, ele deu... Quando chegou janeiro, ele não tinha como pagar o décimo terceiro. Aí teve que romper o acordo, o que foi pior, essas coisas.... Se você falar da minha

relação com ele, é ótima. Você já entrevistou ele? A minha relação com ele é ótima. Já foi melhor, é verdade, já foi melhor. Eu é que me afastei um pouco.

Admário: Você disse, há pouco, a história do acadêmico. Você acha que o Cristovam se inclui nessa coisa de estrelismo do acadêmico?

Rosalvo: Acho. Acho que isso aí é um mal da academia. É transformar o ser humano numa pessoa superior, que ela não é. Isso é um mal da academia. Eu sou amigo de muitos acadêmicos, grandes pesquisadores com trabalhos publicados no exterior, enfim, entre as pessoas que compõem o conselho da CAPES, por exemplo, estão amigos meus. Só que eles tentam se sobrepor sobre a média geral, o que não é verdade. Não é assim, por exemplo, nos países avançados como os Estados Unidos, na Europa, mas aqui é. Essa dificuldade para se estabelecer um relacionamento de forma mais democrática, aberta, sempre foi complicado. No começo não foi mole, não. Parece que cada um já sabe onde senta, qual é seu lugar.

Admário: Agora, qual a sua avaliação da administração dele no geral?

Rosalvo: Esses dias eu estava falando para uma pessoa aqui, de uma revista, que estava colhendo dados sobre a UnB, pós-governo militar. Ela fez essa pergunta que você está fazendo. O que eu digo, é o seguinte: dentro do previsto, eu acho que foi bom. Eu sempre disse isso. Dentro do que o Cristovam imaginava para ele, não foi. Dentro daquilo que ele desenhou, não foi, mas dentro do que eu esperava e a maioria das pessoas, ele atingiu os objetivos propostos. É aquilo que eu disse antes. Ninguém muda a história em quatro anos, depois de tanto tempo de autoritarismo. Não muda. É que você coloca em debate e ele fez. Quem não debateu foi porque não quis.

Admário: Ele tinha pretensão de mudar?

Rosalvo: Tinha. Ficava inconformado porque a comunidade não pensava assim. Isso o deixava alucinado.

Admário: Isso não é outra forma de alienação?

Rosalvo: Eu acho que não. Ele tinha os seus pecados. Quando o Cristovam era reitor, vi uma matéria na Folha de São Paulo (tinha até ela em casa) que dizia assim: ‘Cristovam Buarque, o reitor que caiu das nuvens’, entendeu? Era bem a cara dele, “viajava” muito. Tinha a impressão de que ele não estava no Brasil. Saiu mundo à fora, falando, jogando idéias de universidade, pra cima e pra baixo, provocando todo mundo, enfim esse papel ele cumpria. Eu acho que dentro das condições que estavam dadas, demandas todas reprimidas, lista de reivindicações... ele falava que parecia mais uma lista de abaixo-assinado, tudo isso aconteceu e tinha que acontecer, porque essas demandas estavam realmente reprimidas. Dentro do possível, entretanto, eu acho que ele inaugurou esse processo de amadurecimento que é difícil. Foi Cristovam quem inaugurou, sim, e ele tem todos os méritos por isso. Cristovam é uma pessoa que marcou o processo ativamente. Todos as dificuldades ele enfrentou: os conservadores, as pessoas que não queriam as mudanças, sem falar dos servidores que apoiavam o Azevedo e que ficaram aqui, na época. Foram todos embora, porque não tinham como ficar, então tiveram que sair. Eles mesmos se arranjaram. Foram para o MEC, foram para a Fazenda, porque para alguns era impossível continuar aqui, não tinha como. Alguns diziam que haviam feito isso ou aquilo porque fulano é quem mandava. Vou matar, eu não vou matar. Se você demite um cara que não fez nada, ora, eu não vou demitir, então... Entendeu? Alguns me procuravam com essas histórias de que não tinham feito nada. Agora, ninguém fez nada, mas eles demitiram gente sem que nada tivesse feito e era assim que funcionava antes. Então é isso, as pessoas todas que você citou, eu conheço. O Volnei, por exemplo, exerceu grande trabalho na instituição...

VOLNEI GARRAFA

Entrevistado: Prof. Volnei Garrafa

Decano de Extensão da Universidade de Brasília: 1985-1989

Entrevistador: Admário Luiz de Almeida

Local: Núcleo de Estudos de Bioética - Universidade de Brasília

Dia: 6 de janeiro de 2005

Hora: 16 horas

Objetivo: Dissertação de Mestrado em Educação

Universidade Federal de Uberlândia

Entrevista

Admário: Antes de qualquer coisa, professor, faça uma análise do período do Azevedo, antes do Cristovam.

Volnei Garrafa: O movimento, digamos o momento pré-término da ditadura, começa – eu estou na UnB desde 73 – mais ou menos em 78, depois das invasões de 77, das expulsões de quase 60 alunos. Acho que onze foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Eu já estava aqui. Em maio de 78, nós criamos a AdUnB, Associação de Docentes da UnB, foi um passo fundamental. Fausto Ouvino, professor da Matemática, foi presidente provisório até novembro daquele ano e em novembro de 78 houve a primeira eleição. Foram apresentadas duas chapas. Uma do professor Todorov e outra do professor Douglas Marques de Sá da área de Artes. Já havia uma divisão, dentro do movimento docente, começando a florescer. Eu fui presidente em 80, dois anos depois. Fui, então, o segundo presidente da AdUnB, de 80 a 82. Vários membros da chapa derrotada na primeira eleição entraram na minha gestão que foi uma gestão mais de esquerda do que a do professor Todorov. Nós colocamos na gestão de 80-82 dois pontos fundamentais de luta. Primeiro, enquadramento de professores colaboradores e visitantes

porque duas terças partes dos professores da UnB, na época, eram temporários. Tinham os contratos renovados por até seis meses dependendo de como esses professores se portavam diante do mando da reitoria. Então a luta pelo enquadramento dos professores foi uma das nossas bandeiras na ADUnB no período de 80-82. A outra foi a sindicalização dos professores. Naquela época, professor universitário se sindicalizar era feio, coisa de segunda categoria. Sindicalização era coisa de professor do primário. Realmente, havia um preconceito muito grande. E eu encasquei com isso. Fui ao sindicato dos professores e passei a fazer um movimento para sindicalizar as pessoas. E nós fomos a primeira universidade brasileira que sindicalizou os seus professores em massa. Conseguimos sindicalizar quase 300 professores. Nós tínhamos no máximo 400, 300 e poucos sócios e sindicalizamos quase todos. Foi uma vitória. Isso, aliás, me salvou. Eles queriam me mandar embora, mas diretor sindical tinha imunidade. Pois bem, nós começamos em outubro de 82 um movimento, a primeira greve contra a UnB . E essa greve foi a favor do enquadramento dos professores. Nós conseguimos fazer a nomeação de uma comissão paritária de 14 membros, sete foram indicados pelo Azevedo e sete indicados por nós. Essa comissão de 14 professores foi encarregada de analisar os enquadramentos de acordo com os currículos etc. No final da ditadura, havia professores ainda não enquadrados, dentre os quais eu era um deles. Quando o Tancredo Neves foi eleito presidente da República em 84, as coisas mudaram. Tinha um canal muito forte de comunicação com o presidente Tancredo e mesmo assim o Azevedo tentou fazer seu sucessor, o professor Joel da Matemática. Não conseguiu. Aí houve uma adaptação com o vice-reitor, José Carlos, que cumpriu seu papel até que fosse feita a eleição. Em maio de 84 houve eleição. Em outubro para reitor e a de vice ainda era separada. Os mandatos eram separados. O de vice-reitor era até novembro. Entraram na disputa 17 colegas. Entraram em acordo com o Conselho Universitário que definiria os seis primeiros nomes como era a lei da época. Lembro-me que ficaram de fora da disputa professores como Lauro Campos, Vladimir Carvalho, grande cineasta, Jorge Antunes, eminente professor de música. Eram pessoas de grande relevância política e moral, digamos, mas que não tinham influência no meio do professorado, alunos e funcionários. Foi uma votação paritária. Então cada segmento tinha que ter um terço. Como os professores eram os votos individuais eram mais fortes. Eu me lembro que fiquei em terceiro lugar no

