exporting progress

Os norte-americanos e o planejamento do campus no Brasil

Fúlvio Teixeira de Barros Pereira

Fúlvio Teixeira de Barros Pereira

exporting progress

Os norte-americanos e o planejamento do *campus* no Brasil

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade
que aloja o Programa de Pós-Graduação)

Tese apresentada ao Instituto de Arquitetura
e Urbanismo da Universidade de São Paulo
(IAU/USP) para obtenção do título de
Doutor em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Teoria e História da
Arquitetura e do Urbanismo.

Orientador: Prof. Renato Luiz Sobral Anelli

São Carlos, julho de 2017

AUTORIZO A REPRODUCAO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRONICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto de Arquitetura e Urbanismo
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436e Pereira, Fúlvio Teixeira de Barros
Exporting progress: os norte-americanos e o
planejamento do campus no Brasil / Fúlvio Teixeira
de Barros Pereira; orientador Renato Luiz Sobral
Anelli. -- São Carlos, 2017.
226 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em
Arquitetura e Urbanismo, Teoria e História da
Arquitetura e do Urbanismo) -- Instituto de
Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo,
2017.

1. Campus universitário. 2. Universidades
(Arquitetura). 3. Reforma universitária. 4.
Urbanismo - Brasil; Estados Unidos. 5. Rudolph
Atcon. I. Anelli, Renato Luiz Sobral, orient. II.
Título.

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidato(a): **Fúlvio Teixeira de Barros Pereira**

Título da Tese: **"Exporting progress: os norte-americanos e o planejamento do campus no Brasil"**

Data da defesa: **27/06/2017**

Orientador: **Prof. Dr. Renato Luiz Sobral Anelli**

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Renato Luiz Sobral Anelli
(IAU/USP)

Resultado:

Prof. Dr. Carlos Roberto Monteiro de Andrade
(IAU/USP)

Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira Martins
(IAU/USP)

Profa. Dra. Ester Buffa
(UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Luiz Camargos Lara
(UTSOA)

Coordenadora e Presidente da Comissão de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo: **Profa. Dra. Cibele Saliba Rizek.**

Agradecimentos

Iniciado em junho de 2013, o desenvolvimento desta tese foi, além de um período de formação acadêmica e pessoal, um período de transformação do país, no qual seu presente tornou-se muito similar ao passado aqui estudado. E, nesses quatro anos marcados por questionamentos de pesquisa e incertezas quanto ao destino da nação, a ajuda de um conjunto de pessoas foi fundamental para o início, o desenvolvimento e a conclusão da tese, às quais devo muito gratidão.

A Nelci Tinem, pela ajuda no plano de pesquisa da seleção, não obstante seus demais afazeres acadêmicos na UFPB, além do auxílio de Marcus Vinicius e Fabiano Melo, na realização da entrevista à distância.

Ao ex-reitor Edílson Amorim, pelo apoio a meu afastamento da UFCG.

Ao ex-prefeito universitário Geraldo Baracuh, ao atual prefeito universitário Mário Neto, aos arquitetos e funcionários do Setor de Estudos e Projetos (Eva Miranda, Érica Accioly, Glauro Duda, Paulo Alexandre, Berenice Oliveira, Vera Chaves e Edmilson Julião) e a todos os professores da Unidade Acadêmica de Engenharia de Produção, pela aprovação do meu afastamento por três anos para cursar doutorado e de sua posterior prorrogação por mais um ano.

A Lia, minha esposa e companhia constante nesse processo, mesmo quando a distância geográfica era mais uma dificuldade a ser enfrentada, pelo apoio incondicional, pelas opiniões variadas, pelo ouvido paciente e pela compreensão das minhas ausências, nos solitários momentos de leitura e escrita.

A Hugo, meu filho, nascido nos momentos finais da pesquisa, por trazer mais felicidade ao dia a dia com seu “sorrisão” matinal.

A meu pai, minha mãe e irmãos, dos quais provém minha formação inicial, pela torcida silenciosa ou declarada pelo bom resultado da pesquisa.

A Fabíola Barrocas, minha sogra, pelo olhar crítico à história da educação no Brasil.

A Marcus Vinicius e Sales Trajano, pelas frequentes ajudas em diversos momentos da pesquisa, que se estenderam da entrega de relatórios de avaliação do afastamento da UFCG até a execução da capa e a sugestão de título da tese. Assim como a Adriana Almeida, pelas “consultorias” em variadas questões acadêmicas.

A Ingrid Wanderley, Pedro Malta, Milena Silva, Maryá Aldrigue, Júlio Botega, Layane Nunes, Camila Leal, Vlândia Cantanhede, Fabrício Godoi e Lucas Pereira, pelo prazer do convívio em São Carlos. E a Cecília Almeida e a Mariana Bonates, pelas ajudas à distância.

A Renato Anelli, pela liberdade propiciada à condução da pesquisa, pela objetividade nas orientações, pela agilidade nas repetitivas questões burocráticas e pela ideia e empenho de realizar parte da pesquisa no exterior, fundamental à tese.

A Fernando Lara, pelos quatro meses (de novembro de 2014 até fevereiro de 2015) de supervisão do estágio de doutorado no exterior, na *School of Architecture* da Universidade do Texas em Austin (Texas), Estados Unidos, assim como aos funcionários da Universidade do Texas, em especial da *Benson Collection*, pela ajuda no acesso aos documentos pesquisados.

A Carlos Andrade (“Mancha”), presente em distintas etapas da pesquisa (seleção, disciplinas e qualificação), pelas críticas relevantes e pelas numerosas sugestões de leitura.

A Alberto Sato, por seu olhar latino-americano no exame de qualificação e em sua disciplina no início do doutorado.

A Carlos Martins, Cibele Rizek, Luciana Bongiovanni, Márcio Minto, Sarah Feldman, pelos conhecimentos adquiridos em suas disciplinas.

A Aline Sanches, Carlos Martins e Eulália Negrelos, pela experiência didática no estágio do Programa de Apoio ao Ensino (PAE).

Aos funcionários do IAU/USP, Marcelo Celestini, Mara Lino, Flávia Macambyra, Geraldo, Marcelo Brocco, Felipe Romano, pela constante disponibilidade em ajudar.

A Maria Vieira, pela paciência, atenção e ampla ajuda na localização e acesso aos documentos do Centro de Documentação e Informação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

E a CAPES, por concessão, de 01 de novembro de 2014 até 28 de fevereiro de 2015, de bolsa de Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, Processo nº. BEX 4723/14-7.

Nesta versão corrigida da tese, agradeço também as críticas e sugestões da banca examinadora: Fernando Lara, Ester Buffa, Carlos Martins, Carlos Andrade (“Mancha”) e Renato Anelli.

Resumo

PEREIRA, Fúlvio Teixeira de Barros. **Exporting progress:** os norte-americanos e o planejamento do *campus* no Brasil. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

Aborda a transferência cultural de ideias dos Estados Unidos ao Brasil, a partir da assistência técnica norte-americana ao planejamento do *campus* no país, em seu período mais intenso: de 1961, criação da USAID e da Aliança para o Progresso, até 1975, retirada do principal consultor em atividade no Brasil: Rudolph Atcon. Parte da hipótese que tal assistência técnica se baseava numa ação seletiva, que estabelecia um preciso quadro de referências a ser transferido, ao levar em consideração as diferenças culturais entre ambos os países, afora os interesses políticos-ideológicos envolvidos nessa assistência. Por isso, busca analisar a seletividade da assistência técnica norte-americana ao planejamento do *campus* no Brasil, sob três eixos de investigação: caracterizar as tensões e resistências culturais no processo de assistência técnica, apontar a racionalidade econômica dirigida ao *campus* e identificar as demandas políticas e disciplinares no planejamento do *campus*. Emprega como fonte documental os discursos estabelecidos pelos consultores norte-americanos então atuantes no Brasil, em seus relatórios, apresentações em seminários e livros publicados, além dos relatórios gerais de avaliação do programa de assistência técnica. Conclui que as ideias transferidas ao Brasil sobre planejamento do *campus* foram seletivas e mais condicionadas por questões políticas e econômicas, com vistas à despolitização e à instrumentação da universidade ao desenvolvimento econômico. Foi promovido um ideário de *campus* centrado na economia, ordem e disciplina do espaço físico, em grande parte apoiada nos escritos de Atcon, sobretudo seu ensaio de 1961.

Palavras-chave: Campus Universitário. Universidades (Arquitetura). Reforma Universitária. Urbanismo – Brasil; Estados Unidos. Rudolph Atcon.

Abstract

PEREIRA, Fúlvio Teixeira de Barros. **Exporting progress:** the Americans and campus planning in Brazil. 2017. Thesis (Doctorate) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

The cultural transference of ideas from United States to Brazil is dealt here and this is based on US technical assistance to campus planning in the country during its most intense period: from 1961, creation of USAID and Alliance for Progress, to 1975, the departure of the greatest advisor in activity in Brazil: Rudolph Atcon. Such technical assistance was fixed on selective action which established a precise frame of reference to be transferred is the initial hypothesis, taking into account the cultural differences between the two countries and the political-ideological interests involved in this assistance. Therefore the selectivity of the US technical assistance to campus planning in Brazil is analyzed under three axes of research: characterize the tensions and cultural resistances in the technical assistance process, point out the economical rationality directed to the campus and identify the political and disciplinary demands in campus planning. The speeches established by the US advisors then active in Brazil in their reports, presentation in seminars and published books, in addition to the general evaluation reports of the technical assistance program, are used as documentary source. The ideas transferred to Brazil about campus planning were selective and more conditioned by political and economic issues with a view to the depoliticization and the instrumentation of the university to economic development is the conclusion reached. A campus ideology centered in economy, order and discipline of physical space, largely based on writings of Atcon, especially his 1961 essay, was promoted.

Keywords: Campus. Universities (Architecture). University Reform. Urbanism – Brazil; United States. Rudolph Atcon.

Lista de figuras

Figura 1. Símbolo da Aliança para o Progresso.	21
Figura 2. Símbolo da United States Agency for International Development (USAID).	21
Figura 3. Sala especial “Universidades” na X Bienal de Arquitetura, em 1969.	21
Figura 4. Quadro histórico dos <i>campi</i> das 32 universidades federais existentes em 1974, além da USP e da UNICAMP.	22
Figura 5. Esquemas de Hélio Duarte para organização acadêmica da Cidade Universitária da Universidade Federal da Santa Catarina (1956).	43
Figura 6. Plano de 1956 de Hélio Duarte para “ <i>core</i> ” da Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, com base no VIII CIAM.	43
Figura 7. Plano de 1952 da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (atual UFRJ), na Ilha do Fundão, desenvolvido por Jorge Machado Moreira e equipe.	44
Figura 8. Localização do <i>campus</i> da UnB.	59
Figura 9. Estudo de Oscar Niemeyer para a Praça Maior do <i>campus</i> da Universidade de Brasília (UnB).	59
Figura 10. Plano piloto do <i>campus</i> da Universidade de Brasília (UnB), elaborado em 1962 por Lúcio Costa.	60
Figura 11. Apresentação de Rudolph Atcon, em “ <i>La Universidad Latinoamericana</i> ”.	75
Figura 12. Ficha consular de Rudolph Atcon, em 1951.	75
Figura 13. Perspectiva de 1958 do <i>campus</i> da Universidade de Concepción, no Chile, segundo plano de Emílio Duhart.	76
Figura 14. Maquete da “cidade universitária” da Universidade da Costa Rica, desenvolvida por Jorge Emílio Padilla.	76
Figura 15. Perspectiva do bloco de moradias da Cidade Universitária da Universidade de Bariloche, na Argentina...	89
Figura 16. Esquema do “conceito de agrupação”, adaptação do diagrama funcional às características da localização e da implantação do <i>campus</i> .	89
Figura 17. Capa de livro do CONESCAL ilustrada com a “cidade universitária” da Universidade Católica do Peru, projetada por Caudill Rowlett Scott (1967).	90
Figura 18. Plano da “cidade universitária” da Universidade Católica do Peru, desenvolvido por Caudill Rowlett Scott (1967).	90
Figura 19. Planta baixa do auditório da Universidade de Miami, projeto de Robert Fitch Smith (1961)...	99
Figura 20. Diagrama de organização de usos do plano geral da Universidade Circle (1957), em Cleveland (Ohio), publicado no livro de Dober.	99
Figura 21. Revista TIME de 1969 sobre as manifestações estudantis nas universidades dos Estados Unidos: “fúria e reforma no <i>campus</i> ”	100

Figura 22. Praça Central da Universidade de Lancaster (1964), na Inglaterra, publicada por Dober em <i>“The new campus in Britain”</i> .	100
Figura 23. Maquete do núcleo pioneiro da UFPA (1966), que seria construído no <i>campus</i> da UFPA.	113
Figura 24. Bloco dos Institutos Básicos da UFC (1961), no <i>campus</i> do Benfica.	113
Figura 25. Escola de Engenharia da UFPB, com construção iniciada em dezembro de 1965.	113
Figura 26. Faculdade de Odontologia da UFBA, em 1958.	114
Figura 27. Faculdade de Direito da UFBA, no <i>campus</i> Canela.	114
Figura 28. Faculdade de Farmácia da UFBA.	114
Figura 29. Passeata de estudantes.	129
Figura 30. Manifestação de estudantes registrada em estudo do assessor norte-americano Martin Klotsche.	129
Figura 31. Detenção de estudante que viajava o discurso do presidente Castelo Branco, na Universidade do Brasil.	129
Figura 32. Grafites realizados pelo Comando de Caça aos Comunistas.	130
Figura 33. Cartazes de estudantes contra a repressão da ditadura.	130
Figura 34. Grafites contra o fechamento do Restaurante Central dos Estudantes...	130
Figura 35. Ficha para visto temporário de participante do convênio MEC/USAID...	145
Figura 36. Verso da ficha para visto temporário de participante do convênio MEC/USAID...	146
Figura 37. Plano de uso do solo do <i>campus</i> da Universidade de Houston, desenvolvido por Caudill Rowlett Scott (1966).	165
Figura 38. Esquemas dos conceitos e diretrizes de planejamento do <i>campus</i> da Universidade de Houston (1966).	166
Figura 39. Vista aérea do <i>campus</i> da Universidade de Houston, em 1967.	166
Figura 40. Moody Towers.	166
Figura 41. Zoneamento do <i>campus</i> da Universidade Autônoma de Guadalajara.	171
Figura 42. Plano do <i>campus</i> da Universidade Autônoma de Guadalajara.	171
Figura 43. Maquete do <i>campus</i> da Universidade Autônoma de Guadalajara.	172
Figura 44. Vista aérea do <i>campus</i> da Universidade Autônoma de Guadalajara, em meados de 1970.	172
Figura 45. Slides sobre planejamento do <i>campus</i> apresentados pelo consultor Harry Ebert.	179
Figura 46. Slides sobre planejamento do <i>campus</i> ...	180
Figura 47. Slides sobre planejamento do <i>campus</i> ...	181
Figura 48. Slides sobre planejamento do <i>campus</i> ...	182
Figura 49. Capa do manual de Atcon publicado pelo CRUB, através de convênio com a Universidade de Houston.	195
Figura 50. Zoneamento do <i>campus</i> proposto por Atcon...	195
Figura 51. Zoneamento dos “loais de congregação”...	196
Figura 52. Zoneamento geral do <i>campus</i> , com a organização de cada setor acadêmico.	196