primeiro turno. Fui muito bem votado. Mas como minha candidatura foi muito marcada, eu tinha uma posição de esquerda muito forte, naquela época, eu não consegui mais votos no segundo turno. Fiquei em quarto lugar no segundo turno. A lista sêxtupla ficou assim: o professor Cristovam em primeiro, nosso candidato. Houve uma votação maciça nele. Cada um votava em seis nomes. Então, eram 12. Havia dezessete no primeiro turno. Cinco ficaram fora. Dentre os 12, cada eleitor votava em seis nomes. O Cristovam foi o que teve maior número de votos. O segundo nome foi o Todorov. O terceiro foi a professora Lia Machado. Eu fiquei em quarto e o professor Danilo Ciro Góes da Engenharia, que tinha uma ligação com Azevedo, ficou em quinto. Nosso único medo era furar a lista sêxtupla. E o sexto era o professor Márcio Villas Boas, da Arquitetura. Essa era a lista sêxtupla. O Ivan ficou fora da lista, ficou em sétimo. Essa lista foi mandada para o MEC e o Cristovam foi o reitor designado de acordo com o que nós desejávamos. Ele foi o mais votado. Ele havia feito uma proposta: o que ficasse em segundo seria o nosso vice-reitor. Então ficou certo que o Todorov seria o nosso vice-reitor. Na época, a eleição do vice-reitor era em novembro. Então colocamos uns nomes em novembro, mas o Todorov foi o vice-reitor conforme o acordo. O Cristovam não tinha uma liderança. Nosso candidato era o Prof. Dr. Décio Munhoz que sempre nos ajudava nos perfis de perda salarial, por exemplo, nos boletins da ADUnB. Era uma pessoa muito querida nossa. Mas ele não queria ser reitor e o Cristovam queria muito. Cristovam chegou na UnB em 79, vindo do Banco Mundial, não era muito conhecido na UnB, mas era uma pessoa que tinha uma fala fácil. Ele conquistou os alunos e teve uma votação muito boa. Cristovam entrou em agosto de 85. Foi reitor de 85 a 89. Quem foi seu secretariado, seus decanos? Acho que, naturalmente, fui convidado para ser decano porque tinha sido um dos mais votados. Tinha um peso político muito grande na época, entre os alunos, principalmente, e entre os funcionários. Com os professores menos. Então fiquei como decano de Extensão Universitária. Toda Universidade tinha um desejo de debate represado, em todo o Brasil também. Na UnB mais ainda porque foi uma universidade que sempre teve muitas invasões. Essas histórias que você conhece, polícia, um reitor militar... O Cristovam teve o mérito de abrir essa discussão. Houve muitos debates naqueles quatro anos, de 85 a 89. Se por um lado, teve o mérito dele, era uma característica do Cristovam o debate, mas havia também o mérito histórico dessa

discussão. Ele abriu pessoalmente esse debate no Conselho Universitário. Realmente abriu o debate. Isso era muito rico. Agora, não se faz isso. O Conselho Universitário, em 2004, por incrível que pareça, se reuniu duas ou três vezes, o que é lamentável. A discussão fica parada. No tempo do Cristovam, não. Isso aconteceu por uma característica dele e, principalmente, pelo desejo de pessoas que vieram de fora, pessoas que estavam retornando, como o Professor Evilásio, os professores reintegrados, etc. Eu acho que dentro da gestão Cristovam esse é um aspecto que se salienta. Agora um aspecto que eu sempre lembro, e que foi um pecado do Cristovam, foi sua atitude em relação à professora Maria Paulina de Freitas Targino. Ele a esqueceu e a tratou muito mal. Ela não tinha perfil acadêmico, mas tinha perfil administrativo fortíssimo. Era do Rio Grande do Norte, uma nordestina. Era médica endocrinologista. Uma mulher muito forte. Essa mulher, como decana de Graduação, foi encarregada de modernizar a universidade, ou seja, de informatizá-la. O Azevedo deixou uma herança trágica: uma universidade completamente sucateada, velha, atrasada. Vivia dizendo que era uma universidade moderna. Mentira dele. Para fazer a matrícula, os alunos tinham que acordar quatro horas da manhã e ficar na fila para conseguir uma vaga. Preenchiam um papel à mão e colocavam num buraco, numa caixa de sapato. Isso até agosto de 85. Ridículo isso porque a informatização já estava fazendo parte do nosso cotidiano. A professora Paulina informatizou toda universidade em menos de dois anos. Treinou pessoal, colocou computador em todos os departamentos. As matrículas passaram a ser informatizadas. Foi um grande salto de qualidade da UnB que passou despercebido. E ela foi uma pessoa injustiçada. O Cristovam nunca a valorizou, porque ela era uma pessoa independente que o enfrentava nas discussões do Conselho dos Pró-reitores e Decanos. E eu também. Eu enfrentava muito o Cristovam. A minha área dava muita visibilidade porque a gente colocou como política na Extensão fechar o campus avançado que tínhamos no Araguaia. Vamos investir num campus atrasado, a gente brincava. Então fomos para Médio Araguaia, Nova Xavantina, Aragarças, Barra do Garça e deixamos Ceilândia, Paranoá, Pedregal, Céu Azul, Novo Gama, etc., aqui perto. Nós criamos uma política de Extensão. Publicamos dois livros sobre extensão nos quatro anos dessa gestão. Livros que estão na biblioteca até hoje, publicados pela editora da UnB sobre o que foi feito. Não foi só uma construção empírica. Foi uma produção acadêmica em cima da política de Extensão. A

gente ficou muito tempo como referência no Brasil na área de Extensão. Até hoje me chamam para falar sobre Extensão, mas não vou mais porque já larguei mão disso. Nós abrimos o que chamamos de núcleos permanentes de extensão. Um na Ceilândia, que era um núcleo permanente de uma cidade-satélite estabelecida, a maior do DF; o segundo núcleo permanente foi numa cidade do Entorno Brasília, Novo Gama (Pedregal e Céu Azul), uma outra realidade sócio-econômica completamente diferente; o terceiro foi no Paranoá, uma invasão. Então foi uma cidade-satélite, uma cidade do entorno e uma invasão. Nós ajudamos demais na organização dessas comunidades. Por exemplo, Pedregal não tinha água. Colocamos disciplinas da Engenharia Civil funcionando lá e conseguimos trazer água para a cidade. Eram 38 departamentos funcionando na comunidade. Isso o Cristovam apoiou. As aulas eram na cidade. De manhã saíam ônibus para todo canto. Na Ceilândia, por exemplo, nós criamos muita coisa. Nós fazíamos vários projetos. O primeiro problema que a cidade assim definiu foi o tema Menino de Rua. Começamos a colocar os departamentos para trabalharem em cima disso. Colocamos Artes Cênicas, ensinando os meninos a fazerem teatro. Levamos a Odontologia. Lá, os alunos ensinavam a escovar os dentes, faziam aplicação de flúor. Levamos a Biblioteconomia. Fizemos uma biblioteca pequena. A criançada começou a ter acesso a isso. A Comunicação criou um jornal comunitário onde se treinavam as lideranças comunitárias e ensinava-se a fazer um jornal. Uma coisa muito interessante e tudo isso valia créditos para os alunos. Isso aí foi idéia nossa, junto com o Cristovam. E foi regulamentado, transformado em Módulo Livre. Os departamentos poderiam criar o mínimo de oito créditos e o máximo de vinte e quatro créditos. A Comunicação, por exemplo, criou Jornalismo Popular. Era a Universidade embutida na comunidade. Quando Cristovam foi candidato a governador, teve entrada na comunidade por causa desses programas da gente. A transformação do Paranoá em cidade-satélite teve a contribuição da UnB. A Extensão, além de coordenar toda a área interna do debate, o trabalho acadêmico, como simpósios e seminários, teve o papel de levar a Universidade a se comprometer, transformar o assistencialismo em compromisso. Essa proposta nossa ficou tão forte que em 87 um grupo de colegas, de reitores, decanos e pró-reitores me procuraram e tivemos o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão da Universidade Pública. Eu acabei sendo o primeiro presidente do Fórum Nacional e a UnB ficou como

referência. Construimos a teorização da extensão, em cima de Paulo Freire, era uma coisa nova, muita coisa era nova. Então a extensão teve um papel fundamental que acho que o Cristovam não valorizou. Ele priorizava outras coisas, priorizava as idéias dele e não a dos outros. Foi uma coisa que deixou um peso marcado muito forte na comunidade. Quer dizer, a Ceilândia adorava a UnB. Até quando a gente chegava lá era “Ih! Lá vem a UnB só fazer pesquisa aqui”. Depois de quatro anos, em 89, a UnB era querida na Ceilândia “Opa, o professor tá chegando!” O povo gostava da gente. A gente vivia lá. Eu tava sempre lá. Então era uma Universidade realmente envolvida. Acho que foi isso aí. O Cristovam criou um Núcleo de Brasil, uma coisa muito dele. O Núcleo do Brasil discutia os temas brasileiros, às segundas-feiras. Foi um grupo muito rico e importante. Acho que uma idéia boa que o Cristovam teve foi a criação dos Núcleos Temáticos. A Criação do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, o CEAM, foi idéia do Cristovam. Mas isso não foi pra frente como devia. O reitor que sucedeu o Cristovam, o Ibañes, desestimulou muito isso. O Ibañes foi muito mal nisso aí, foi muito incompetente nisso aí. Ele acabou. É um cara do PT, hoje está no governo, mas ele acabou com esse trabalho. Achei isso um crime. Foi desestimulando e deixando morrer à míngua. Uma coisa lamentável. Era uma universidade comprometida com seu entorno. O aluno ia e vinha. A gente tinha na época mais de dois mil alunos trabalhando na comunidade. Na época a gente tinha 10 mil alunos no máximo e dois mil trabalhando aí fora.

Admário: E os debates que se faziam? Pelos boletins da UnB, verifica-se que veio gente de Cuba, de vários países fazer conferência, pessoal de esquerda. Como é que o aluno recebia isso?

Volnei Garrafa: Ah! Muito bem! Na época, era extrema novidade. Então ia muita gente. O Paulo Freire, por exemplo. Eram várias palestras de extensão e enchiam os auditórios. Uma outra coisa que foi idéia meio conjunta minha e do Cristovam: a gente inventou um negócio chamado conferencista residente. Conferencista residente era uma pessoa com notável e não notório saber, não tinha que ser uma grande figura. Teve um, por exemplo, que era seringueiro na Amazônia. Ele ficou seis meses aqui na UnB. Quem pagava o salário dele? Nós fizemos convênio com a CEB – Central Elétrica de Brasília – e com o

BRB – Banco de Brasília. Esse seringueiro, Seu Jaime, era uma figura incrível. No programa infanto-juvenil, por exemplo, contava histórias para as crianças, lendas da Amazônia. No doutorado de Ecologia, ele contava como é que o seringueiro agride a floresta, agride no sentido de tirar seu sustento, mas tem que mantê-la viva. Uma visão ecológica absolutamente genuína. Esse seu Jaime, então, ficou seis meses. Houve um outro, um negro chamado Fernando Conceição. Ele era um líder comunitário da favela do Calabares, em Salvador. O Fernando Conceição ficou muito feliz e orgulhoso porque depois de passar por aqui deu um salto enorme. Fez mestrado e hoje é doutor. Ele ficou seis meses aqui conosco. Um líder comunitário negro, de favela, discutia nos grupos temáticos. Ele ficava à disposição. Serviço Social queria, Sociologia queria. Ficava à disposição. Dava conferências. Então nós fizemos esse modelo de conferencista residente. Foi muito interessante e como a Constituição de 88 estava rolando, em 86, dentro do Decanato de Extensão estava o ensino à distância. E nós criamos um curso de ensino à distância chamado Constituinte e Constituição e conseguimos colocar mais de 100 mil alunos nesse curso. Hoje em dia, fala-se em 100 mil alunos como se fosse uma meta de um ano. Nós conseguimos isso aqui na UnB. Uma aula sobre reforma agrária, outra sobre educação. E nós fazíamos esse curso pela universidade, pelo ensino à distância e também aqui em Brasília começamos a levar para os bares, restaurantes. Toda segunda-feira discutia-se um dos temas da constituição e nós levávamos professores e alunos da UnB. Isso deu origem a um volume da editora chamado “Constituinte e Constituição”. Foi o curso de ensino à distância que mais teve alunos. Isso mostra que a questão flexibilidade da universidade, na época, era concreta. Havia dificuldades de encaminhamento de algumas coisas, mas nós conseguimos que a extensão valesse créditos. Essas atividades valiam crédito para os alunos. Então não era uma coisa que ele fazia de uma forma diletante ou por ideologia. Era uma forma em que ele realmente tinha retorno.

Admário: Quanto ao livre exame das questões? No boletim há muitos artigos de alunos. Há um artigo interessante do Cristovam: “Há alunos na UnB?” em que o Cristovam se caracterizou como um provocador de idéias. Que tipo de consequências isso trouxe?

Volnei Garrafa: Um lado bom e um lado ruim. O lado bom é que essa inquietude do Cristovam estimulava o debate, a criatividade, as pessoas a escreverem coisas. Agora, como ele é muito, como vou dizer, o Cristovam é muito afobado, ele não escuta as pessoas. Ele está te ouvindo, mas ele não está te ouvindo, ele já está pensando em outra coisa ao mesmo tempo. Então ele não gosta da idéia dos outros. Ele gosta de se ouvir. Ele é provocador nesse sentido. Ele tem muitas idéias, mas muitas são completamente fantasiosas. Não tem idéias boas, mas não tem idéias péssimas também. Então, tem esse lado positivo de estímulo ao debate e o negativo é que ele não escuta ninguém. O Cristovam nunca escuta ninguém. Ele sempre fez somente o que dava na cabeça dele. Ele não fazia por mal. Ele não consegue escutar os outros. Uma vez ele disse uma frase e, aí, eu entendi o Cristovam. É uma pessoa extremamente inteligente, não é academicamente bem formado. O Cristovam não tem currículo acadêmico forte. Na Economia, por exemplo, ele não tem peso. Ele é uma pessoa notória, digamos assim, no meio das pessoas de nível médio, dos jornalistas. Mas no nível acadêmico mais profundo, o Cristovam não tem respeitabilidade acadêmica. Ele não é um pesquisador sistemático. Atender aluno, ficar aqui direto, ele não tem paciência para isso, não. Mas é uma pessoa brilhante devido a inquietude dele. Uma vez ele disse uma frase que pude entender perfeitamente esse descompasso. Ele é agoniado com essas idéias novas que ele tem. Ele tem muitas idéias e não dá tempo de colocá-las em prática. Um dia ele estava muito cansado e eu disse assim: “*Cristovam, vamos dar uma saída, vamos descansar, comer um negócio. Você chama a sua mulher, eu chamo a minha, vamos dançar um pouquinho*”. E ele me disse assim: “*E você acha que eu sei dançar? Eu não consigo dançar e escutar música. Não dá tempo de fazer essas coisas*”. Eu entendi direitinho essa coisa. Ele não consegue. Por exemplo, o computador deve ser uma coisa maravilhosa. O Cristovam pensa muito rápido e coloca as idéias no computador. Pensa tão rápido que não deixa as pessoas pensarem. Ele não deixa as pessoas pensarem e também não dá espaço para que as idéias dos outros sejam levadas em consideração. Eu acho que esse reconhecimento do trabalho da professora Paulina e o meu mesmo, ele nunca reconheceu o que a gente fez. Outras pessoas que ficavam lá puxando o saco dele, esses sim eram bons, né? Outro menino que adulava o Cristovam era o José Roberto Arruda. Estava sempre lá. O Arruda era um simples engenheiro da CEB, mas, às seis horas da tarde, estava lá de plantão na

sala do Cristovam para tomar uma cervejinha com ele. Aquelas pessoas ficavam adulando o Cristovam. Eu e a professora Paulina não éramos disso. Então ficamos de lado. Depois ele nunca mais convidou para nada. Ele foi governador e acho que a gente teria uma capacidade e disponibilidade para o trabalho. Eu, se tivesse oportunidade, não entraria no governo. Meu negócio é aqui. Mas essa coisa que ficou aqui, na garganta, passou. Acho que o Cristovam estava agoniado com suas idéias e não escutava os outros.