Lista de siglas

AI-5	Ato Institucional nº. 5
AIA	<i>American Institute of Architecture</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (a partir de maio de 1964, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CEPES	Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramento e Expansão do Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIAM	Congresso Internacional de Arquitetura Moderna
CNMV	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas (a partir de 1974, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
CONESCAL	<i>Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la región del Caribe</i>
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CSUCA	<i>Consejo Superior Universitario Centroamericano</i>
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EFL	<i>Educational Facilities Laboratories</i>
EPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
ESG	Escola Superior de Guerra
FAS	Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FEB	Fundação Educacional de Bauru
FEMACO	<i>Federación Mexicana Anticomunista de Occidente</i>
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTE	<i>Full-Time Equivalent</i>
FUNDUSP	Fundo de Construção da Universidade de São Paulo
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GULERPE	<i>Grupo Universitario Latinoamericano de Estudios para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación</i>
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
ICA	<i>International Cooperation Administration</i>
ICC	Instituto Central de Ciências
IDAD	<i>Internal Defense and Development</i>

IIAA	<i>Institute of Inter-American Affairs</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEANE	Instituto de Pesquisas e Experimentações Agropecuárias do Nordeste
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
ITCA	<i>International Technical Cooperation Administration</i>
ITESO	<i>Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente</i>
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura (a partir de 1985, Ministério da Educação)
MUCIA	<i>Midwest Universities Consortium for International Activities</i>
Novacap	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
OPS	<i>Office of Public Safety</i>
PAGE	Plano de Ação do Governo Estadual
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PREMESU	Programa de Expansão e Melhoramento das Instalações do Ensino Superior
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAGMACS	Sociedade para Análise Gráfica e Mecanográfica Aplicada aos Complexos Sociais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCUP	<i>Society for College and University Planning</i>
UAG	Universidade Autônoma de Guadalajara
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UDN	União Democrática Nacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UIT	Universidade de Itaúna/MG
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USIA	<i>United States Information Agency</i>
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	17
1 Educação e desenvolvimento nacional	27
1.1 Entre a reforma e a revolução da universidade	27
1.2 Críticas contra as “cidades universitárias” no Brasil	39
1.3 O <i>campus</i> da UnB como efeito de demonstração	53
2 Um programa para a América Latina	63
2.1 O ensino superior sob a Aliança para o Progresso	63
2.2 Leitura estrangeira da “universidade latino-americana”	69
2.3 O fórum latino-americano sobre construções escolares	81
2.4 As discussões sobre " <i>campus planning</i> " nos Estados Unidos	93
3 A reforma institucionalizada	107
3.1 Os relatórios gerais dos assessores norte-americanos	107
3.2 A força legal sobre o planejamento do <i>campus</i>	122
3.3 Ações de melhoramento e expansão das instalações	134
4 A formação de uma “massa crítica”	143
4.1 As consultorias técnicas às universidades brasileiras	143
4.2 As viagens aos Estados Unidos e ao México	161
4.3 Premissas nacionais nos seminários regionais	176
4.4 O manual sobre o planejamento integral do <i>campus</i>	191
Considerações finais	203
Arquivos consultados	207
Referências	209
Apêndices	225
Apêndice 1	225
Apêndice 2	226

Introdução

A ideologia de exportar o progresso

“O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”, assim reconheceu, na ditadura, o então embaixador do Brasil nos Estados Unidos Juracy Magalhães (1964-1965), a sinalizar a crença na cultura desse país como referência irrestrita ao desenvolvimento brasileiro. Tal afirmação pode levar à leitura maniqueísta do processo de “americanização” apontada por Tota (2000, p. 19), que ora é interpretado negativamente “como um grande perigo destruidor da nossa cultura”, ora é interpretado de forma oposta, “como uma força paradigmática e mítica, capaz de tirar-nos de uma possível letargia cultural e econômica, trazendo um ar modernizante para a sociedade brasileira”.

Acima disso, tal afirmação encobre um aspecto fundamental dessa relação cultural: o amplo esforço norte-americano¹ em exportar suas ideias à América Latina e, por extensão, ao Brasil. O início da assistência técnica norte-americana ao Brasil remonta ao período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com os esforços do presidente Franklin Roosevelt e do empresário Nelson Rockefeller. Nesse tempo, visava garantir ou ampliar o suprimento de materiais necessários à guerra, como minérios, e produtos agrícolas, como a borracha, além de contemplar posteriormente a saúde pública, por afetar a produção (LONG; CAMPBELL, 1989, p. II-42). O *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), presidido por Rockefeller, foi então responsável por cooperações na área da agricultura, que logo deu ensejo à longa assistência da Universidade de Purdue à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (em Viçosa, atual Universidade Federal de Viçosa – UFV), iniciada em 1951 e baseada na implantação no Brasil do sistema de *land-grant colleges* norte-americanos, que

¹ Nesta tese, utiliza-se “norte-americano” para se referir aos Estados Unidos, embora se reconheça sua aceção mais ampla, referente à América do Norte.

englobava ensino, pesquisa e extensão agrícolas.² Na área da engenharia, a criação do Centro Tecnológico da Aeronáutica, em 1945, contou com a assistência do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. E, na área da administração, a Universidade de Michigan passou, em 1953, a prestar assistência à Fundação Getúlio Vargas.

Com a criação em 1958 da *International Technical Cooperation Administration* (ITCA) e da *International Cooperation Administration* (ICA), a assistência norte-americana assumiu uma abordagem mais programática, voltada a prover instituições e recursos humanos necessários a uma sociedade moderna e melhorar bases para desenvolver habilidades fundamentais, técnicas e administrativas, de modo que a assistência se voltou a programas de serviço, como nutrição, manejo agrícola, extensão, conservação do solo e irrigação (LONG; CAMPBELL, 1989, p. II-42-3).

Nos anos 1960, os objetivos e metas dessa assistência técnica tornaram-se mais amplos, sobretudo na área da educação, quando essa era tida como fator essencial para o desenvolvimento socioeconômico e se buscava “exportar o progresso” para a América Latina, na nova política norte-americana para a região: a Aliança para o Progresso.

O período de 1960 a 1975 constituiu, segundo Levy (2005, p. 2), a “época de ouro” (“*golden age*”) da assistência norte-americana à modernização do ensino superior na América Latina. Agências públicas (*United States Agency for International Development* – USAID, *United States Information Agency* – USIA, *Peace Corps*) e fundações privadas (Ford, Rockefeller, Kellogg e Carnegie) desse país tiveram aí intensa atuação, principalmente na Colômbia, Costa Rica, Chile e Brasil. Consultores norte-americanos foram enviados para realizarem assistência técnica diretamente às universidades. Financiamentos para construção e expansão das instalações físicas, além da compra de equipamentos, foram disponibilizados. Publicações, seminários e cursos sobre modernização do ensino superior foram promovidos. Para Levy (2005, p. 21), essa assistência assemelhava-se a uma “filantropia”, porque envolvia esforço específico abundante, transferências voluntárias de recursos públicos e privados e uma responsabilidade de “base moral”, não obstante o mesmo autor apontar que essa ação tinha ainda o objetivo implícito de oferecer uma alternativa contra o anseio de revolução social na região e como tal era associada ao valor simbólico de “exportar o progresso”.

Certamente essa não foi uma assistência técnica ocasional nem desinteressada. A Aliança para o Progresso tinha o objetivo de fornecer ajuda financeira e técnica aos países da América Latina para minimizar a receptividade às ideias comunistas na região. Num momento de disputa política e ideológica da Guerra Fria, que punha em lados opostos as duas superpotências mundiais, União Soviética e Estados Unidos, supunha-se que as nações menos desenvolvidas social e economicamente seriam mais receptivas às ideias comunistas. Daí o esforço norte-americano para reduzir o subdesenvolvimento local, ainda mais diante da revolução cubana em 1959, que punha em alerta a possibilidade de outras revoluções semelhantes. Também causava preocupação os conflitos rurais na região Nordeste do Brasil, onde ganhavam força, nos anos 1950, as Ligas Camponesas com a reivindicação da reforma agrária.

Em essência, a Aliança para o Progresso buscava consolidar o modo de produção capitalista e sua cultura. E tal processo de constituir uma hegemonia cultural, como já

² Sobre a assistência norte-americana ao ensino superior agrícola no Brasil, Cf. LONG; CAMPBELL, 1989.

apontado por Gramsci, não é resultado exclusivo de uma força coercitiva ou autoritária, já que requer também o consentimento das massas sociais para sua efetivação de forma duradoura. Daí precisar de recursos de direção cultural e ideológica. Não por acaso, o “progresso”, considerado por Gramsci (1978, p. 44-5) uma ideologia na qual está subentendida uma “mensuração quantitativa e qualitativa: mais e melhor” (com base numa medida fixa ou fixável no passado) e a qual está associada a uma ideia de dominar racionalmente a natureza e o acaso, compunha a denominação da nova política internacional norte-americana [Figura 1]. Para Dupas (2006, p. 22, grifos do autor), embora “a palavra progresso está longe de ser dotada de univocidade semântica e consenso conceitual”, possui uma ideia-força que “se confunde com um discurso hegemônico encastelado no anseio universal de uma marcha para a utopia”. No caso específico da Aliança para o Progresso, a utopia ou o exemplo ideal a ser almejado era os próprios Estados Unidos, a liderança capitalista a qual os países da América Latina deveriam se aliar na esperança de evoluir e atingir equivalente desenvolvimento socioeconômico.

Logo, permeada por inerentes questões políticas e ideológicas, a assistência norte-americana não deve ser compreendida como um processo espontâneo de circulação internacional de ideias, senão como uma transferência deliberada de ideias. Esse entendimento leva à hipótese inicial de que a assistência técnica norte-americana se baseava numa ação seletiva, que estabelecia um preciso quadro de referências a ser transferido à América Latina e, por extensão, ao Brasil. Algumas evidências reforçam essa hipótese em relação ao ensino superior, foco da assistência técnica dos anos 1960.

Em primeiro lugar, a diversidade do sistema educacional norte-americano põe em questão a dificuldade de difundir esse modelo sem simplificar ou esquematizar sua complexidade original. Havia nos Estados Unidos desde grandes universidades particulares dedicadas ao ensino e à pesquisa e com reconhecimento internacional, a exemplo da Universidade de Harvard, até *community colleges*³ públicos, dedicados a cursos de curta duração (dois anos) e dirigidos à escala interna ao próprio município, com pequena quantidade de estudantes. Dentro dessa diversidade, quais eram as referências selecionadas pelas assistências técnicas internacionais? E quais as excluídas?

Em segundo lugar, as diferenças culturais entre a América Latina e os Estados Unidos, na área da educação, dificultavam a direta reprodução das ideias externas. No Brasil, em específico, seu sistema educacional provinha de diferente origem em relação aos Estados Unidos. Nesse país, como reflexo da tradição anglo-americana, havia certa suspeita sobre a localização da educação em grandes centros urbanos (TURNER, 1990, p. 34), daí o ideal antiurbano do *campus*. Em contrapartida, o ensino superior brasileiro era urbano, desde o início concentrou-se no centro das maiores cidades do país (Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Salvador). Seus professores, com dedicação parcial, conciliavam a atividade acadêmica com o exercício de profissões liberais nos centros urbanos, onde atuavam como médico, advogado ou engenheiro. E o ensino agrícola e seus órgãos de ensino só foram transferidos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, em 19 de maio de 1967 (Decreto nº. 60.731). Se o sistema de *colleges* ingleses, baseado na estreita

³ O *college* tanto pode ser uma instituição autônoma, a exemplo dos *community colleges*, ou estar integrado numa universidade junto com outros *colleges* e escolas e em geral se concentram em cursos de graduação. Porém algumas instituições fundadas como *colleges* passaram a oferecer cursos de pós-graduação ao longo do tempo, como mais próprio às universidades, sem alterarem sua denominação inicial.

ligação entre docentes e estudantes e na valorização de atividades extracurriculares, direcionou o ensino superior norte-americano, foi o sistema de ensino francês, centrado nas atividades curriculares, a inicial referência do ensino superior brasileiro. Enquanto nos Estados Unidos o sistema de ensino é heterogêneo sem um controle federal centralizado, a resultar em variações entre os estados ou mesmo no interior desses, no Brasil seu planejamento é centralizado, inicialmente pela Igreja Católica e posteriormente pelo Estado, o que resultava em sua maior uniformidade.

Soma-se a isso a dependência da assistência estrangeira em relação ao quadro político local. Em ambientes democráticos, a ampla aceitação dessa assistência era dependente da construção de uma imagem positiva da ajuda externa, de forma que não raramente lhe era atribuída um valor de neutralidade “técnica”, ainda mais num momento em que eram recorrentes na América Latina as críticas contra o “imperialismo” norte-americano. Por sua vez, num ambiente autoritário, como no caso da ditadura do Brasil (1964-1985), não era conveniente que as ideias externas entrassem em conflito com o sistema político vigente, sob o risco de enfraquecê-lo. Assim nem toda solução daquele país era oportuna ao Brasil nesse momento. Isso era mais evidente quanto às atividades comunitárias, uma forma de sociabilidade comum ao *campus* norte-americano, que era, no entanto, antagônica ao esforço da ditadura brasileira em reprimir as manifestações estudantis.