Admário: Na sua ótica, a que se deve então essa notoriedade alcançada por ele?

Volnei Garrafa: Eu acho muito bom essa inteligência especulativa que o Cristovam tem. Ele coloca coisas sensacionalistas. Essa semana, por exemplo, ele lançou mais uma dessas idéias bombásticas dele na imprensa. Ele disse que o governo federal deveria assumir o ensino primário e secundário e o ministro Tarso Genro disse, com muito bom tom, claro que isso é uma irresponsabilidade, é impossível. Se o município não consegue, como é que o governo federal vai fazer, se não consegue dar conta nem das universidades? Essas coisas, né? Lança as idéias. Fala bem, tem bom apelo, consegue fazer belas imagens de retórica, que são repetitivas, vai ficando cansativo. Você vê que os artigos do Cristovam no jornal e depois você vai vendo que é tudo uma coisa só, ele não sai daquilo. É isso. A notoriedade é até justa, porque ele tem uma inteligência muito inquieta, muito fértil, mas é excessivamente fértil. Ele não consegue levar para a prática muitas dessas coisas que ele tem na teoria.

Admário: Do ponto de vista administrativo, isso atrapalhou a atuação dele como reitor?

Volnei Garrafa: O Cristovam é muito íntegro, uma pessoa absolutamente íntegra. Absolutamente honesta. Então ele teve muita preocupação com a gestão pública dele. Eu digo aqui na UnB, que foi o que eu acompanhei. Ele era muito preocupado. Do ponto de vista administrativo, não acho que ele seja um grande administrador, mas ele foi muito cuidadoso aqui na UnB. Cercou-se de pessoas muito leais e íntegras na pró-reitoria de administração e finanças, por exemplo. Então foi uma gestão sem nenhum senão nesse

sentido. E ele sempre foi muito cuidadoso com isso aqui. No GDF eu não sei, mas dentro da universidade, ele colocou metas e conseguiu levar a cabo muitas dessas metas.

Admário: Dessas metas, além dos Núcleos de Estudos, há outras que o senhor destacaria?

Volnei Garrafa: Ele modernizou a biblioteca, isso aí foi nessa época. Atualizou a biblioteca. Havia revistas que não estavam atualizadas. A questão da informatização da universidade, para mim, é a mais importante de todas, que é a parte despercebida, não sei se alguém já tinha te dito isso, já tinha?

Admário: Já.

Volnei Garrafa: Pois é, isso foi escondido. Você pega esses boletins, há muito pouca coisa sobre isso. Você pegar e informatizar departamento por departamento, treinar as pessoas para mexer no computador, para fazer a matrícula, esse foi o grande salto de qualidade da UnB. Foi uma coisa fundamental. A democratização dos colegiados todos, do Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa, Câmaras. Naquela época, de 85 a 89, fazer parte das Câmaras de Extensão era uma honra para os professores. Hoje em dia, ninguém faz parte desse negócio. À Câmara de Extensão, por exemplo, hoje ninguém dá atenção, mas na época tínhamos os melhores professores da UnB na Câmara de Extensão. Tínhamos Maciel Carneiro, da Geologia, um dos maiores pesquisadores da UnB; a professora Auxilia Rita Campos, da Antropologia, grande pesquisadora. Eram colegiados fortes e foi uma coisa boa.

Admário: Qual a função dessas câmaras?

Volnei Garrafa: Essas câmaras analisam os projetos de pesquisa na área de Extensão, de Graduação. A solicitação de alunos e revisão de menções. Cada câmara tem a sua finalidade. A homologação dos concursos de mestrado e doutorado pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. Hoje, professores com três quatro anos de UnB já estão na

Câmara. Naquele tempo, eram os professores mais antigos, com mais tempo na UnB. Não é só uma questão de tempo, mas de experiência também. E isso aí no tempo do Azevedo não funcionava direito, era tudo amarrado. O Cristovam fez com que todos os canais democráticos internos, aqui, na universidade, funcionassem, desde o colegiado do departamento onde todos tinham voz de voto. Antes, os colaboradores não tinham voz de voto e, em alguns departamentos, eles nem participavam das reuniões. Quando o Cristovam entrou, democratizou os departamentos, democratizou os institutos e faculdades, democratizou as câmaras, os conselhos, etc. Isso foi um mérito. Isso também vem como demanda pós-ditadura, mas também como mérito do Cristovam, da gestão dele.

Admário: O senhor acha que houve de fato uma redefinição do papel social da universidade? Pelo menos desta universidade?

Volnei Garrafa: Naqueles quatro anos, eu não tenho a mínima dúvida. As pessoas falavam, antes da gestão do Cristovam, 85, “ah, UnB? Já vêm esses sociólogos aplicar questionários aqui?”. Depois de 87/88, “ah, o pessoal da UnB? O que vocês estão trazendo aí?”. A gente fazia atendimento odontológico nas creches, programa médico domiciliar... Eram 39 departamentos lá na Ceilândia. A primeira biblioteca da Ceilândia foi no núcleo. Compramos um prédio na Ceilândia. Foi a maior dificuldade comprar um prédio na Ceilândia. O Ivan, decano de Assuntos Comunitários, foi contra com toda aquela visão petista. Como é que pode? Um Centro Comunitário, perto do Supermercado Tatico, lá na Ceilândia. O Núcleo lá na Ceilândia foi referência durante muito tempo. Havia sala de musculação, teatro... Fizemos um auditório com 150 lugares. Então, a gente dizia para as entidades: “*Reúnam-se aqui. Aqui é de vocês*”. As portas ficavam abertas. Como administrador colocamos uma pessoa da própria Ceilândia, um antigo funcionário nosso. A UnB passou a ser vista pela comunidade como uma coisa boa. A gente fazia muita atividade pela cidade, debates nos bares, por exemplo. Mas infelizmente depois que o Ibañes entrou, acabou tudo. Hoje a UnB está completamente apartada da comunidade no meu entendimento. Não há uma relação, não há. Naquela época, as pessoas passaram a gostar da UnB de uma forma diferente. Tenho absoluta convicção disso aí.

Admário: O senhor teria outra coisa para acrescentar desse período ou que se possa destacar? O aluno, por exemplo, ele se tornou mais participativo?

Volnei Garrafa: Naqueles quatro anos os alunos eram muito participativos. Só que isso ocorreu naturalmente por causa daquele processo. A gente tinha muito diálogo com os alunos. Esse alunado que ia para a Extensão ia com prazer. Era um retorno que eles nos davam.

Admário: O número de alunos da UnB aumentou nesse período?

Volnei Garrafa: Eu não me lembro. Você pode ver..., acho que sim, aumentou um pouco sim, mas não sei o número exato. Não me lembro exatamente. Acho que nos boletins você encontra isso. Se você quiser posso conseguir um desses livrinhos.

Admário: Quero sim.

Volnei Garrafa: Não havia resoluções de como deveria funcionar, por exemplo, o colegiado dos departamentos, dos institutos. Então foi uma enxurrada de resoluções que tivemos que fazer. E essas resoluções são muito chatas de fazer. Olha aqui: criação da Casa de Cultura da América Latina, criação do Corpo de Extensão, criação do Fundo Orçamentário de Atividades e assim vai. É o módulo livre que eu te expliquei, né? Aqui está a resolução em que o Conselho de Ensino e Pesquisa criou o módulo livre. Aqui está escrito Conselho de Ensino e Pesquisa. Hoje é Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A gente agregou a Extensão. E aqui veio o primeiro encontro dos pró-reitores de pesquisa e extensão da universidade pública brasileira, em 87, o documento final. O segundo encontro nacional dos pró-reitores e todos esses anexos são documentos daquela época. Então foram muitas resoluções por causa desse módulo livre. O que é o módulo livre, reestruturação do ensino de graduação e aí a gente fazia uma relação entre ensino da graduação e da extensão. O estágio obrigatório do aluno de graduação era via extensão. Então a gente fazia um trabalho conjunto com a pós-graduação e com a graduação. Acho que foi uma idéia muito feliz do Cristovam porque centraliza essa coisa fragmentada aí,

essa coisa estática que é o departamento. Infelizmente os reitores que vieram depois não estimularam como deveriam ser esses núcleos. Hoje o Centro de Estudos Avançados tem pouco apoio financeiro. É muito pouco. Está começando. O diretor, professor Wilson, é quem está mais abalizado a falar sobre isso, já que, desde o início, está como diretor. Mas eu vejo os núcleos como um espaço extraordinário. O nosso, por exemplo, cresceu muito. Hoje somos Cátedra Unesco de Bioética, somos a terceira cátedra do mundo em bioética. E foi graças a essa idéia dos núcleos. Não estamos presos ao departamento. Nós começamos a fazer atividades, convênios com a Unesco e com outros organismos de fora, cursos de especialização. A gente conseguiu extensão internacional, a partir dessa flexibilidade que a idéia do núcleo proporciona.

Admário: Não entrou em choque com as atividades do departamento?

Volnei Garrafa: Não, não. Eu sou do departamento de Saúde Coletiva. Dou minhas disciplinas pelo departamento e no Núcleo faço atividades de extensão e de especialização lato sensu. Nós temos um curso de especialização que já está na sétima edição. Esse curso é muito procurado, bastante procurado, e isso aí graças a essa flexibilidade. Para esses cursos a gente tem trazido professores do exterior, temos muitos livros publicados. Por ano, a gente faz 12 a 15 projetos de pesquisa de especialização. Tudo isso pelo Núcleo. Pelo departamento isso seria impossível porque é uma burocracia desgraçada

PEDRO MURRIETA SANTOS NETO

Entrevistado: Prof. Pedro Murrieta Santos Neto

Entrevistador: Admário Luiz de Almeida

Local: Pós-Graduação em Geotecnia – UnB (sala do professor)

Data: 11 de janeiro de 2005

Hora: 13 horas

Objetivo: Dissertação de Mestrado

Universidade Federal de Uberlândia

Entrevista

Admário: Professor, antes do Cristovam, do ponto de vista político e pedagógico, como as coisas caminhavam na UnB?

Pedro Murrieta: Veja, Cristovam chegou à reitoria no período da subida do Sarney, naquele processo todo do Tancredo que não chegou a assumir. As forças que mandavam na universidade antes do Cristovam já estavam substancialmente enfraquecidas. O reitor Azevedo, que era uma figura muito ligada aos segmentos mais duros do regime, já estava sendo inconveniente para a própria situação do momento. Não era uma pessoa muito adequada e a mudança externa ocorrida no Brasil criou condições para a queda do Azevedo. Nessa retirada houve várias tentativas pessoais para manter o esquema de poder, mas todas elas foram fragilizadas pelo próprio sistema, que já o julgava inconveniente. Isso propiciou o surgimento do Cristovam, o que era externamente adequado para uma universidade que sai de um sistema autoritário e entra num outro período, com uma pessoa como o Cristovam, que abriu um aspecto novo nas relações democráticas, relações internas, abriu a discussão na universidade. Em termos pedagógicos, qualidade da universidade, em termos do meu departamento, por exemplo, a UnB tinha uma qualidade grande com Azevedo. O Azevedo, mesmo criticável pela forma como administrava, ele tinha alguma

preocupação com a qualidade das contratações, com a qualidade da universidade, em geral. O que eu via, é que ele protegia quem estava com ele, mas não significava que quem estava com ele era mal pesquisador. Às vezes até era, mas quem estava contra ele era também. Então, eu não creio que tenha havido uma substancial diferença, no aspecto acadêmico da UnB, antes e depois do Azevedo. Em algumas áreas, na minha, por exemplo, houve, mas por outros motivos. Na minha engenharia houve uma mudança fantástica para melhor. Em outras para pior. Não creio que tenha havido substancial mudança nesse aspecto. A gestão Cristovam pode se caracterizar, em relação à anterior, como uma abertura muito grande de discussões, de pontos, de questionamentos, de muitas situações censuráveis da UnB que, até então, nem se podia tocar. Os fóruns de decisão, como o CONSUNI, passaram realmente a ter muito mais liberdade, e as representações de alunos, de professores e de funcionários passaram a ser tratados com correção. Os sindicatos e as associações (na época a ADUnB não era sindicato) passaram a ter realmente uma abertura completa. Qualquer audiência pedida era concedida. Passaram a ter assentos nos fóruns superiores. Então, nesse aspecto houve uma sensível melhora. Em termos acadêmicos, tenho muitas dúvidas se houve melhoras. Tivemos pontos melhores, outros piores, até porque, repito, não era esse o problema da UnB. Finalmente, em termos administrativos, eu creio até que se possa dizer, no âmbito geral, que houve uma piora no seguinte sentido: no momento em que se sai de um sistema muito fechado e se entra num sistema extremamente aberto, com o Cristovam, isso cria contradições internas, dificuldades administrativas muito grandes e, também, as próprias demandas que surgem são tratadas de maneiras diferentes, num sistema aberto. Então, administrar é mais difícil e se é um administrar onde todo mundo pode reclamar é muito mais difícil. Nesse aspecto, eu creio que tivemos alguns problemas administrativos, associados, também, a uma inexperiência nossa, eu diria do grupo que passou a ter o poder de gerir a universidade. Era um grupo muito novo, um grupo que estava substituindo o Azevedo, havia muita inexperiência também. Muitos erros cometidos. Do ponto de vista administrativo, por exemplo, eu não diria perseguição, perseguição não é o termo, mas algumas pessoas, eventualmente, pessoas competentes na questão administrativa, acabaram sendo afastadas, pelo fato de terem servido a Azevedo e, às vezes, tinham servido ao Azevedo apenas como um técnico.

Então, eu diria que, do ponto de vista administrativo, em alguns poucos aspectos, até piorou, embora, eu creio, que o processo ia exigir isso. Essa abertura ia levar a uma situação, inicialmente, um pouco confusa, um pouco caótica, que acabou resultando, talvez, em dificuldades administrativas.

Admário: No jogo das forças existentes na UnB, no período eleitoral de escolha do reitor, qual era a posição e a definição do Cristovam, na sua avaliação?