Logo, supõe-se que tal assistência se assemelhava à noção de transferência cultural estabelecida, nos anos 1980, por Michel Espagne e Michaël Werner. Para Espagne (2013, p. 2, tradução nossa), “toda passagem de um objeto cultural de um contexto para outro tem por consequência uma transformação de seu sentido, uma dinâmica de dar novo significado, que não se pode reconhecer plenamente até se ter em conta os vetores históricos dessa passagem”.⁴ Transferir não é transportar, como entendido nas trocas culturais, mas metamorfosear, visto que está em jogo a reinterpretação dos bens culturais e não apenas sua circulação (ESPAGNE, 2013, p. 2). E o processo de comparação, para identificar semelhanças e diferenças, tem sua importância relativizada, assim como a noção de superioridade do original sobre a cópia, ao passo que ganha importância a identificação de mestiçagens e miscigenações. Assim, a atenção se dirige às condições de deslocamento do objeto cultural, para uma abordagem crítica dos contatos historicamente constatáveis e das adaptações ou reinterpretações originadas (ESPAGNE, 2013, p. 2-3). A transferência cultural se assemelha, para Espagne (2013, p. 7), a uma tradução, pois os conceitos são enraizados nos contextos semânticos e o deslocamento de contexto semântico ligado à tradução representa uma nova construção de sentido. E, se os novos sentidos estabelecidos podem gerar mal-entendidos ou distorções, isso não desqualifica o processo, mas incita à compreensão das operações sociais que intervêm nele, para não restringir seu entendimento à simples valoração dos resultados. Enfim, a noção de transferência cultural reforça a hipótese de seletividade de ideias na assistência norte-americana ao Brasil, ao expor que aqueles que transportam têm um papel ativo na seleção das ideias transferidas. E em tal assistência, esses agentes tinham uma origem comum e bem definida: a *United States Agency for International Development* (USAID), criada em 1961 para coordenar numa única agência as diversas ações internacionais dos Estados Unidos [Figura 2].

⁴ Conforme o original: “Tout passage d’un objet culturel d’un contexte dans un autre a pour conséquence une transformation de son sens, une dynamique de resémantisation, qu’on ne peut pleinement reconnaître qu’en tenant compte des vecteurs historiques du passage”(ESPAGNE, 2013, p. 2).

Figura 1. Símbolo da Aliança para o Progresso. Fonte: KBEACON, 2014.

Figura 2. Símbolo da United States Agency for International Development (USAID). Fonte: SEEKLOGO, 2017.

Figura 3. Sala especial «Universidades» na X Bienal de Arquitetura, em 1969. Fonte: Arquivo Wanda Svevo.

Figura 4. Quadro histórico dos *campi* das 32 universidades federais existentes em 1974, além da USP e da UNICAMP. Dados: ALBERTO, 2003; ARRUSUL, 2009; CABRAL, N., 2004; CABRAL, R., 2003; CAMPÊLO, 2012; CASTOR, 2013; FIALHO, 2012; NOGUEIRA, 2008; PINTO; BUFFA, 2009; POSTINGHER, 2012; PRIETO, 2005; SAYEGH, 2009, SOUZA, M., 2013; TONIOLI, 2014; ZAMPIERI, 2011 e páginas eletrônicas das instituições (acesso em 06 nov. 2015).

Permanências da reforma universitária

Por outro lado, esse período da assistência técnica norte-americana nos anos 1960, mais conhecido no Brasil como reforma universitária, constituiu um evento histórico significativo para a arquitetura e o urbanismo. Esse foi o momento de consolidação no país de uma cultura técnica de planejamento do *campus*.⁵ Mesmo na Bienal de Arquitetura de 1969, uma sala especial foi dedicada às universidades, na qual foram exibidos os *campi* das universidades federais do Ceará (UFC), da Paraíba (UFPB), de Santa Maria (UFSM), da Universidade do ABC, em São Paulo, e da Universidade de São Paulo (USP), afora realizações da Alemanha, Canadá, Inglaterra, Israel e Tchecoslováquia [Figura 3]. E os reflexos dessa época ainda permanecem na produção atual.

Até início dos anos 1960, eram poucos os *campi* construídos no Brasil, quando as universidades eram predominantemente instaladas em edifícios dispersos no centro das cidades [Figura 4]. A partir da reforma universitária, o *campus* foi oficialmente alçado à condição de organização física preferencial das universidades no país, reforçada por atos oficiais (leis, decretos e decretos-leis) e pela disponibilidade de recursos financeiros para sua concretização, como os financiamentos entre o Ministério da Educação e Cultura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o “melhoramento e expansão” das instalações físicas, que resultaram na implantação de *campi* nas diversas regiões do Brasil. E teria sido o “Manual sobre o planejamento integral do campus universitário”, publicado em 1970 pelo consultor Rudolph Atcon, o principal documento a definir o ideário de *campus* resultante da reforma universitária no Brasil, ao recomendar uma solução baseada na eficácia, eficiência e economia em oposição à “monumentalidade” de outrora.

Nos últimos anos, durante o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciado em abril de 2007 e voltado à expansão física, acadêmica e pedagógica da rede de ensino superior pública, o *campus* continuou a ser uma solução preferencial no país. Reforçado por esse programa, a quantidade de universidades federais cresceu de 45, em 2002, para 63, em 2014, ao passo que o número de *campi* federais cresceu numa proporção ainda maior: passou de 148 para 321, no mesmo período (BRASIL, 2014, p. 32). Porém esses equipamentos, anteriormente concentrados nas capitais e nos grandes centros, passaram a ser instalados em novas localidades, frente à política de interiorização do ensino superior no país. Buscou-se ainda ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, como forma de democratizar, diversificar e ampliar o acesso social à universidade, em especial pelos estudantes de menor condição socioeconômica.

Apesar de tais particularidades e do processo de redemocratização política do país (iniciado desde 1985), revela-se, em meio aos vários *campi* recentemente construídos ou expandidos, a permanência de valores próprios à cultura de planejamento do *campus* da reforma universitária. Uma das diretrizes centrais do REUNI era o “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”, para resolver a “considerável ociosidade no período noturno” dos espaços físicos universitários (BRASIL, 2014, p. 8, 28). Tal preocupação não era tão distinta da eficiência valorizada pela reforma universitária, cujo corolário era eliminar “a duplicação de meios

⁵ Nesta tese, será utilizado o nome “*campus*” sem a adjetivação “universitário”, por ser mais coerente com seu uso nos Estados Unidos e para evitar redundância. E será mantida a grafia em latim (com plural “*campi*”), como recomendado pela Nota Informativa nº. 155/2015 (CGPG/DDR/SETec) (BRASIL, 2015).

para fins idênticos ou equivalentes”. Semelhante percepção tem Pinto e Buffa (2009, p. 107), segundo os quais o planejamento e a construção do *campus* continuam a ter “forte influência” do manual de Atcon (1970). Com efeito, é ainda comum a manutenção de práticas de planejamento centradas numa visão tecnocrática, no qual o conhecimento técnico especializado ou o prestígio burocrático prevalecem em detrimento de uma maior participação dos usuários nas decisões. Inclusive a despolitização do sistema de ensino, uma discussão central no período autoritário, foi retomada, em 2016, pela proposta de lei federal do “Programa Escola sem Partido”.

A fim de uma melhor compreensão da permanência desses valores na produção atual e de uma revalorização do espaço físico como recurso pedagógico, um valor aparentemente perdido no passado, é importante investigar o processo de consolidação da cultura técnica de planejamento do *campus* no Brasil na reforma universitária. Por um lado, tal esforço se filia aos estudos sobre a relação entre a arquitetura e urbanismo e a educação, como os realizados por Merlin (1995), Muthesius (2000), Pinto e Buffa (2009) e Alfaro (2014), dentre os que enfocaram o ensino superior. Por outro lado, se filia também à recente revisão crítica da ditadura no Brasil intensificada pelas investigações da Comissão Nacional da Verdade (instituída em maio de 2012 pelo governo Dilma Rousseff), que resultou em obras como o livro “As universidades e o regime militar” (MOTTA, 2014), os filmes “Cidadão Boilesen” (2009) e “O dia que durou 21 anos” (2013) e pesquisas acadêmicas, como a dissertação “Os quinze ramos do IPÊS” (VILLELA, 2014).

Soma-se a isso que, na historiografia da arquitetura e do urbanismo, ainda há várias lacunas sobre a reforma universitária no Brasil, apesar do estudo de Rodrigues (2001) sobre os financiamentos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da tese de Campêlo (2012) sobre a reforma universitária no Nordeste e da dissertação de G. Souza (2015) sobre a atuação de Rudolph Atcon no país, dentre outras pesquisas mais centradas em universidades isoladas. O texto com maior divulgação internacional desse consultor, o ensaio “*The Latin American university*” (1961), não publicado no Brasil, é pouco analisado pela historiografia da arquitetura e do urbanismo, mais centrada em seu manual. Outra lacuna historiográfica é a atuação dos demais consultores do convênio MEC/USAID. Embora o historiador da educação Cunha (2007b, p. 208) identifique o arquiteto Harry Ransom como “um dos consultores [norte-americanos] que mais tempo esteve a serviço do Crub”, esse não é captado pelas pesquisas acadêmicas da arquitetura e do urbanismo. De forma indireta, Campêlo (2012, p. 215) registra, na realização em 1969 do Seminário sobre Planejamento do *Campus* Universitário, na UFPB, a presença de “prof. Harry Ransom, coordenador geral”, sem se deter na atuação dele no Brasil.

Em consequência, alguns questionamentos continuam sem respostas. Quais eram as concepções de Atcon, para além de seu manual? Quem foram os consultores sobre planejamento do *campus* em atividade no país e como atuaram? Havia unidade de pensamento entre os consultores? Quais foram suas recomendações sobre o planejamento do *campus*? Suas propostas respondiam a demandas autoritárias da ditadura brasileira?

Um olhar sobre a assistência norte-americana

Dentro desses questionamentos e com base na hipótese inicialmente considerada sobre a assistência dos Estados Unidos à América Latina, busca-se analisar a seletividade da

assistência técnica norte-americana ao planejamento do *campus* no Brasil durante a reforma universitária. Nessa perspectiva, o *campus* é vislumbrado em suas diferentes escalas de planejamento (arquitetura dos edifícios, urbanismo do conjunto e inserção urbana), embora a atenção se concentre em sua escala intermediária, isto é, o urbanismo ou a organização do conjunto universitário, para o qual se voltavam a maior parte das discussões da época. Ao mesmo tempo, procura-se, como já proposto por Muthesius (2000, p. 12), uma interpretação do espaço físico universitário além da relação direta entre o arquiteto e seu cliente, ao considerar também a contribuição dos pedagogos. Pois a reformulação do *campus* provinha de inquietações dentro do campo de conhecimento da educação, para as quais o espaço físico deveria oferecer uma resposta.

Tal propósito geral foi subdividido em três eixos de investigação gerados por hipóteses auxiliares: (1) caracterizar as tensões e resistências culturais no processo de assistência técnica, ao supor que as diferentes realidades histórico-sociais do ensino superior nos Estados Unidos e no Brasil tenham favorecido a seletividade de ideias; (2) apontar a racionalidade econômica dirigida ao *campus*, ao supor que a ideologia capitalista da Aliança para o Progresso tenha sido uma referência determinante; (3) identificar as demandas políticas e disciplinares no planejamento do *campus*, ao supor que o autoritarismo da ditadura brasileira direcionou sua concepção.

Para isso, foi definido como recorte temporal o período de 1961 até 1975. Seu marco inicial corresponde à criação da Aliança para o Progresso e da USAID, quando se intensificou a assistência técnica dos Estados Unidos à América Latina. Seu marco final assinala o momento de retirada de Rudolph Atcon do Brasil, quando era pequena a presença de consultores norte-americanos com a redução da assistência da USAID no país. Além disso, esse recorte coincide com a “era de ouro” identificada por Levy (2005, p. 2).

Como material documental da pesquisa, foram utilizados os discursos dos consultores norte-americanos então atuantes no Brasil. Esses foram extraídos de seus relatórios, apresentações em seminários e livros publicados, além dos relatórios gerais de avaliação do programa de assistência técnica realizados pelas próprias agências oficiais. Buscou-se, nesses documentos, apreender a unidade do discurso dirigido às várias universidades do Brasil, a fim de captar o discurso hegemônico no país. ao invés de realizar o estudo de caso de uma única universidade. Como documentos complementares, foram consultadas publicações sobre planejamento do *campus* então editadas no Brasil, nos Estados Unidos e pelo CONESCAL no México, a fim de identificar as discussões paralelas sobre o tema e externas ao círculo institucional dos consultores.

Centrada na hipótese de seletividade da assistência técnica, a análise desse material se baseou na identificação de um discurso hegemônico e unitário entre os consultores e na adaptação desse discurso às especificidades políticas, econômicas ou culturais do Brasil. Ao lidar com os valores implícitos ou dissimulados presentes nos discursos, as análises foram perpassadas pelo conceito de ideologia, entendida, a partir da concepção de Gramsci (1978, p. 62-3), como a “superestrutura necessária de uma determinada estrutura”, isto é, como uma concepção particular do mundo com “validade psicológica” e capaz de organizar as “massas humanas” e formar o terreno sobre o qual os homens se movimentam e adquirem consciência de sua posição. Nesse entendimento, preserva-se a noção, comum ao conceito de ideologia, de substituição do real pelo imaginário, ao tempo que entende a ideologia

como um mecanismo de constituir uma hegemonia cultural, no qual uma visão particular de uma elite ou grupo assume o valor de universal à sociedade.

Os resultados da pesquisa são apresentados em quatro capítulos que seguem uma especialização progressiva na abordagem do tema. Parte-se de uma visão geral do debate sobre a reforma universitária no Brasil até finalizar a tese com a análise de uma ação específica do convênio MEC/USAID em direção à modernização do ensino superior, o subprojeto entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a Universidade de Houston.

No primeiro capítulo, “Educação e desenvolvimento nacional”, as discussões iniciais sobre a reforma universitária no Brasil e sua ligação com diferentes concepções de desenvolvimento nacional, com destaque às reivindicações dos estudantes e às resistências de grupos conservadores, são caracterizadas. Dentro desse debate inicial, são também caracterizadas as discussões específicas sobre o espaço físico universitário, ao tratar das críticas contra as “cidades universitárias” e da proposta de uma nova solução modelar para o país, a Universidade de Brasília (UnB).

No segundo capítulo, “Um programa para a América Latina”, identifica-se a construção de uma alternativa de modernização universitária comum aos diversos países da região e derivada da política da Aliança para o Progresso. Para isso, além de uma análise das diretrizes dessa política internacional norte-americana e do ensaio do consultor Rudolph Atcon sobre as universidades da região, enfoca-se as concepções de planejamento do *campus* presentes nas publicações do CONESCAL, o qual constituía um fórum regional sobre construções escolares no continente. São enfocadas também as discussões simultâneas sobre planejamento do *campus* nos Estados Unidos, como meio de captar eventuais seletividades nos discursos estabelecidos pelas assistências técnicas.

No terceiro capítulo, “A reforma institucionalizada”, expõe-se o processo de institucionalização da reforma universitária no Brasil, efetivado durante a ditadura, com ênfase em suas implicações sobre o planejamento do *campus* e nas ações com participação direta do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, são abordados os relatórios elaborados por assessores norte-americanos encomendados pelo MEC, os atos oficiais (leis, decretos e decretos-leis) que regulamentaram a reforma universitária e os financiamentos públicos entre o MEC e o BID para “melhoramento e expansão” das universidades federais. O conjunto de tais subcapítulos traça uma cronologia do processo de institucionalização da reforma universitária no país e identifica o vínculo entre as agências oficiais norte-americanas e o governo brasileiro.