Pedro Murrieta: O Cristovam, na verdade, foi uma surpresa. Criou-se um sistema interessantíssimo. Até hoje, eu reputo o melhor sistema de indicação para reitor. É o seguinte: todo mundo votava em quem quisesse. Se eu achar que o professor daqui do meu lado é o melhor candidato a reitor, na primeira votação eu posso votar nele. Presumia-se que todo mundo votando em quem quisesse, naturalmente, os mais capacitados seriam os que teriam mais votos. Seria correto, exceto se houvesse uma certa programação para ocorrer nomes preparados. Isso ocorreu em relação a Cristovam. Explico: o Cristovam, até então, era um professor muito pouco conhecido. Ele era conhecido mais no grupo dos docentes que estavam na luta contra o Azevedo, porque ele se envolvia, era sócio da ADUnB, poderia participar de reuniões, de assembléias etc. Mas em termos acadêmicos, não era conhecido, até porque ele tinha chegado há pouco tempo, se não me falha a memória, ele tinha chegado em 78...79, por aí. Até então, nunca tinha ocupado um cargo de grande destaque na universidade. O que aconteceu? A economia, espertamente, o Departamento de Economia resolveu concentrar seus votos no Cristovam. Isso quebrou a lógica do processo, porque a lógica do processo era, exatamente, não haver essa concentração. Como a economia era um departamento, relativamente, grande, concentrou voto numa pessoa e todo mundo se dispersou, surgindo o Cristovam numa determinada posição. Agora, explicar. Eram dezoito e nós fizemos parte de um processo eleitoral, eu me lembro bastante bem. A regra era a seguinte: primeiro todo mundo votava em quem quisesse. Depois, haveria um segundo turno com doze melhores colocados para, entre esses dozes melhores colocados, saírem seis, na ordem, para a lista sêxtupla (porque, naquela época, era lista sêxtupla). Esse processo era um processo paralelo porque Azevedo não havia aceitado,

evidentemente. Na verdade, era um processo apenas de pressão, para pressionar o CONSUNI. Ele passaria pela aceitação ou não do CONSUNI, como acabou ocorrendo a não aceitação. O Cristovam, nessa primeira eleição, como era pouco conhecido, aliás, como todos nós, em geral, éramos pouco conhecidos na universidade, o Cristovam não ficou, sequer, entre os doze. (Eu era da diretoria da ADUnB nessa época, o Ibañes era o presidente) Havia uma regra que dizia o seguinte: a diretoria da ADUnB iria contactar cada um dos doze para ver se eles aceitariam concorrer nesse segundo turno. Se houvesse desistência o décimo terceiro ocuparia aquele lugar. Assim, sucessivamente, até o limite de dezoito. E o Cristovam, não lembro exatamente a posição, mas eu estou certo de que ele não ficou entre os doze primeiros, mas como houve desistência de alguns candidatos, inclusive a do presidente do CNPq (porque também podia ser de fora, houve a candidatura do presidente da CAPES), houve três desistências e, nessa circunstância, entra o Cristovam entre os doze. Nos debates que houve entre os doze, o Cristovam foi muito bom. Ele fala bem, tem um poder de convencimento muito grande, ele se destacou. Aí sim, nisso a economia tinha sido hábil. Ela sabia da capacidade do Cristovam (*Eu tenho que colocar meu nome entre os doze, o resto ele faz. E ele fez bem.*). Acabou que o resultado dos doze, se não me falha a memória, o primeiro foi o Décio, o segundo foi o Cristovam. O Cristovam ficou muito bem na lista sêxtupla. Aí, a nossa lista sêxtupla foi enviada ao CONSUNI. Quando houve a eleição real, a oficial, o CONSUNI endossou três nomes da lista, o Décio, que tinha sido o primeiro, o Cristóvão que tinha sido o segundo, e o Márcio Vilas Boas, que tinha sido o quinto ou o sexto na nossa lista. O CONSUNI bancou. O Márcio era diretor da Arquitetura, um homem bastante conhecido. O Décio, também, era muito conhecido, porque tinha, também, um nome acadêmico muito forte, era um economista nacional. O Cristovam tinha se destacado no processo. Então, o CONSUNI colocou outros nomes, colocou o Ávila, com certeza, mais outros que eu não lembro. Aí o Décio retirou o nome dele e ficaram Cristovam e Márcio, mas o Márcio numa posição mais atrás. O Cristovam passou a ser a expectativa nossa. Só que nós sabíamos que, no CONSUNI, o Azevedo controlava ainda, nunca sairia. Então, na época, se trabalhava com a hipótese mais concreta de sair o Ávila. O nosso medo era que saísse o professor Prata, muito ligado ao Azevedo, e que seria, provavelmente, uma continuidade do Azevedo. O Ávila não, o

Ávila, embora tendo sido um candidato do Azevedo, tinha ficado entre os doze. Fomos conversar com o Ávila. Se ele tivesse aceitado continuar na disputa, provavelmente, estaria na lista sêxtupla e não haveria nenhuma restrição ao nome dele, mas ele preferiu não arriscar na eleição, até porque ela não tinha força, no momento. Então, o Ávila não disputou com os doze e com isso, quando ele foi nomeado reitor... porque aí, saiu a lista sextupla, o Azevedo trabalhou pelo nome do Ávila e a gente trabalhou pelo nome do Cristovam. Na verdade, a gente aceitaria o Ávila, no início, com medo do Prata. Mas aí, foi quando houve toda aquela mudança. O Tancredo surge, derrota Maluf. Os ventos mudaram. A gente discutia muito com a Iesis Passarinho, chefe de gabinete da Ester Figueiredo. E a Ester tinha um papel muito forte nessa decisão. Nós fomos recebidos por ela e ela sempre se mostrou correta na conversa. Mas, a nossa “aliada” era a sua chefe de gabinete, uma senhora muito simpática e nos tratou sempre muito bem. E a gente ia lá brigar pelo Cristovam, claro. Eu, Ibañes e o Sadi que éramos da diretoria e estávamos na frente de tudo. Mas, no fundo, estava claro que, se não fosse o Prata, fosse o Ávila, não haveria grandes problemas. Isso no início. Mas foram mudando as coisas. Foram mudando, mudando, mudando... e a Nova República surgindo. Lembro que a Iesis mandou me chamar para uma audiência com a ministra Ester Figueiredo. E nós fomos. E aí, elas vêm, com a maior alegria, nos comunicar que o presidente tinha definido pelo Ávila. E nós dissemos: *Nem pensar, nem pensar*. Isso aconteceu quinze dias antes do término do mandato do Figueiredo e já havia até um acerto de que o Figueiredo não iria nomear o reitor. Iria deixar para o Tancredo nomear. Isso me foi dito até pelo Fernando Henrique, com quem nós fomos conversar e ele nos disse: *O Cristovam vai ser nomeado quando o Tancredo assumir. Pode segurar que o Figueiredo não vai nomear ninguém*. Mas ele nomeou. Os setores mais duros conseguiram, via Azevedo, no apagar das luzes. Ele nomeou o Ávila. Nesse momento, o Ávila era inaceitável. Surgiu uma greve que acabou levando à renúncia do Ávila, o que foi uma pena, porque levou o Ávila a sair da UnB e o Ávila era um homem sério, professor competente, foi para a Unicamp. Não sei se aposentou, mas foi uma pena perder um quadro como Ávila na UnB, mas foi consequência de um processo, infelizmente.

Admário: A que se deve esse destaque do Cristovam, além da verbosidade e da capacidade de fazer com que as pessoas aceitem suas idéias?

Pedro Murrieta: Eu acho que ele teve, realmente, um destaque grande na UnB. Provavelmente, esses anos que ele passou como reitor criaram as bases para que ele, lá na frente, chegasse a governador. O Cristovam é de muito fácil acesso, não significa que ele ouça muito o que você fala. Mas, nós mudamos de uma situação onde falar com o reitor da UnB era impossível. A rigor, até as associações representativas não eram recebidas pelo Azevedo e o Cristóvam não. Nesse aspecto, por temperamento, especialmente porque, naquela época, ele era um simples professor e passou a reitor, ele teve méritos para manter isso. Eu creio que essa facilidade de acesso tornava Cristovam “íntimo”. O professor via o Cristovam como aquele cara que ele tinha conversado ontem, na Assembléia da ADUnB. Então, havia um gostar do Cristovam. Havia uma simpatia pessoal de quase todos os professores em relação ao Cristovam. Claro que isso estava associado ao seu poder de convencimento. Até hoje. Mesmo quando está cometendo alguns erros, nos acertos e nos erros, ele tem um poder de convencimento muito grande. Acho, também, que ele formou um decanato que expressava, talvez, a Universidade. Ele colocou algumas pessoas, extremamente de ponta, que tinham participado, muito fortemente, da luta contra o Azevedo, como outros que não eram, mas representavam, também, outros segmentos. Nenhum envolvido com o Azevedo. Isso não! Tenho a impressão de que ele conseguiu fazer um decanato que foi muito bem aceito pela Universidade. Em geral, creio que fizeram um trabalho bom, embora eu discorde de algumas ações, entretanto, durante a gestão do Cristovam, uma parte, eu passei no exterior, em Oxford, fazendo doutorado, mas eu tenho a impressão de que, no geral, ele cometeu mais acertos que erros. Ele saiu, creio eu, com uma avaliação positiva da reitoria.