Por fim, no quarto capítulo, “A formação de uma ‘massa crítica’”, é apresentado um projeto específico de implantação da reforma universitária, o subprojeto entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a Universidade de Houston. Esse buscava dissimular a aplicação do convênio entre o MEC e a USAID e tinha por fim formar no país uma “massa crítica”, como então denominado. São, nesse capítulo, analisadas as diversas atividades abrangidas no subprojeto: as consultorias técnicas às universidades, os seminários regionais dirigidos aos administradores universitários brasileiros, a oferta de cursos no exterior e as publicações então editadas, com destaque para o manual de Atcon. Pretende-se, assim, expor as atividades menos visíveis dos consultores norte-americanos no país, as quais, no entanto, geraram contatos mais diretos com as universidades, sem a intermediação do MEC.

1 Educação e desenvolvimento nacional

1.1 Entre a reforma e a revolução da universidade

1.1.1 *A educação como meio de desenvolvimento*

Com o fim do Estado Novo (1937-1945), o período de redemocratização do Brasil foi marcado pela progressiva tensão política no país, que incitou concepções polarizadas do ensino superior, embora permeadas pela predominante importância atribuída à educação para o desenvolvimento socioeconômico nacional.

Do ponto de vista econômico, ao tempo que a industrialização era considerada a base do desenvolvimento do país, a participação do capital estrangeiro nesse processo era alvo de divergências. De um lado, estavam os defensores do nacional-desenvolvimentismo, para os quais era importante a regulação estatal e o investimento oficial em áreas estratégicas (petróleo, siderurgia, transportes e comunicação) para criar um sistema econômico autônomo, independente do capital internacional, e baseado na industrialização (FAUSTO, 2015, p. 347). Esses viam com restrições as relações econômicas com os países desenvolvidos, em especial com os Estados Unidos, diante da ameaça à soberania nacional, inclusive à possibilidade de desenvolvimento tecnológico autônomo. Por outro lado, para os defensores do liberalismo econômico, acusados por seus críticos de “entreguistas”, a intervenção do Estado na economia deveria ser menor em favor da livre regulação e do combate rígido à inflação, ao passo que o desenvolvimento não deveria priorizar apenas a industrialização nem impor barreiras excessivas ao capital estrangeiro (FAUSTO, 2015, p. 347). Conforme esse entendimento, a aliança com os países desenvolvidos era desejada, porque ampliava a limitada oferta de capital no país e fortalecia, na aproximação aos Estados Unidos, o combate internacional ao comunismo.

Em meio a tais discussões políticas, ampliava-se a presença de multinacionais no Brasil, com maior intensidade após o suicídio de Vargas em 1954, quando sua política nacionalista deu lugar a uma maior abertura ao capital internacional, com predomínio do norte-americano (concentrado em indústria de produtos químicos, transporte e maquinário). E, como as empresas brasileiras se coligavam a corporações multinacionais, em busca de tecnologia ou de integração financeira (DREIFUSS, 1987, p. 51), tornava-se imprecisa a diferenciação entre interesses estrangeiro e nacional, embora as decisões essenciais das multinacionais fossem tomadas em seus países de origem, de onde também provinham o capital e a tecnologia utilizados. Tal bloco industrial de interesses comuns constituiu, para Dreifuss (1987, p. 25-6), o grupo “multinacional associado”, que negava a aparente polaridade da burguesia nacional entre a visão nacionalista e a “entreguista”.

Do ponto de vista político, a continuidade do populismo como meio de manter a contenção popular, em especial da crescente massa de trabalhadores urbanos, e unir a burguesia nacional num projeto comum enfraquecia-se. Num ambiente democrático, as organizações de esquerda ressurgiam. Em seu breve período de legalidade, de 1945 a 1947, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) elegeu dezessete deputados federais e um senador (Luiz Carlos Prestes), os quais foram cassados em 1948 (FAUSTO, 2015, p. 344). Essa perseguição foi ampliada com o início da Guerra da Coreia (1950-1953), quando o presidente norte-americano Harry S. Truman (1945-1953) forçou uma definição dos países subdesenvolvidos com relação ao comunismo (FAUSTO, 2015, p. 351).

O modo de produção capitalista era questionado pelos defensores do comunismo, os quais mesmo que perseguidos tinham suas ideias difundidas, direta ou indiretamente presentes nas organizações sindicais, nas Ligas Camponesas e no movimento dos estudantes universitários. Dentro da própria Igreja Católica, emergiram grupos simpáticos a essa orientação, como a Juventude Universitária Católica (JUC), formada em 1950. Foram criadas, em 1955, as Ligas Camponesas, que lutavam contra a concentração da terra e a exploração do trabalho rural e que se expandiram no Nordeste. No final da mesma década, também ganharam projeção no país os movimentos sindicais dos trabalhadores urbanos, em especial dos operários industriais, e o movimento estudantil. E a aliança entre oligarquia rural e industriais verificada no Estado Novo tornava-se mais frágil, devido à crescente força econômica do grupo “multinacional associado” e a seu esforço em conquistar equivalente representatividade política num Estado ainda dominado pela oligarquia. Esse grupo seria determinante no processo de desestabilização política e econômica e mobilização social contra o governo João Goulart que resultaria no golpe civil-militar de 1964, em busca de uma modernização conservadora, na qual o liberalismo econômico convivia com a manutenção da estrutura social vigente.

Tais tensões eram conciliadas de formas, por vezes, contraditórias ou com medidas populistas, a fim de assegurar o apoio social. No governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), eleito com apoio de Vargas, a postura legalista, em respeito à constituição, se deu em paralelo à perseguição aos comunistas e à restrição aos movimentos sindicais. A Constituição de 1946, que substituiu a Carta de 1937, mesclou orientações liberais e conservadoras, a exemplo do direito de greve ser reconhecido, mas sob a regulação oficial. No segundo governo Vargas (1951-1954), a política de desenvolvimento econômico baseada na industrialização era conciliada com o apoio aos trabalhadores urbanos, incentivados à organização sindical. E, apesar da predominante estabilidade

política no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), seu desenvolvimento econômico, apoiado em maior abertura ao capital estrangeiro em áreas prioritárias da indústria (automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço), era realizado de forma a não se contrapor à orientação nacionalista do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que o apoiava (FAUSTO, 2015, p. 362-4).

No campo da educação, a tensão entre diferentes orientações ideológicas também se verificou. O ministro da educação nomeado, em 1947, pelo governo Dutra, foi o banqueiro baiano Clemente Mariani, numa conciliação de partidos rivais: o Partido Social Democrático (PSD), simpático à anterior ditadura varguista, e a União Democrática Nacional (UDN), oposicionista (CUNHA, 2007a, p. 93). O pedagogo Anísio Teixeira, anteriormente afastado por sua visão liberal da educação, voltou à burocracia pública. Após atuar, de 1947 até 1950, como secretário da educação e saúde no estado da Bahia, tornou-se, em 1951, secretário geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cargo que, a partir de 1952, passou a concentrar com o de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Exerceu ambas as funções até 1964, quando foi aposentado compulsoriamente pela ditadura militar. Mesmo Gustavo Capanema, antigo ministro da educação (1934-1945) e principal idealizador da política educacional do Estado Novo, manteve sua força política, ao se eleger, em 1945, deputado federal pelo PSD, quando atuou na Assembleia Constituinte.

A demanda por ensino superior era grande, haja vista sua pequena expansão no Estado Novo. Em 1945, esse grau de ensino dava-se predominantemente em instituições isoladas, 293 unidades, ao passo que havia apenas cinco universidades no país: Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro (CUNHA, 2007a, p. 17). O controle era centralizado pelo Estado, como regulamentado, em 1931, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931). E o ensino era pago, mesmo nos estabelecimento oficiais (CUNHA, 2007a, p. 19).

1.1.2 A resistência dos grupos conservadores

As divergências político-ideológicas na educação tornaram-se explícitas durante a discussão e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, embora cumprisse determinação constitucional, levou treze anos para ser aprovada, entre a apresentação do anteprojeto (em 1948) e a sanção presidencial (em 1961).

Seu anteprojeto privilegiava uma concepção liberal da educação, como já preconizada em 1932 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, voltado a uma educação laica, pública, gratuita e universal. O ensino superior, embora inicialmente pago, deveria ter suas taxas progressivamente reduzidas, até sua extinção total. Seu controle deveria ser descentralizado e as autonomias didática, administrativa e financeira das universidades deveriam ser asseguradas, ao passo que caberia ao Conselho Nacional de Educação a aprovação dos estatutos e o reconhecimento dos cursos. À semelhança do Decreto-lei nº. 8.457, de 26 de dezembro de 1945, a Faculdade de Filosofia era considerada o centro da universidade, da qual também deveriam fazer parte pelo menos dois dos seguintes cursos: Direito, Engenharia e Medicina. O ensino superior privado seria subordinado ao público para não concorrer com esse e evitar seu rebaixamento. O ingresso ao ensino superior seria realizado por concurso de admissão ou pelo curso (e aprovação) do colégio universitário, a fim de ampliar e qualificar os ingressantes nesse grau de ensino. Porém, dentro de uma

postura conciliatória, era mantida a estrutura dualista do ensino médio do Estado Novo, dividido em ensino secundário, voltado à elite, e ensino técnico subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal, voltado às massas, apesar de procurar através da alteração dos currículos diminuir as barreiras entre ambos. A participação de estudantes no poder da universidade também não era clara, pois, embora fosse prevista a existência de “representante dos alunos” no Conselho Universitário, não fazia menção à organização desses em diretórios próprios.

Esse anteprojeto, quando encaminhado ao presidente da república, sofreu duros ataques de “defensores da política educacional do Estado Novo e dos dirigentes das escolas particulares” (CUNHA, 2007a, p. 99). Dentre os principais críticos, o deputado federal Gustavo Capanema apresentou parecer contrário ao anteprojeto, com o argumento de sê-lo, frente à descentralização, flexibilidade e autonomia defendidas, incompatível com a unidade nacional, o que foi suficiente para freá-lo por vários anos (CUNHA, 2007a, p. 99). Aos dirigentes das escolas particulares, por sua vez, a maior rejeição se devia a atribuir-se ao Estado a função de principal provedor da educação no país.

Com essa interrupção, os avanços no ensino superior se originaram de medidas e legislações isoladas que buscavam em grande parte ampliar o acesso a esse grau de ensino, uma questão central nesse momento. Foram progressivamente reduzidas as taxas cobradas nas instituições públicas até atingirem a gratuidade total, no início dos anos 1950 (CUNHA, 2007a, p. 76). Tal gratuidade, presente também no anteprojeto da LDB, foi obtida “sem alarde, sem uma lei, decreto, portaria ou parecer”, visto que o valor nominal das taxas foi mantido até que, corroído pela inflação, pouco valia para ser efetivamente cobrado (CUNHA, 2007a, p. 77). Em contrapartida, a federalização de instituições de ensino superior anteriormente mantidas por governos estaduais e municipais ou por particulares tornou-se uma alternativa para manutenção financeira, como inicialmente efetivada pela Lei nº. 1.254, de 04 de dezembro de 1950. Segundo esse ato oficial, além das faculdades e escolas isoladas, faziam parte do sistema federal de ensino superior: a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), federalizada anteriormente, a Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), a Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), a Universidade da Bahia (atual Universidade Federal da Bahia – UFBA), Universidade do Paraná (atual Universidade Federal do Paraná – UFPR) e a Universidade do Rio Grande do Sul (atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), então federalizadas.

Um maior direcionamento da política educacional em relação à política econômica deu-se no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Para isso foi importante a criação, em 14 de julho de 1955, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao MEC, com o objetivo de estudar, ensinar e divulgar as ciências sociais, a fim de aplicar esses dados e categorias à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, afora permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional (INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS, 2016). Esse se tornou, até sua extinção, em 13 de abril de 1964, pela ditadura, um importante centro de formulação teórica do projeto “nacional-desenvolvimentista”, a partir de pensadores como Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré.

Com o acelerar da industrialização, baseada em maior participação de capital estrangeiro, foi prevista a expansão da “infraestrutura educacional”, sem a qual se

acreditava que o desenvolvimento se tornaria, como exposto no Plano de Metas (1958), falho. Por isso previu-se ampliar a capacidade das escolas de engenharia e “reformular o ensino superior”, com o fim de “organizar os cursos de acordo com suas finalidades e as necessidades do meio em que operam”, além da previsão de instalar quatorze Institutos de Pesquisa, Ensino e Desenvolvimento voltados aos setores de química, economia, tecnologia rural, mecânica, eletrotécnica, mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia (BRASIL, 1958, p. 96).

Ao tempo que se requeria maior formação de profissionais qualificados, os canais de ascensão social, como percebido por Cunha (2007a, p. 42), se alteravam no Brasil. A intervenção do Estado na economia estimulava a crescente criação de assessorias técnico-econômicas, “órgãos novos da burocracia governamental” e ocupados por novos profissionais na administração pública, como economistas e engenheiros, em lugar da importância anteriormente assumida pelos bacharéis de direito (CUNHA, 2007a, p. 41). Pois foram criadas empresas estatais de grande porte na geração e distribuição de energia, CHESF (1945), Cemig (1952), Furnas (1957), ELETROBRÁS (1961), na mineração, Vale do Rio Doce (1942), na produção de aço, Companhia Siderúrgica Nacional – CSN (1941), COSIPA (1953), USIMINAS (1956), e no petróleo, Petrobrás (1953) (CUNHA, 2007a, p. 40-1) e foram criados órgãos assessores paralelos à administração pública, ISEB (1955) e SUDENE (1959). Da mesma forma, a iniciativa privada também requeria nova demanda de profissionais especializados, decorrente da ampliação e aumento de complexidade de suas estruturas produtivas, em especial nas indústrias (CUNHA, 2007a, p. 41). Em contrapartida, com a centralização de capital gerada pelo processo de industrialização, grandes indústrias tomavam o lugar de pequenos negócios e, com isso, a perspectiva de progresso das camadas econômicas médias da sociedade se reduzia (CUNHA, 2007a, p. 42). Por conseguinte, as burocracias pública e privada, cujos cargos mais elevados e almejados requeriam formação profissional qualificada proveniente de titulação superior, tornavam-se alternativas atraentes para essa parcela da população, o que ampliava a demanda social por ensino superior.

Em final de 1958, diante da crise financeira nas escolas privadas de ensino médio, a discussão sobre a LDB foi retomada. O substitutivo então apresentado pelo deputado federal Carlos Lacerda (UDN) favoreceu a orientação privada do ensino, em especial o médio, e buscou ampliar a autonomia do ensino superior e reduzir o poder do Conselho Nacional de Educação (CUNHA, 2007a, p. 104). Enquanto a luta pela escola pública foi apoiada por congregações de estudantes, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), os defensores da escola privada contaram com intensa atuação da Associação de Educação Católica. Para além da oposição entre ensino pago e gratuito, o que perpassava essas discussões era o papel do Estado na educação e, consequentemente, a centralização ou a descentralização do sistema educacional. Para os defensores do nacionalismo, a centralização era uma questão congruente com o nacional-desenvolvimentismo, no qual o Estado era o direcionador do desenvolvimento socioeconômico. Para os defensores do liberalismo econômico, a forte presença oficial representava um risco de controle ideológico da educação. Daí a “liberdade de ensino” ser um dos argumentos por eles utilizados para legitimar socialmente a defesa do ensino privado.

Em meio a tais embates, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024) foi aprovada pelo Congresso e sancionada, em 20 de dezembro de 1961, pelo

presidente João Goulart, embora a contragosto dos que apoiaram sua posse, como os estudantes. Conforme a redação final da LDB (BRASIL, 1961), o acesso ao ensino superior era possível a qualquer concluinte do ensino médio submetido à aprovação em concurso vestibular, embora desconsiderasse a proposta original de dar preferência aos egressos dos colégios universitários. Além disso, a diferenciação entre os cursos de ensino médio, a qual foi mantida, não assegurava igualdade de conteúdos e, por conseguinte, de aprovação nos concursos vestibulares. O Conselho Federal de Educação (CFE), em substituição ao antigo Conselho Nacional de Educação, passava por relativa descentralização, ao se dividir conforme o grau de ensino e propiciar autonomia aos sistemas estaduais de educação, embora ainda mantivesse grande poder de controle. Era reconhecida a participação estudantil nos conselhos universitários. As universidades deixavam de ser reconhecidas como a organização preferencial da educação superior no país e poderiam ser formadas por no mínimo cinco escolas, as quais não eram pré-determinadas, diferentemente do inicialmente proposto. O veto à exigência da Faculdade de Filosofia na estrutura universitária foi realizado pelo próprio presidente João Goulart, sob o argumento de existir elevado número dessas escolas no país e de ter outras possibilidades de integração universitária, a exemplo dos institutos centrais, numa aparente defesa à recém-criada Universidade de Brasília (CUNHA, 2007a, p. 114). Tal postura reforçava, para Cunha (2007a, p. 114), “a concepção arcaica da organização universitária a partir da aglomeração de faculdades, sem a função integradora, pelo menos em tese, da FFCL”. Inclusive, na criação de universidades rurais ou especializadas, o critério da quantidade mínima de cursos poderia ser dispensado. Nessa direção, prevalecia a flexibilidade, como a previsão de diversas formas de organização jurídica para as universidades: autarquia (baseada na descentralização pública), fundação (baseada na organização privada) ou associação. Da mesma forma, era ampliada a autonomia universitária, que além de ser administrativa, didática e disciplinar, como já estabelecida em 1931, passava a ser também financeira.

É também sintomático das diferentes posturas ideológicas desse momento o encaminhamento tomado pela pesquisa no país, que recaia no debate da soberania nacional reclamada pelos nacionalistas. Em início dos anos 1950, a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro tinha como motivações explícitas, segundo o discurso oficial, o prestígio nacional (frente ao efeito de demonstração das nações desenvolvidas), a segurança nacional (em meio às incertezas da Guerra Fria e aos novos tipos de armamentos químicos) e a produção de energia atômica (voltada ao processo de industrialização e alinhada à política de segurança nacional). Como constatado por Valla e Silva (1981, p. 17-21), tais valores estavam presentes principalmente nos discursos de idealização e criação do Conselho Nacional de Pesquisas⁶ (CNPq), fundado em 1951 e cuja prioridade inicial foi o desenvolvimento da energia atômica, para suprir a deficiência energética nas regiões mais populosas e industrializadas do país. Dessa forma, cumpria seu papel de coordenar o apoio à ciência e à tecnologia e “desobstaculizar os possíveis pontos de estrangulamento do processo de industrialização” (VALLA; SILVA, 1981, p. 35).

Para além do discurso, a criação de órgãos vinculados à pesquisa parecia confirmar essa orientação oficial. Afora o CNPq, foi fundada, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cuja comunidade científica compartilhava semelhantes

⁶ Em 06 de novembro de 1974, o CNPq passou a denominar-se Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sem a mudança de sua sigla inicial.

argumentos oficiais. Foi criado, em novembro de 1945, o Centro Técnico da Aeronáutica, composto pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica, voltado à formação de engenheiros, e pelo Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento, voltado à pesquisa e à cooperação com a indústria e criado, posteriormente, em 1953.

Porém, apesar da importância atribuída à energia atômica, os acordos firmados com os Estados Unidos direcionaram o Brasil para a função de mero fornecedor de minerais atômicos para esse país, dentro de sua tradicional posição de primário-exportador, na divisão internacional do trabalho. Os recursos minerais necessários à produção nuclear, como o Tório, eram, como constatado pelas missões norte-americanas Cooke (1942/3) e Abbink (1949), bem dotados no Brasil, ao contrário da situação dos Estados Unidos (VALLA; SILVA, 1981, p. 36-7). Os acordos atômicos assinados entre ambos os países (1949, 1952, 1954, 1955)⁷ privilegiaram o fornecimento de minerais nucleares estratégicos aos Estados Unidos, dentro da tradicional exportação de matérias primas, em detrimento da busca de autonomia brasileira em energia atômica. Apenas nos anos 1970, com a crise energética internacional provocada pela escassez de petróleo, foi efetivamente priorizado o desenvolvimento de novas fontes de energia no país, a fim de reduzir a dependência brasileira de fontes externas.

Assim, “a formação de recursos humanos para o ‘processo de industrialização’, em geral, acabou prevalecendo no CNPq” e ocorreu, assim como o auxílio à pesquisa científica e tecnológica, de forma desvinculada do sistema produtivo, cujas necessidades não foram plenamente supridas (VALLA; SILVA, 1981, p. 42-3).

Continuaram a ser tomadas medidas em favor da ampliação do ensino superior e sem necessariamente contemplar sua reestruturação, a exemplo de novas federalizações. Essas ocorreram especialmente em 1960/1. Como reflexo, o Conselho Federal de Educação (CFE), passou a se opor a essa solução e a defender a expansão de vagas nas instituições oficiais já existentes em lugar de novas estatizações de instituições particulares (CUNHA, 2007a, p. 81). Com o agrupamento de unidades isoladas através das federalizações, o ensino superior no Brasil passou a ser, durante o período democrático (1945-1964), organizado predominantemente em universidades, cujas 39 unidades no país concentravam 65% do total das matrículas em 1964 (CUNHA, 2007a, p. 79). Nessa época, quando a organização de universidades tornava-se mais flexível e menos onerosa, foram também constituídas as universidades católicas, formadas pela reunião de unidades isoladas preexistentes.

Quanto ao fenômeno dos “excedentes”, maior quantidade de candidatos habilitados ao ensino superior do que a quantidade de vagas disponíveis (mais grave nos centros mais populosos, Rio de Janeiro e São Paulo, e nos cursos mais concorridos, como Medicina), os exames vestibulares foram modificados. Esses, que eram um entrave à ampliação do acesso ao ensino superior, passaram, conforme parecer do CFE, após aprovação da LDB, ter seus procedimentos e conteúdos fixados pelas próprias instituições de ensino, enquanto os princípios gerais eram regulamentados pelo conselho (CUNHA, 2007a, p. 72). Os candidatos ao ensino superior seriam, através de concurso, classificados de acordo com suas notas até o limite de vagas disponíveis, ao contrário do antigo sistema de habilitação baseado numa nota mínima. Com isso eliminava-se a possibilidade das contestações judiciais dos estudantes habilitados ao ensino superior e sem a disponibilidade de vagas.

⁷ Cf. VALLA; SILVA, 1981, p. 37 et seq.

1.1.3 As reformas reivindicadas pelos estudantes

Por volta de 1961, a tensão social se agravava com a crise política e econômica do Brasil. A renúncia inesperada de Jânio Quadros foi seguida pela resistência à posse de João Goulart, acusado por conservadores de excessiva aproximação aos movimentos sindicais, que resultou num temporário regime parlamentarista no país,⁸ a fim de minimizar seu poder. Os problemas econômicos favoreciam o aumento da inflação, a afetar principalmente o poder de compra dos assalariados. No campo da educação, a aprovação da LDB frustrava a esperança por mudanças mais amplas. Esse sentimento era reforçado pela criação da Universidade de Brasília, que demonstrava uma nova possibilidade de organização do ensino superior no país. As discussões políticas e econômicas tornavam-se mais polarizadas numa disputa ideológica entre o bloco nacional-reformista, que defendia o controle do capital internacional no país e a ampliação de direitos sociais, e o bloco modernizante-conservador, que pregava o liberalismo econômico representado pela empresa privada e a contenção das demandas populares, cujas ideias se revertiam num discurso anticomunista apoiado na segurança nacional.

As reformas de base, transformadas em bandeira do governo João Goulart e voltadas à redução da desigualdade social, incitavam ainda mais essas tensões. Abrangiam reformas agrária (desapropriações a fim de reduzir conflitos e desigualdades no campo), fiscal (limitação de remessas de lucro para o exterior), urbana (possibilidade dos inquilinos adquirirem os imóveis que ocupavam), eleitoral (extensão dos votos aos analfabetos), bancária (ampliação de créditos aos produtores) e universitária (fim da cátedra vitalícia). Apesar do aparente extremismo, a própria teoria econômica da CEPAL passava, nos anos 1960, a defender a reforma agrária, a fim de radicar o homem no campo, e a redistribuição de renda como soluções para redinamizar a economia e a defender que essas reformas fossem realizadas pelo Estado. Tais ideias eram reforçadas, no Brasil, pelo economista Celso Furtado, ministro do planejamento (1962-1963) no governo Goulart e anteriormente diretor da Divisão de Desenvolvimento da CEPAL (1949-1957).

Surgiram então novos partidos e organizações políticas direcionados por propostas revolucionárias ou pelo socialismo. Em 1962, foram criados o Partido Comunista do Brasil (PC do B), como uma cisão do antigo PCB, e a Ação Popular, formada por militantes da Ação Católica, a qual, criada em 1935, foi reorganizada em 1950 dentro de uma reflexão social e teológica europeia mais avançada, na qual teve papel destacado a tônica anticapitalista do padre Louis-Jean Lebreton (CUNHA, 2007a, p. 60), defensor de um caminho alternativo entre o capitalismo e o comunismo. Da mesma forma, políticos de outras filiações, como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), guiavam-se em direção semelhante. A criação, em 1961, do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) aglutinou diferentes sindicatos operários e viabilizou a greve geral em apoio à posse do presidente João Goulart. Foi então criada a Frente Parlamentar Nacionalista por deputados e senadores de diferentes partidos que apoiavam as reformas de base, sobretudo do PTB e alguns dissidentes do PSD.

Além dos movimentos sociais de camponeses e operários, os estudantes, organizados na UNE, ampliaram suas reivindicações e sua atuação política, quando se tornaram uma importante força política nacional. Esses organizaram manifestações públicas e seminários

⁸ O governo parlamentarista de João Goulart durou de 07 de setembro de 1961 até 06 de janeiro de 1963, quando houve o retorno ao sistema presidencialista, após realização de plebiscito.

em favor da ampliação do ensino público e gratuito e de maior representação política nos órgãos colegiados da universidade. Passaram a reclamar questões mais amplas e de interesse nacional, como o monopólio estatal do petróleo ou as reformas de base. Buscaram uma maior inserção popular, quando a UNE em associação com intelectuais de esquerda fundaram, em 1962, o Centro Popular de Cultura (CPC), dedicado a criar e divulgar uma “arte popular revolucionária”. Foram produzidos livros, revistas, discos, apresentações musicais e peças de teatro e foi criada a UNE Volante, que ampliava a divulgação do movimento pelo país, inclusive entre as Ligas Camponesas. Tinha-se a intenção de “expandir a aliança Estudante-Operário-Camponês” para unir o movimento pela reforma universitária às reivindicações populares e fortalecê-las (DREIFUSS, 1987, p. 283).

Diante da aparente ameaça a seus interesses políticos e econômicos, a burguesia nacional passou a se unir numa visão comum e oposta ao governo federal. Formou-se a ultraconservadora Ação Democrática Parlamentar, composta por congressistas da UDN e do PSD, os quais apoiaram o golpe civil-militar e foram financiados pelo anticomunista Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959 por empresários nacionais e estrangeiros, sobretudo norte-americanos. Em contraposição ao ISEB, foi criado, em 02 de fevereiro de 1962, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), formado por empresários e militares da Escola Superior de Guerra (ESG), altos funcionários oficiais e autoridades eclesiásticas e o qual realizou intensa orientação anticomunista e oposição ao governo Goulart, ao passo que difundia os ideais da política norte-americana da Aliança para o Progresso. Mantinha inclusive ligações significativas com a Pontifícia Universidade Católica (PUC), que lhe dava apoio financeiro e intelectual e propiciava um canal de penetração na classe média da população (DREIFUSS, 1987, p. 255, 287). Em sua atuação até 1972, “o instituto [IPES] oferecia cursos sobre a atualidade brasileira (como o ISEB) e organizava os ex-alunos em associações de diplomados (como a ESG); editava e distribuía livros, realizava filmes e documentários, promovia entrevistas e programas de rádio e TV” (CUNHA, 2007a, p. 53). Editou em 1962 a “Cartilha para o Progresso”, que apresentava os benefícios da Aliança para o Progresso e cujos mais de um milhão de cópias foram inseridas nos jornais de domingo de todo o Brasil (DREIFUSS, 1987, p. 235-6). Para dar uma aparente legitimidade social ao movimento, o instituto buscou mobilizar a classe média e conquistar o apoio feminino, cujo resultado mais visível foi a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” realizada, em 19 de março de 1964, em São Paulo, em resposta ao comício de João Goulart poucos dias antes.

Inclusive o governo norte-americano, dentro da política das “ilhas de sanidade” (expressão cunhada pelo embaixador Lincoln Gordon) empreendida de 1962 a 1964, realizou intensa assistência aos governos estaduais ligados ao grupo modernizante-conservador, como Carlos Lacerda (da Guanabara), Adhemar de Barros (de São Paulo), José de Magalhães Pinto (de Minas Gerais), Cid Sampaio (de Pernambuco) e Aluísio Alves (do Rio Grande do Norte), ao passo que restringiu a oferta de créditos ao governo federal de João Goulart (DREIFUSS, 1987, p. 120, 326). Fomentava assim o esforço de desestabilização política impulsionado pelo complexo IPES/IBAD.