Admário: E nessas suas ações, como reitor, o que o senhor destacaria?

Pedro Murrieta: Não interessa se positiva ou negativa, mas o que nós podemos destacar? Olha, esse é um problema do Cristovam... eu vou destacar uma positiva, embora fique claro que isso se confunde com uma negativa. O Cristovam nunca me

pareceu, mesmo depois, como governador e mesmo como ministro, que fosse um administrador com planejamento. Às vezes fazia coisas brilhantes, mas, raramente, fruto de um planejamento. A última pessoa que conversava com o Cristovam sempre influía muito, sempre deixava alguma coisa (*Oh, que grande idéia!*) Ele passava a brigar por aquilo. Depois ele começava com outra. Tenho a impressão de que, para um administrador, especialmente em situações muito complexas, essa falta de um planejamento é ruim. Repito, ele teve outros pontos de destaque. Essa abertura democrática que ele deu é incontestável, esse fácil acesso de funcionários, de aluno, de professor é uma qualidade que eu ressalto, mas esse é o defeito dele, não administrar em cima de planejamentos, de coisas mais organizadas. Isso leva a problemas. Eu destacaria isso como ponto negativo. Eu diria até que o Cristovam pegou a universidade mais organizada do que seu sucessor recebeu. Eu posso até estar enganado, mas essa é a impressão que eu tenho.

Admário: No que diz respeito, por exemplo, à promoção de eventos, debates, discussões, seminários...?

Pedro Murrieta: Ele sempre foi disso. Ele foi ótimo. Ele se cercou de uma equipe ou, pelo menos, alguns da equipe tinham capacidade de programar eventos nacionais e tudo mais, inclusive no decanato de extensão houve atuações desse tipo. Uma vez, eu lembro, o Cristovam tinha uns seis meses de mandato, talvez até menos. Não, era menos. Ele chamou para uma reunião basicamente o grupo da ADUnB, para fazer uma avaliação do trabalho até aí. Eu me lembro que, nessa reunião, eu estava presente, eram mais ou menos umas trinta, quarenta pessoas, mas era um número até razoável, foi até no auditório da reitoria, tanto era o número de pessoas. Eu não havia falado nada. Então alguns se levantaram e faziam algumas críticas, outros elogiavam, coisas desse tipo. No final da reunião... (Eu tinha uma relação muito boa com o Cristovam, tenho até hoje, embora eu fosse muito novo. Falava muita bobagem, não tinha muita profundidade, mas eu era muito envolvido com o processo. Me expunha, às vezes, até com Azevedo, tive problemas e quase fui despedido daqui. Tinha envolvimento forte, eu não diria representativo do movimento docente, eu era da diretoria, eu era secretário, o Ibañez era

o presidente, o Sadi era o vice-presidente e eu era o secretário geral. Então era um pouco conhecido, não entendo bem por que, mas era. Mas tudo bem!) Aí, quando estava no final, o Cristovam disse assim: *Eu queria ouvir o Pedro falar, ele não falou, eu estava aguardando que ele falasse.* Como a gente fazia uma avaliação, ele me pegou um pouco desprevenido, porque eu não queria falar. Pela minha ligação pessoal com ele, eu não seria o mais indicado para fazer uma análise. Na época, então, nós éramos muito próximos, hoje pela distância, tempo e tudo mais, a gente pouco se encontra. Mas, então, a análise e o comentário que eu fiz, foi: *Olha, nós saímos de uma situação de quase moribundo para um processo que está me parecendo de excesso de medicamento. Em suma, nós saímos de eventos zero: ninguém falava nessa universidade, ninguém fazia nada e tal para o outro extremo.* Todo dia era evento disso e daquilo, discutir, discutir o MST, discutir tudo, tudo... Na verdade, eu não estava contra aquilo. Não. Eu fazia parte do processo. Era necessária essa explosão para depois chegar a um nível razoável. Agora, respondendo com mais clareza a sua pergunta, de fato, eu acho que no início houve um excesso de tudo, de bom e de ruim, inclusive nessa questão de eventos. Era coisa demais. Era todo mundo fazendo tudo. Boa parte não se justificava, porém eu acho que era do processo. Houve excesso, mas, depois, foi chegando a um nível adequado. Eu creio que houve até um trabalho sobre a Constituição, que foi bem conduzido, tenho avaliação de que chegou a influir positivamente. Não sou contra não o que houve. Em determinado momento, ele foi excessivo, mas considero que isso tenha sido natural do processo. Era fácil o acesso, então você chegava para o Cristovam e dizia: *eu tenho uma idéia*, ele dizia, *que boa idéia, toca pra frente.* Daí a pouco, era um evento. Talvez uma idéia que deveria ser melhor avaliada, acabava virando reunião. Era um período de abertura no país. Aqueles projetos que estavam guardados surgiram naquele momento. Os autores, então, conseguiram botar em prática boa parte deles.

Admário: Nesse contexto, onde entram os Núcleos de Estudos Interdisciplinares?

Pedro Murrieta: Bem, eu até não conheço tão bem para dar uma resposta boa. Quando houve a proposta do Cristovam, eu achei muito interessante porque, talvez, tenha sido a

primeira ação concreta na UnB, em que se tentava efetivar, criar condições para multidisciplinariedade. Então, a idéia de você ter aqueles núcleos, que juntassem pessoas da engenharia, da medicina, tal, tal e tal, era boa. A princípio, não houve grandes oposições. Eu confesso que, no início, eu era favorável. Infelizmente, uma decorrência natural fez com que os núcleos não fossem o que se esperava deles, um fator de integração entre departamentos diferentes. Não creio que nenhum tenha conseguido funcionar efetivamente, embora tenham existido alguns núcleos que tiveram destaque bom, pois conseguiram avanços. O próprio Cristovam fundou um depois, que estudava o Brasil Contemporâneo, se não me falha a memória. Fez discussões interessantes e eu participei de algumas delas. Eu via o próprio Cristovam participando. Alguns núcleos que conseguiam algum sucesso, mas a maioria não. De uns dez anos para cá, creio que os núcleos não tenham tido esse fator de multidisciplinariedade. A idéia até me pareceu boa. Mas tivemos erros. Isso, certamente, não foi culpa do Cristovam ou mesmo dos sucessores dele. Acho que, dentro da comunidade, não houve a aceitação que se esperava. Hoje, eu não vejo os núcleos como partes tão relevantes da universidade, que tenham conseguido, de fato, integrar, avançar na questão da multidisciplinariedade, hoje, cada vez mais importante.