Na área específica da educação, devido à insatisfação contra a precariedade do ensino superior, os estudantes passavam a defender com mais vigor a reforma universitária. Uma proposta inicial dessa natureza já fizera parte da “Reforma Educacional Brasileira” presente no II Congresso Nacional de Estudantes, em dezembro de 1938, no Rio de Janeiro, na

criação da UNE (CUNHA, 2007a, p. 169). Nesse primeiro momento, fazia-se referência à Carta Magna da Reforma Universitária aprovada em 1918, em Córdoba (Argentina), a qual consagrou a expressão e cujos preceitos de democratização da universidade se difundiram pelos estudantes da América Latina e eram conhecidos por estudantes brasileiros pelo menos desde 1929 (CUNHA, 2007a, p. 171, 173).

Porém foi mais tardiamente, em 1957, que passou a acontecer de forma mais efetiva a luta pela reforma universitária, quando a UNE organizou, no Rio de Janeiro, o 1º. Seminário Nacional de Reforma do Ensino (Rio de Janeiro, 1957) e a entidade voltou a ser dirigida por grupos de esquerda⁹. A visão imediatista e centrada no aspecto técnico-pedagógico desse seminário foi, ao longo do debate da LDB (especialmente sobre a escola pública), superado, de forma que o inicial questionamento “Universidade como ou para quê?” deu lugar a “Universidade para quem?” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1995, p. CVII). Também foi importante para isso, o I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, em 1960, na Bahia, quando os estudantes brasileiros tiveram estreito contato com as discussões dos países vizinhos e tomaram consciência da reforma universitária enquanto luta de democratização da universidade (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1995, p. CVII). Nos anos seguintes, novos seminários voltaram a ser organizados pela UNE: II Seminário Nacional de Reforma Universitária (Curitiba, 1962), que resultou na “Carta do Paraná”, e III Seminário Nacional de Reforma Universitária (Belo Horizonte, 1963), época em que a UNE estabeleceu uma posição mais definida sobre o tema e as reivindicações estudantis. Sua defesa central era a “democratização universitária”, entendida como popularização do acesso ao ensino superior e maior participação estudantil na administração universitária, afora a integração da universidade à realidade socioeconômica e cultural do país. Nessa direção, a UNE deflagrou, em junho de 1962, uma greve nacional que se estendeu até meados de agosto, a qual ficou conhecida como “Greve do 1/3”, por ser reivindicada a participação dos estudantes em um terço nos conselhos universitários.

Também contribuiu para a insatisfação estudantil a frustração com o arcaísmo da LDB aprovada em 1961 e a contínua reivindicação por maior quantidade de vagas no ensino superior. Por sua vez, o “fenômeno dos excedentes”¹⁰ não implicava apenas em rever as formas de ingresso nesse grau de ensino e expandir a oferta de vagas, envolvia também a necessidade de reavaliação da estrutura acadêmica vigente.

Direcionados à democratização universitária e à eliminação dos obstáculos ao ensino superior, os estudantes propunham mudanças na cátedra vitalícia (eliminação), nos exames vestibulares (realização apenas quando houvesse limitação de vagas), na estrutura de decisão (participação estudantil em todos os órgãos colegiados) e nas verbas (fiscalização do uso) (CUNHA, 2007a, p. 120-2). Reivindicavam a existência de unidades de pesquisa na estrutura mínima exigida às universidades (CUNHA, 2007a, p. 123). Questionaram, em 1962, os gastos públicos com “obras suntuárias”. E, apesar de reconhecerem a inovação na estrutura e no funcionamento do ensino da UnB, consideravam-na, na Carta do Paraná,

⁹ De 1950 até 1956 (salvo o intervalo de 1953 a 1954), a UNE foi dirigida por estudantes de direita, no chamado “período negro”. Em seguida, voltou a ser dirigida por grupo de esquerda, formado por membros da Juventude Universitária Católica, socialistas independentes e comunistas (FÁVERO, 1995, p. 23).

¹⁰ Para minimizar a pressão dos “excedentes”, o ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda (1964-1966) sugeriu queimar todas as provas dos estudantes em excesso ao número de vagas, para que eles não tivessem conhecimento de suas notas (RYDER, 1969b, p. 319).

“insensível às necessidades do desenvolvimento brasileiro”, ao importar, sem crítica, métodos e conteúdos externos e privilegiar cursos tradicionais no país, afora a ausência de preocupação com a popularização do ensino universitário (CARTA..., 1995, p. LXXVII).

Em resposta à força das reivindicações da UNE, o IPES propagou sua ideologia também no campo da educação, ao congregar, segundo Cunha (2007a, p. 124), preceitos da educação liberal e interesses privatistas, com capacidade de conciliar antigas divergências da burguesia. Publicou artigos e anúncios de propaganda em jornais estudantis, editou livros, produziu filmes, envolveu-se em eleições estudantis e patrocinou organizações estudantis de direita e viagens de estudantes aos Estados Unidos. Em 1963, publicou o livro “UNE – instrumento de subversão”, contra as atividades esquerdistas nas universidades brasileiras, e o artigo “Tensões na América Latina” (no boletim mensal do IPES), que “denuncia[va] o caráter político e de poder que a Universidade Brasileira assume ao invés de seu papel como um instrumento de educação e promoção de conhecimento e cultura” (VILLELA, 2014, p. 258-9). No filme “Deixem o estudante estudar” (1963), como já evidenciado no título, reforçava a visão modernizadora da educação baseada na desmobilização política dos estudantes, quando expunha que:

O estudante é estudante e só tem compromisso com os livros, com si mesmo, com o futuro da sociedade brasileira. Manobras de baixa política, por exemplo, nada tem a ver com o espírito universitário. (...) É ainda imprescindível criar bibliotecas, baratear o livro didático, criar maior número de bolsas de estudo, renovar os métodos rotineiros, reaparelhar as faculdades, melhores salários para os professores. Mais ação, menos burocracia (DEIXEM..., 1963 apud VILLELA, 2014, p. 260).

Também o Estado, à medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, incorporou essa bandeira, “acabando, depois de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo o seu sentido para torná-lo mero apoio à modernização do ensino superior” (CUNHA, 2007a, p. 169). O Plano Nacional de Educação (1962), voltado ao período de 1963 até 1970, buscou cumprir “os compromissos internacionais assinados no âmbito da Aliança para o Progresso” (CUNHA, 2003b, p. 78), como a meta de assegurar acesso ao ensino superior para no mínimo metade dos concluintes do segundo grau e estender o regime de tempo integral a 30% dos professores e estudantes.

Porém, diante da impossibilidade de cumprimento, por falta de recursos financeiros, buscou-se ampliar as matrículas por ganho de produtividade, a exemplo de suprimir a duplicação de profissionais e equipamentos, como se tornaria comum às diretrizes da reforma universitária na ditadura. Foi proposto o Programa Nacional de Expansão das Matrículas, através do Decreto nº. 53.642, de 28 de fevereiro de 1964 (assinado antes da deposição de João Goulart). Esse buscava “a duplicação de matrículas no primeiro ano das escolas superiores”, nos setores de Medicina e Tecnologia (Engenharia, Química, Odontologia e Geologia), tidos “mais importantes ao progresso e bem-estar da população brasileira” (BRASIL, 1964). Considerava-se impossível “sustentar o surto industrial do país e promover as condições básicas de seu crescimento em ritmo e forma compatíveis com as suas possibilidades, sem a adequada formação de mão de obra qualificada” (BRASIL, 1964). Por causa da desproporção entre as necessidades de quadros profissionais de que necessitava o país e o número de alunos no ensino superior, a ampliação deveria ocorrer por meio de duplicação de turmas, mediante a utilização, em horários diferentes, de

instalações e equipamentos existentes, e do pessoal em exercício ou a ser contratado. Com o golpe civil-militar, esse decreto foi revogado em 30 de setembro de 1964, embora a ampliação da eficiência nas universidades tenha sido um valor mantido.

De forma mais pontual, a Universidade do Brasil apresentou, em 1963, proposta de reforma universitária, na qual buscava incentivar a pesquisa, integrar o ensino universitário e restringir o poder político dos estudantes. Sua proposta serviria, mais tardiamente, de base para a reforma universitária instituída na ditadura.

Nesse sentido, cabe diferenciar o viés de democratização que permeava a concepção original da reforma universitária defendida pelas reivindicações estudantis e o aspecto de modernização assumido em outras propostas, como prevaleceria na ditadura, não obstante a manutenção da mesma nomenclatura, associada à noção de mudanças parciais (ao contrário de “revolução”, que denota a ideia de mudanças radicais). A orientação mais tardia, como será visto, visava despolitizar e aumentar a eficiência da universidade a fim de torná-la mais direcionada ao desenvolvimento econômico.

Essa diferenciação se assemelha à sistematização de Urzúa (1973, p. 43) sobre a reestruturação das universidades na América Latina, segundo duas correntes principais: reformista e modernizadora. Em seu entendimento, a corrente modernizadora visualizava a universidade como uma agente de mudança linear até atingir níveis mais altos de desenvolvimento, o qual é considerado *“un problema técnico que debe tratar de resolver a través de una ciencia que es ideológicamente neutra y de una tecnología que, por estar apoyada en esa ciencia, se libra también de contaminaciones políticas”* (URZÚA, 1973, p. 43). Essa orientação, predominante nos escritos do consultor Rudolph Atcon, se voltava a mudanças na educação sem envolver transformações bruscas nas estruturas social e econômica, pelo contrário procurava a reprodução da estrutura vigente. Em contrapartida, para os “reformistas” o desenvolvimento não seria linear (de uma sociedade tradicional em direção a uma sociedade moderna), mas dependente de uma mudança essencial na sociedade, por isso a reforma da universidade (entendida como um agente de mudança) deveria ser *“políticamente orientada”* (URZÚA, 1973, p. 44). Nessa visão, as diferenças de interesses entre classes e entre nações não podiam ser minimizadas ou desconsideradas.

Com a ampliação dos poderes políticos de Goulart, após a volta, em janeiro de 1963, ao presidencialismo, o esforço para concretizar as reformas de base foi ampliado, reforçado também pelo apelo das manifestações sociais. Diante da tentativa do governo em implantá-las através de decretos, sem a participação do Congresso, intensificou-se ainda mais a insatisfação dos grupos conservadores, formados por militares, latifundiários, burguesia nacional e internacional e Igreja Católica, afora o governo norte-americano, temerosos de uma suposta “revolução comunista” no país. Em meio à crescente tensão social, o poder foi, em 31 de março de 1964, alvo de um golpe civil-militar sob o pretexto de preservar a ordem interna do país e com apoio ideológico, financeiro e material de civis articulados no complexo IPES/IBAD, cujo modelo de ação seria reproduzido em outros países da América Latina, como o Chile e a Bolívia. Não por acaso foi declarada, em 25 de novembro de 1966, a “utilidade pública” do IPES pelo presidente Castelo Branco, conforme o Decreto nº. 59.593 (revogado apenas em 1992).

Na educação, passaria então a se constituir, contrariamente ao período de redemocratização do país (1945-1964), uma orientação hegemônica e unitária. E essa se basearia num dos pilares da ditadura apontado por Dreifuss (1987, p. 75): “a racionalização

empresarial dos recursos humanos e materiais do país (onde a nação seria o objeto, o Estado seria o agente e o bloco multinacional-associado, o sujeito “elíptico” ou oculto)”, o que requeria uma racionalidade empresarial clara e não sujeita a considerações socioeconômicas populistas.

1.2 Críticas contra as “cidades universitárias” no Brasil

1.2.1 A oposição às universidades “conglomeradas”

É verdade que o conceito de universidade não está necessariamente ligado a um “lugar de estudo”, um espaço físico específico onde concentra todas suas atividades, o *studium* (como originalmente denominado). Está mais relacionado em sua origem medieval e latina, representada pelo termo *universitas*, à ideia de associação ou corporação, isto é, um grupo de pessoas engajadas numa atividade comum de qualquer espécie e com um status coletivo que possui reconhecimento legal de seu autogoverno e do controle sobre seus próprios membros (FERRUOLO, 1988, p. 24). Possui, portanto, um sentido mais abstrato e dissociado de um suporte físico para se constituir ou funcionar, já que a reunião de atividades num único lugar não determina sua constituição. Porém, desde o surgimento em meados dos anos 1930 das primeiras universidades no Brasil, formadas pela reunião de faculdades isoladas preexistentes, a constituição de espaços físicos próprios que reunissem todas suas atividades, as denominadas “cidades universitárias”, foi um interesse central.

O primeiro desses planos no país teria sido o da Universidade de Minas Gerais (ANDRADE, 2009, p. 12), elaborado pelo engenheiro Eduardo Vasconcellos Pederneiras e apresentado ao público em 07 de setembro de 1929, no segundo aniversário da instituição¹¹ (MORAES, 1971, p. 100). O decreto de fundação da Universidade de São Paulo já previa, em 1934, sua instalação numa “cidade universitária” (SÃO PAULO, 1934). E a Universidade do Rio de Janeiro, tão logo definida nos anos 1930 como referência de organização às demais universidades do país, passou a ser objeto de sucessivos estudos para instalação de sua “cidade universitária”, elaborados de 1935 a 1937.

Mesmo planos urbanos de cidades brasileiras passaram a reservar uma área específica à universidade, num momento em que o espaço físico das cidades se reorganizava e o conjunto da área urbana (e não mais áreas específicas, como nos estudos de “melhoramentos”) passava, segundo Leme (1999, p. 22-5), a ser objeto dos planos urbanos no Brasil. No plano do urbanista francês Alfred Agache para a cidade do Rio de Janeiro (1930), era prevista no bairro do Botafogo a criação de uma “*cit universitaire*”, traduzida no mesmo documento como “bairro universitário”, “centro universitário” e “cidade universitária”. Essa área agruparia “as Faculdades, as grandes escolas e o centro de estudantes” e deveria ter espaços salubres e “comunicações faceis [sic] com o centro da cidade” (AGACHE, 1930, p. 194). Eram inclusive previstas habitações para estudantes, de modo que cada estado do Brasil construiria seu pavilhão, à semelhança da *Cité Universitaire* de Paris. No “Plano de Remodelação e Extensão da Cidade do Recife” (1932) e no de João Pessoa (1932), ambos desenvolvidos por Nestor de Figueiredo, egresso da equipe de Agache, também era delimitada uma área específica para o “bairro universitário” ou “centro universitário”.

¹¹ O anteprojeto foi apresentado à universidade em 16 de maio de 1929 e novamente em 03 de julho de 1929, com as correções sugeridas pelo Conselho Universitário (MORAES, 1971, p. 98-100).

Apesar desses estudos, as primeiras “cidades universitárias” no país foram concretizadas mais tardiamente, a partir dos anos 1940, quando se ampliava a demanda por ensino superior, em especial do ensino técnico-científico relacionado ao processo de industrialização, que requeria instalações novas, como laboratórios de pesquisa e didáticos, ao contrário do predomínio teórico do ensino humanístico de outrora. A construção da Universidade de Minas Gerais iniciou-se em 1946; da Universidade de São Paulo e da Universidade de Pernambuco, em 1948; da Universidade do Brasil, em 1949.

Também nos demais países da América Latina, as “cidades universitárias” eram experiências recentes. Em 1937, registravam-se apenas três dessas concretizações na região (ARANGO, 2014, p. 206): Universidade de La Habana (com instalação iniciada em 1902¹² e construção concluída em 1940); Universidade de Concepción (projetada em 1931 e início da construção em 1932)¹³ e Universidade de Porto Rico (projetada em 1924 e início da construção em 1935). Foi nos anos 1940 que se intensificou o surgimento de novas realizações, as quais se vinculavam a propostas de intervenção urbana, como a “cidade universitária” de Caracas, relacionada às metas do presidente da Venezuela, general Isaias Medina Angarita (1941-1945), em favor da renovação urbana em grande escala e da oferta de um novo hospital (ALFARO, 2014, p. 153).

Ao mesmo tempo, era ampla a divulgação regional e internacional dirigida a essas realizações. Em 1947, no VI Congresso Pan-americano de Arquitetos em Lima, foram exibidas as “cidades universitárias” da Colômbia, Equador, México e Venezuela (ALFARO, 2014, p. 21). No livro de Hitchcock, *“Latin American Architecture Since 1945”* (1955), resultante de exposição de mesmo nome do Museu de Arte Moderna de Nova York, foram ressaltadas as “cidades universitárias” do México, Caracas, Brasil e Porto Rico. Revistas internacionais, como *Architecture d’Aujourd’hui* e *Architectural Forum*, e sul-americanas também divulgaram essas realizações (GOMES, M., 2009, p. 27).

No Brasil, as concretizações dos anos 1940 revelavam, no entanto, uma maior aproximação ao ideário norte-americano de *campus*. Com base em novos planos e novas localizações, as “cidades universitárias” então surgidas tendiam a ter grandes dimensões e a serem afastadas do centro urbano, localizadas em regiões periféricas. Dentre os principais defensores dessas ideias no país, estava o engenheiro e médico Ernesto de Souza Campos, ministro da educação (por curto período em 1946) e professor da Faculdade de Medicina da USP, onde promoveu a assistência da Fundação Rockefeller. Dentre suas várias publicações dedicadas à questão universitária, defendia, no livro “Educação superior no Brasil” (1940), que “com a largueza dos nossos territórios, teríamos de preferir o exemplo americano, de Universidade parque” (CAMPOS, 1940 apud CABRAL, N., 2004, p. 57). No livro “Universidade: cidades universitárias” (1945), listou dados de terrenos, edificações e equipamentos dos *campi* norte-americanos, numa aparente demonstração da grandiosidade

¹² A Universidade de La Habana foi instalada, em 1902, em edifícios militares adaptados ao novo uso. Depois foram construídos edifícios específicos à instituição, cuja data do plano geral é, no entanto, imprecisa. Daí ser mais comum considerar-se a Universidade de Concepción como a primeira “cidade universitária” da região.

¹³ Anteriormente foram realizados projetos para a Universidade de Concepción e não concretizados. Em 1925, os arquitetos Edmundo Eguiguren Errázuriz, Edmundo Arrau Alliende e Ricardo de Almazara Zuleta venceram o concurso de projeto da “cidade universitária” e de edifício para Escola de Odontologia. Apenas o edifício foi construído, em 1927. Entre 1929 e 1930, o arquiteto Carlos Miranda Morales desenvolveu um segundo projeto da “cidade universitária”, também não concretizado. A concretização do *campus* iniciou-se em 1932, com base no plano urbanístico de Karl Brunner (1931), amplamente divulgado na América Latina. Cf. Molina, 1994, p. 17-30.

desses conjuntos universitários, a exemplo das grandes extensões de terras. Nos anos 1940, o próprio reitor da Universidade de São Paulo, Jorge Americano, e o engenheiro dessa instituição realizaram viagem aos Estados Unidos e ao Canadá para conhecerem seus *campi* (CABRAL, N., 2004, p. 101).

As ideias norte-americanas também foram reforçadas pela criação do Centro Tecnológico da Aeronáutica¹⁴, cujo planejamento da instituição foi desenvolvido pelo professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts Richard Smith, o qual foi também seu primeiro reitor (1946-1951). Embora sem a mesma complexidade de uma universidade, sua organização acadêmica baseava-se no sistema de ensino superior norte-americano, o que repercutia em seu espaço físico¹⁵, denominado de “*campus*” e dedicado à formação integral dos estudantes, que aí morariam. Da mesma forma, sua localização buscava evitar a dispersão dos jovens, ao considerar que “os estudantes que são educados num centro [cidade] predominante do governo ou de divertimento parecem adquirir um ideia errada sobre o que constitui uma carreira sã, produtiva e construtiva” (SMITH, 1945 apud SAMPAIO, 2000, p. 31).

Nos anos subsequentes, sobretudo em início dos anos 1960, outras universidades brasileiras definiram a localidade de seus futuros *campi*, sob o impulso da federalização do ensino superior. As localizações suburbanas continuavam a ser privilegiadas. Porém a definição do terreno não implicou em sua imediata ocupação com as novas instalações universitárias. Como comum ao ensino superior no Brasil, houve um hiato entre planos e realizações, com diferentes graus de intensidade em cada instituição. Falta de recursos financeiros para as obras ou resistências internas contra a transferência para áreas afastadas estavam entre as principais justificativas para isso. Em 1964, a Universidade da Paraíba, por exemplo, construiu um edifício de doze pavimentos para abrigar sua reitoria e outros setores administrativos em pleno centro de João Pessoa, embora já possuísse desde 1958 um terreno para a construção de seu *campus*, em localização suburbana. Por conseguinte, como muitos dos *campi* foram concretizados mais tardiamente, durante a ditadura, costuma-se atribuir a localização afastada desses ao interesse autoritário de enfraquecer as manifestações estudantis, embora a localização de muitos terrenos tenha sido definida anteriormente sob uma ótica aparentemente rodoviária, na qual se privilegiava a expansão urbana apoiada no uso do automóvel.

Quanto à organização interna, reproduzia-se nas primeiras “cidades universitárias” no Brasil a concepção do urbanismo funcionalista apoiado na setorização de atividades e na escala do automóvel, sem alterar a organização acadêmica vigente, organizada em torno de escolas ou faculdades com autonomia administrativa entre si. De algum modo, oferecia-se uma solução formal moderna dentro de uma estrutura acadêmica tradicional, de maneira que o modernismo antecipava-se à modernização da universidade sob a expectativa de impulsioná-la. O dimensionamento adequado para atender um grande público, como requerido à educação de uma metrópole, e o ordenamento das atividades, a fim de assegurar a funcionalidade do conjunto, eram as principais questões do planejamento físico, afora a imagem moderna como meio de estimular a renovação cultural do público.

¹⁴ Desde 30 de dezembro de 2005, passou a denominar-se Comando-Geral de Tecnologia Aeroespacial.

¹⁵ O anteprojeto do *campus* foi, em 1947, objeto de concurso fechado, vencido por Oscar Niemeyer e do qual também participaram os arquitetos Marcelo Roberto (2º. lugar), Eduardo Reidy (3º. lugar), Benedicto de Barros (3º. lugar) e a Companhia Brasileira de Engenharia (3º. lugar). Porém, por razões políticas, o anteprojeto foi desenvolvido pelo arquiteto Fernando Saturnino de Britto (SAMPAIO, 2000, p. 87).

Como reflexo dessas realizações, eram comuns no debate sobre a reforma universitária as críticas contra a falta de integração acadêmica e o desejo de superar a “universidade conglomerada”, composta por escolas ou faculdades independentes entre si.

Em 29 de maio de 1952, um “Manifesto ao povo e ao governo” foi redigido pelo pedagogo Fernando de Azevedo e assinado pelos demais remanescentes da comissão organizadora da USP em 1934 (CUNHA, 2007a, p. 85). Nesse documento, era criticada a falta de integração da “cidade universitária”, em especial a fragmentação da Faculdade de Filosofia em prédios isolados e afastados, a qual deveria ser o centro aglutinador da universidade. Em 1962, numa aula inaugural na Universidade do Ceará, Darcy Ribeiro atribuiu à falta de uma “reestruturação prévia da universidade” a grandiosidade da Ilha do Fundão, por ele considerada um “plano tamanhamente [sic] faraônico que ultrapassa os recursos de qualquer país” (CUNHA, 2007a, p. 154). Também Florestan Fernandes se opunha às “universidades conglomeradas” brasileiras, em críticas que vislumbravam tanto as motivações acadêmico-pedagógicas inerentes ao tema quanto as vantagens de eficácia e de economia propiciadas pela concentração das atividades. Para Fernandes (1975, p. 82):

A universidade integrada e multifuncional requer, como ponto de partida, a organização racional das relações entre meios e fins. Por isso, ela pressupõe e conduz ao aproveitamento sistemático dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis no ambiente, procurando mobilizá-los sob condições de crescente controle racional dos graus de eficácia obtidos em sua utilização.

Como reflexo, a integração (ou “articulação orgânica”) era tema central na proposta da “cidade universitária” de Santa Catarina desenvolvida em 1956 pelos professores da Universidade de São Paulo Hélio Queiroz Duarte e Ernest Roberto de Carvalho Mange. A universidade era entendida como uma “instituição social, com o dever de relacionar, articular e assegurar não apenas os processos culturais que lhe são próprios, mas, também, a vida social plena do grupo humano componente” (PLANO..., 1957, p. 2), numa clara aproximação ao ensino superior norte-americano, no qual se buscava uma formação integral dos estudantes, isto é, uma formação moral e intelectual através de atividades curriculares e extracurriculares. A fim de favorecer o “espírito universitário” ou uma “vida universitária” completa (“em perfeita unidade material e espiritual”) e permitir a redução dos custos com laboratórios, era então preconizado um novo “sistema universitário” que separava as funções de ensino e pesquisa e que tinha nessa última o elemento de integração acadêmica entre as diferentes faculdades. Em tal sistema, as faculdades, onde ficariam os laboratórios didáticos (ensino prático), se dedicariam a seus próprios cursos básicos e especializados, ao passo que os institutos, onde estariam os laboratórios de pesquisas, se voltariam às pesquisas teóricas e aplicadas e se concentrariam em campos de conhecimentos comuns a várias faculdades [Figura 5].

Essa orientação envolvia ainda o aspecto material, com a definição de uma escala adequada que mantivesse “a natureza “Cidade” do conjunto” (PLANO..., 1957, p. 13), entendida como a proximidade física entre os elementos da universidade e a determinação de uma escala humana. Por sua vez, essa deveria ser uma “cidade verde”, já que o “verde” era considerado um “fator primordial de integração”, para que a “cidade universitária” constituísse um grande parque com recreios contemplativos, numa aproximação aos *campi*

Figura 5. Esquemas de Hélio Duarte para organização acadêmica da Cidade Universitária da Universidade Federal da Santa Catarina (1956). Fonte: DUARTE, 1956a, p. 20, 23.

Figura 6. Plano de 1956 de Hélio Duarte para «core» da Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, com base no VIII CIAM. Fonte: DUARTE, 1956b, p. 37.

Figura 7 Plano de 1952 da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (atual UFRJ), na Ilha do Fundão, desenvolvido por Jorge Machado Moreira e equipe. Fonte: ETUB, 1952, p. 4.

norte-americanos. Essa similaridade era reforçada ainda pela oferta de habitação, para docentes de tempo integral e para 90% dos estudantes, e recreação à população universitária: esportes (futebol, vôlei, basquete, tênis, natação), contemplação, jardim botânico e zoológico, teatro-cinema, discoteca, pátios de celebrações cívicas, clubes de estudantes, clubes de professores e funcionários. O “*core*” da universidade seria constituído pelo recreio sociocultural, além do setor nobre da administração e órgãos de manutenção, como pequeno comércio e restaurante.

Ao lidar com o replanejamento de uma “cidade universitária” já existente, da Universidade de São Paulo (onde ele foi, de 1955 até 1959, chefe do Escritório de Engenharia e Arquitetura), Hélio Duarte também se voltou ao desenvolvimento do “espírito universitário”. O recurso aí utilizado foi o “*core*”, que deveria constituir o principal ponto de convergência do conjunto, onde se localizariam o centro cívico e o centro comercial e social da comunidade e onde se evitava a circulação de veículos. Essa ideia derivava, como explicitado pelo próprio arquiteto (DUARTE, 1956b, p. 37), das discussões sobre “o coração da cidade” (“*the heart of the city*”) provenientes do VIII Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), realizado em 1951 na Inglaterra e no qual se defendia a necessidade de interpretar as atividades humanas (individuais ou em comunidade) para dar dignidade à vida individual [Figura 6].

1.2.2 A “cidade universitária” segundo os estudantes

A integração universitária também foi reclamada pelos estudantes, dentro de um ponto de vista que contemplava não apenas as atividades acadêmicas, mas também as atividades sociais ou extracurriculares.

O tema do espaço físico universitário esteve presente na série de seminários organizados pela UNE sobre a reforma universitária e que resultaram na publicação de manifestos com suas reivindicações. O I Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorrido, em Salvador, em maio de 1961 e que resultou na “Declaração da Bahia”, teve um caráter inicial sobre o tema, quando foi elaborada uma visão crítica da universidade brasileira e foram fixadas as bases da reforma pretendida. Dentro do princípio central da democratização do ensino superior no país, propunha-se, afora a eliminação do sistema de cátedras e a criação do regime departamental, a adoção do regime de tempo integral. E, para isso, seria importante, como então reivindicado (DECLARAÇÃO..., 1995, p. XXXV), tanto a concessão de bolsas de estudo àqueles que necessitassem quanto “maior assistência”, através de restaurantes, habitação, assistência médica-odontológica, assistência social, aquisição de livros, bibliotecas, trabalho remunerado na própria universidade e concessão de crédito estudantil. Dessa forma, seria possível assegurar a dedicação dos estudantes de menor renda ao ensino universitário. De todo modo, “a maior de todas” as reivindicações para garantir a dedicação integral era a “Cidade Universitária”, identificada como o “condicionamento material para a instalação da universidade autêntica”, embora fosse então declarado que de nada valeria uma estrutura sem um conteúdo (DECLARAÇÃO..., 1995, p. XXXVI). Nesse momento, a preocupação central dos estudantes quanto ao espaço físico era a integração universitária, a fim de assegurar a plena assistência estudantil e a dedicação integral. O espaço físico reivindicado era o tradicional *campus* norte-americano, inclusive com a presença de alojamentos, que propiciavam a constituição de uma comunidade autônoma, ao passo que não havia ainda a presença de críticas explícitas aos conjuntos universitários existentes.