***Admário:* Qual o seu julgamento a respeito do Cristovam pesquisador e acadêmico?**

Pedro Murrieta: É um amigo, mas, como acadêmico, ele é um bom escritor. Na verdade, o Cristovam se formou em Engenharia Mecânica e fez uma pós-graduação na França, em Economia. Depois ele foi trabalhar na UNESCO. Eu mesmo passei por essa situação de começar tarde ou, eventualmente, não desenvolver muito cedo com pesquisa, o que fez com que ele não tivesse tido uma preparação tão forte para ser um grande pesquisador na área de economia. Enquanto a gente via pessoas, lá na economia, que não só tinham se formado em economia, na área propriamente dita, mas também, feito mestrados e pós-doutorados nos maiores centros do mundo, coisas assim, nomes como Joaquim, a Lourdinha, pessoas que estavam completamente envolvidas com pesquisa na área, então, esses, provavelmente, tinham melhor preparo acadêmico para

produzir pesquisas. O Cristovam, não. O Cristovam se envolveu com administração, não teve esse envolvimento prévio com pesquisa realmente forte. Ele nunca foi um pesquisador, principalmente na área de economia. Ele é um bom escritor. Ele escreveu mais sobre educação, sobre universidades, mesmo assim eu confesso que não comungo muito com a visão do Cristovam sobre a universidade, por exemplo. Nós temos diferenças em alguns pontos, embora a minha opinião seja muito menos preparada que a dele. Eu não conheço nenhum trabalho dele sobre economia que tenha tido destaque nacional. Como acadêmico, acho que não. O Cristovam nunca foi um nome forte nesse setor.

Admário: Houve, de fato, uma redefinição do papel social da universidade, na gestão do Cristovam?

Pedro Murrieta: Olha, eu diria que a nível interno nós achamos. Na prática, não. Mas, não foi só com o Cristovam. Depois, em outras gestões, do Ibañes, do Todorov... não conseguimos. Até hoje, a Universidade de Brasília tem um potencial fantástico. Na verdade, isso não é só na UnB, é geral para todas as universidades. Particularmente, na UnB, acho que isso poderia ser mais forte, esse envolvimento da UnB com a comunidade, essa redefinição do papel da universidade dentro da comunidade do DF. Eu não estou nem falando de comunidade nacional, mas até na comunidade o DF nós temos tido um papel pequeno. Uma coisa interessante, isso não existe tão forte na UnB, o paulista, por exemplo, tem uma ligação com a USP que, provavelmente, é fruto de determinado momento, quando a USP teve uma grande interação com São Paulo. O parque industrial de São Paulo tem muito a ver com a atuação da USP na década de 40, 50, por aí. O paulista tem uma relação com a USP, mesmo ele nunca tendo pisado na USP, o filho dele não foi capaz, não teve possibilidade de entrar na USP, mas o paulista gosta da USP, respeita a universidade dele, a ponto de, por exemplo, não se incomodar, em nada, quando uma parcela fixa da arrecadação de São Paulo é dirigida para a USP. Ele não se incomoda. Já tem aumentado umas três vezes, isso passa e o paulista não se incomoda. Nós não temos isso em Brasília. Eu diria que o Plano Piloto gosta da UnB, mas Taguatinga nem sabe, a grande maioria nunca recebeu nada da UnB. O Plano tem

uma relação porque os filhos do Plano Piloto, em geral, estão aqui. Mas, a periferia não se sente retribuída como, repito, acho que aconteceu com a USP, como uma parte da atuação dela em São Paulo. Eu não vejo isso aqui. Então, quando Cristovam assumiu, na cabeça da maioria, a gente achava que, *agora, realmente, a extensão vai saltar, a universidade vai entrar...* mas não houve, e nem depois dele. Não houve com Ibañes, não houve. Um ou outro pôde trazer uma pontual melhora nessa relação, mas acho que essa relação é aquém do que poderia ser.

Admário: O Senhor disse que diverge da visão que o Cristovam tem de universidade. Mostre alguns pontos dessa divergência?

Pedro Murrieta: Olha, vou apresentar até um ponto em que tive muito envolvimento naquele tempo. A relação sindicato e universidade, para mim, o Cristovam não consegue processar muito bem. Eu acho que é problema para o Cristovam a visão que ele tem de sindicato, dentro da sua visão como administrador de uma universidade. Para mim, não é boa. Ele chegou, por exemplo, a propor ao Teatini, presidente da ADUnB, que a associação tivesse assento e voz de voto no COSUNI – ele teria que mudar o estatuto, mas ele estaria disposto a isso – o que significa, que me perdoe o atual governo, fazer o que está fazendo com a CUT. Na minha opinião, é uma visão completamente equivocada pegar um órgão sindical e botar dentro daquela estrutura de poder. Você acaba com aquela estrutura sindical como estão acabando com a CUT. Acho que a CUT está perdendo o que acumulou com esse belíssimo trabalho durante todos esses anos. Ela vai acabar. Claro que ainda é de muito valor, mas ela está perdendo muito disso, quando não consegue perceber essa diferença. Ela não é poder, ela não pode ser poder. Ela não precisa ser contra, mas tem que ser a favor dos seus legítimos interesses. Então, essa e a visão do Cristovam, por exemplo, em relação à política sindical. Quando havia greve, o Cristovam - greves são naturais do processo, lógico que são, principalmente, num processo onde as divergências são grandes, a heterogeneidade de uma universidade, da administração, do governo. A universidade é ponto de discórdia, vamos dizer assim. A todas essas greves, Cristovam encarava, quase, como pessoal. Ele não processa direito isso. Outro ponto, também forte, da

minha discordância com Cristovam, se refere ao imprevisto. Eu não creio que uma universidade possa ser pensada para hoje, tem que se pensar hoje para se chegar ao que se quer amanhã. Então, eu não acredito que você possa fazer a administração de uma universidade, com competência, se não pensa nisto. Não pensar que este negócio não é para resolver o problema de hoje, também o de hoje, mas tem que ser... É que o planejamento, as mudanças ocorrem lentamente. As pessoas reagem, as pessoas reagem a cada mudança. O conservadorismo é mais comum na universidade, infelizmente. É isso. Talvez até o fato de você retransmitir o conhecimento torna a universidade, de certa forma, um pouco conservadora. Eu não acredito que uma universidade possa, principalmente hoje, com as coisas cada vez mais complexas, com poucos recursos, tudo isso agravado, ela possa ser dirigida, competentemente, sem um planejamento, sem uma administração fortíssima. Infelizmente, o que eu via, quando o Cristovam falava em universidade eram mais... (como eu diria?) intenções, eram mais vontades, mas nada com base suficiente para implantar, de fato, aquela proposta. Então, eu acho que a questão de como administrar uma universidade era um ponto que requeria, na minha opinião, um profissionalismo maior, profissionalismo no bom sentido, um planejamento e tal. Eu discordava disso aí.

Admário: Não é interessante que sendo ele um propagador de idéias, não tenha capacidade para aceitar o adverso?

Pedro Murrieta: É... É interessante. É verdade. É verdade. Eu concordo. Ele é um agitador de idéias. Produtor. Agora, eu já trabalhei com ele, no governo também, mas é aquele negócio, embora o Cristovam ouça, receba qualquer pessoa, ele tem a fantástica capacidade de ouvir e não processar nada. Então, quando você vê: “Cristovam, você errou, porque você fez isso, fez aquilo”. “É mesmo? Tá e não sei o quê...” Olha, a impressão que me dá é que ele apaga aquilo, sabe? É verdade. Essa colocação sua é interessante. E não é nem que ele fique com raiva da pessoa. Ele não é aberto à crítica. E interessante, em termos de postura, ele é aberto à crítica. Ele recebe... Ele é incapaz de dizer “que é isso, eu não sou nada disso”. Não, não, não. Ele ouve a sua crítica e até chega a dizer “é rapaz, quem sabe, é isso”, mas ele apaga, morreu. Se você o encontrar

dias depois, ele pode até perguntar: “*o que foi que você falou?*” Então, é incrível como ele não ouve. O Cristovam, sem exagero, parece um autista. Ele tem as idéias dele, algumas boas, algumas ruins. Eu diria que ele ouve você até você dizer o que ele quer ouvir. Ele fica ouvindo até você dizer uma coisa que ele quer ouvir e, aí, ele chega e diz: “*ô, pessoal, é o seguinte, ouvi uma proposta boa do fulano e tal*”, mas, na verdade, não é nada disso. Era uma idéia dele, que ele diz que é sua para facilitar a implantação daquela idéia. Ele ouve você até você dizer o que ele quer ouvir, mas se você não diz, ele desliga depois. Ele apaga.