Foi no II Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorrido, em Curitiba, de 17 a 24 de março de 1962 e que resultou na “Carta do Paraná”, que essas discussões assumiram um viés mais crítico e definido. Com a participação de estudantes de todo o Brasil, foram então revisadas e desenvolvidas as conclusões do seminário anterior e traçada “uma linha comum de luta para o movimento universitário”, reforçada ainda pelo início, nesse momento, do programa da UNE Volante, que levava a mensagem dessa entidade para todo o país (CARTA..., 1995, p. XL). Baseado na crítica contra o “tecnicismo desumanizante” da modernização universitária burguesa, alienadora do homem, almejava-se uma educação mais integrada à realidade social e, por conseguinte, à formação do “homem consciente da realidade nacional”. Para isso, tinha importância fundamental “levar essa integração humana e social ao universitário”, o que era impossibilitado pelas faculdades isoladas (CARTA..., 1995, p. L). Do ponto de vista acadêmico, a integração, a fim de constituir o “espírito universitário”, seria favorecida pelo sistema de institutos e departamentos. E, do ponto de vista físico, seria favorecida pelas “cidades universitárias”, as quais eram então concebidas como “um instrumento de melhor alcance de concretização de uma verdadeira ‘comunidade universitária’”, ao possibilitar a maior “aproximação entre seus componentes” (CARTA..., 1995, p. LXXI). Além disso, essa comunidade deveria estar integrada à sociedade, de forma a se situar em relação a seus problemas. Os órgãos anexos (biblioteca central, emissora universitária, imprensa universitária, centro de cultura artística), como já preconizado na UnB, funcionariam como intermediários entre a universidade e o povo. Em contrapartida, a organização das “cidades universitárias” existentes passava a ser criticada, por causa da “suntuosidade dos prédios; desumanização (isolamento dos indivíduos entre si e deles com relação à sociedade, inadequada assistência ao estudante); discriminação socioeconômica etc.”, afora a grande desproporção entre as universidades no plano regional (CARTA..., 1995, p. LXXI). Os prédios luxuosos eram considerados decorrências da má administração, um desvirtuamento das reais necessidades da sociedade, cujo problema deveria ser resolvido com a “democratização universitária”, o que pressupunha uma maior participação dos estudantes na gestão das universidades, os quais seriam seus principais agentes de transformação.

Também em 1962, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (editada pelo MEC) publicou um “Manifesto da UNE aos Estudantes e ao Povo”, no qual se criticava a má aplicação de verbas públicas, a exemplo das “obras suntuárias, características das nossas grandes universidades” (CUNHA, 2003b, p. 117).

1.2.3 As divergências sobre a “monumentalidade”

Como registrado nas reivindicações dos estudantes, a “suntuosidade” ou “monumentalidade” das construções existentes era a outra crítica recorrente contra as “cidades universitárias”. Tal discurso centrado na economia se assemelhava às críticas da CEPAL contra o padrão de consumo luxuoso da elite brasileira, que dificultava a acumulação de capital necessária ao desenvolvimento industrial.

Nesse entendimento, os altos custos e a grandiosidade dessas realizações eram incompatíveis com a necessidade de expansão do ensino superior no país e nessa porção do continente. De fato, não foram raros na América Latina empreendimentos grandiosos destinados às universidades. “*En 1948, Enrico Tedeschi, un prominente joven de la Italia Mussoliniana, llegó a la Argentina con el objetivo de participar en un gigantesco emprendimiento universitario propulsado por el general Péron en el monte precordillerano de Tucumán*” (LIERNUR,

2008, p. 42). Como destacado por Liernur (2008, p. 222), a dimensão desse conjunto era tão grande, com 18.000 hectares, que possuía quase a mesma superfície de Buenos Aires, capital do país, ao passo que suas obras, paralisadas nos anos 1950, nunca foram concluídas.

Em 1956, o jornalista e crítico Geraldo Ferraz questionava, na revista *Habitat*, a monumentalidade das cidades universitárias, ao ter em vista a lenta construção empreendida na Universidade de São Paulo e a falta de verbas para sua concretização. Ainda eram poucos os avanços na construção de sua “cidade universitária”, cujo impulso em suas obras se daria mais tardiamente com o Plano de Ação do Governo Estadual (PAGE), na administração de Carvalho Pinto (1959-1963).

Ferraz defendia para São Paulo uma solução “com modéstia e não com a ambição com que foi lançada”. Sua crítica se dirigia tanto ao “que se está fazendo no Rio de Janeiro” [Figura 7] quanto ao “deslumbamento das cidades universitárias do México e da Venezuela [que] tem causado grande mal às nações latino-americanas”, por tentarem se “hombrear [sic] com os conjuntos educacionais e técnicos das Américas e das velhas instituições europeias” (FERRAZ, 1956, p. 6). Diante da dificuldade econômica e da necessidade de uma efetiva integração universitária, “visando ao aperfeiçoamento das interrelações [sic] culturais”, a “cidade universitária” não deveria ser, para ele, “a mais bela arquitetura contemporânea do mundo, mas precisa ser das mais eficientes” (FERRAZ, 1956, p. 8). Por conseguinte, a expressividade da arquitetura deveria ser resultante da unidade do conjunto e não da qualidade individual de edifícios isolados, além de ser uma qualidade intrínseca à forma e identificada com a própria funcionalidade e o avanço tecnológico.

Esse discurso foi reforçado no ano seguinte com a publicação do plano da cidade universitária de Santa Catarina elaborado por Hélio Duarte e Ernest Mange, na mesma revista *Habitat*, onde Ferraz era o editor da seção de arquitetura. Enaltecido por ele como “o mais racionado planejamento já obtido entre os das Cidades Universitárias em execução no país” (UM PLANO..., 1957, p. 1), o plano, como já exposto, preconizava um novo “sistema universitário” (ou organização acadêmica) em favor de uma maior integração. Além disso, estabelecia um planejamento físico cujo critério principal era a economia, em oposição às supostas “falsas expressões de monumentalidade arquitetônica”. Dessa forma, sua nova organização acadêmica também tinha por fim gerar um aproveitamento mais econômico e eficiente das estruturas física e humana da instituição, que passava inclusive pela valorização da escala humana e da alta densidade de construção (apesar da altura limitada de seus blocos, que teriam de três a quatro pavimentos). Como então exposto:

Reafirmando o nosso ponto de vista já externado na PROGRAMAÇÃO, voltamos a ressaltar, dada sua importância, o aspecto ECONOMIA. A Cidade Universitária deverá ser realizada dentro dos critérios econômicos os mais severos. Banir-se-á pretenciosa grandiloquência arquitetônica, evitando desperdícios em finos materiais de acabamento, exageradas áreas “nobres” ou complexas estruturas monumentais. Recomenda-se o máximo aproveitamento dos materiais e recursos locais. A SIMPLICIDADE será o traço marcante deste conjunto (PLANO..., 1957, p. 13, grifos dos autores).

Nas críticas de Ferraz, expunham-se as dificuldades enfrentadas pela universidade num país subdesenvolvido, a qual deve, como apontado por Ab’Sáber (1986, p. 56), empreender uma luta permanente contra a ignorância, a competição e os problemas que

afetam a sociedade e contra as posições elitistas e individualistas dentro da própria instituição. Conforme esse entendimento, “bom espaço e construções notáveis nada representariam se a Universidade a que servem não pudesse refletir o Mundo de sua época. Ou se ela desistisse das grandes buscas” (AB’SÁBER, 1986, p. 84). Pois é necessário retribuir seu alto custo de implantação e manutenção, em especial em países subdesenvolvidos, como o Brasil, no qual as desigualdades socioeconômicas são evidentes mesmo nos arredores do *campus*. Nessa situação, o pensamento do espaço físico não deveria se desvencilhar das limitações socioeconômicas da qual fazia parte, embora nem sempre isso resultasse em similaridades de estratégias para enfrentar a questão.

Em contrapartida à visão mais ortodoxa e funcional da arquitetura moderna defendida por Ferraz, revelavam-se orientações mais voltadas à dimensão simbólica da arquitetura, para as quais o termo “monumentalidade” estava associado à noção de monumento, memória ou representação e não à grandiosidade, como entendido no senso comum.

Tal leitura derivava do manifesto “*Nueve puntos sobre monumentalidad*”, no qual Sert, Léger e Giedion defendiam, em 1943, a busca por uma nova monumentalidade na arquitetura. Devido ao pequeno reconhecimento até então dado a esse conceito pela arquitetura moderna, ressaltavam a importância de lograr força criadora e liberdade a suas realizações, a fim de suplantar a mera satisfação funcional. Pois o caráter simbólico e duradouro dos monumentos seria uma necessidade cultural e um anseio social, que iria ao encontro da então etapa de “[...] *reorganización de la vida comunal dentro de la ciudad, un aspecto que hasta hoy fue descuidado*” (GIEDION, 1958, p. 43). Nesse caminho, os edifícios enquanto monumentos não poderiam mais ser concebidos como unidades isoladas, deveriam estar associados ao planejamento de espaços abertos nos pontos centrais das cidades e contar com a estreita colaboração de todos os que intervêm nele (arquiteto, pintor, escultor, paisagista e planejador regional).

Essas ideias encontraram campo fértil de propagação no Brasil, onde se alinhavam com as recentes realizações do país, como a sede do Ministério da Educação e Saúde Pública (1935-1943), no qual “a integração de escultura, pintura, painéis e paisagismo na arquitetura do Ministério, conferiu-lhe, segundo Anelli (2009, p. 5), um significado inequívoco na construção da identidade nacional”. Tiveram ressonância nos escritos de Lúcio Costa, que em 1952, contestou, no texto “O arquiteto e a sociedade contemporânea”, o “caráter eminentemente utilitário e deliberadamente funcional [da arquitetura, que] seria incompatível com a procura da expressão artística e incapaz de expressar o desejável sentido monumental” e apontou uma tarefa urgente aos arquitetos: “o reconhecimento e a conceituação dessa qualidade plástica como elemento fundamental da arquitetura” (COSTA, 1955, p. 20-21, grifo do autor).

Nesse panorama, a “cidade universitária”, diante de sua grande escala e de seu frequente vínculo com o Estado, é nessa época um campo privilegiado de debate em torno da monumentalidade, ao celebrar ou refutar sua importância.

A monumentalidade das “cidades universitárias”, além dos conjuntos habitacionais, foi a leitura privilegiada por Henry-Russell Hitchcock (1955, p. 29, tradução nossa), em “*Latin American Architecture Since 1945*” (1955), para quem “construção frequentemente atrasa nesses campos, mas a determinação de alcançar resultados monumentais é evidente

em quase todos os países latino-americanos”,¹⁶ como forma das autoridades públicas exprimirem sua ambição cultural. Ao tempo em que reconhecia o “escopo” e a “homogeneidade” dos projetos para o Rio de Janeiro, Caracas e México, Hitchcock (1955, p. 29, tradução nossa) argumentava que “plantas educacionais mais modestas, realizadas em pequenas partes ao longo do tempo, serviriam às necessidades atuais do ensino superior mais eficientemente”¹⁷. Assim, ficava apenas latente sua crítica contra essas realizações.

Com efeito, diante do papel da educação como formadora do caráter nacional, o edifício escolar se converte para o *Estado* “[...] en uno de sus símbolos nacionales que le permitirá, al mismo tiempo, ser un país civilizado y culto y participar inteligente y eficazmente en las actividades complejas, crecientes y obligatorias de la comunidad internacional” (GRIJALVA, 1966, p. 298).

Inicialmente foi atribuído à Universidade do Brasil esse simbolismo nacional, planejada para ser uma referência às demais instituições de ensino superior no país. Desde o início de seu planejamento, já era perceptível a importância conferida ao empreendimento, haja vista a contratação de profissionais reconhecidos internacionalmente para a elaboração de seu projeto, primeiramente Marcello Piacentini (1935) e depois Le Corbusier (1936), afora o projeto elaborado por Lúcio Costa e equipe de arquitetos. E sua concretização a partir de projeto de Jorge Machado Moreira (1949-52) confirma o posterior reconhecimento da arquitetura moderna no Brasil, em continuidade às formulações do projeto do Ministério da Educação e Saúde Pública, de cuja equipe de projeto Moreira procedia.

O projeto dessa “cidade universitária” foi, em início dos anos 1950, publicado em pelo menos três revistas especializadas: *Arquitetura e Engenharia* (1952), *Habitat* (1954) e *Architecture d’Aujourd’hui* (1954). Em geral, foram ressaltadas suas qualidades funcionais e técnicas. Na revista *Habitat*, apontava-se a “grande plasticidade funcional [dos edifícios], de modo a torná-los, com reduzido dispêndio, readaptáveis e redistribuíveis segundo as sucessivas reorganizações que forem sendo impostas pela evolução natural do ensino superior” (BARBOZA, 1954, p. 23).

Porém são as imagens de algumas dessas publicações, em especial aquelas da *Architecture d’Aujourd’hui* (CITÉ..., 1954, p. 73), que registram o alinhamento dessa arquitetura aos preceitos da nova monumentalidade, a exemplo da síntese das artes, demonstrada pelo painel artístico na entrada do Lactário do Instituto de Puericultura, e da integração ao urbanismo, potencializado pelo paisagismo de Roberto Burle Marx.

E o caráter monumental do conjunto não estava dissociado do simbolismo almejado pelo Estado, em especial do governo Getúlio Vargas (1951-54), em cujo mandato anterior (1930-1945) passou a denomina-la de Universidade do Brasil (em 1937). Pois, como afirma Hitchcock (1955, p. 29), as cidades universitárias são expressões claras das aspirações sociológicas e culturais de vários presidentes e seus regimes. Não por acaso, o urbanismo da “cidade universitária” do Rio de Janeiro contemplava a criação de um conjunto funcional e ao mesmo tempo monumental. As vias de circulação eram resultantes não apenas das necessidades do tráfego, mas também de valorizações estéticas, como a via de acesso principal direcionada ao centro cívico. Os edifícios, com soluções associadas à

¹⁶ Conforme o original: “Construction often lags in these fields, but the determination to achieve monumental results is evident in almost every Latin American Country” (HITCHCOK, 1955, p. 29).

¹⁷ Conforme o original: “More modest educational plants, carried out piecemeal over the years, might serve the currents needs of higher education more efficiently” (HITCHCOK, 1955, p. 29).

identidade nacional da arquitetura moderna no Brasil, a exemplo da plasticidade do concreto armado explorado nas abóbadas do Instituto de Puericultura, se alinhavam ao reconhecimento público almejado pela nova monumentalidade.

Também, na “cidade universitária” de Minas Gerais, as preocupações em favor da monumentalidade se tornaram explícitas. Seu projeto inicialmente elaborado foi, nos anos 1950, alvo de críticas contra a falta de monumentalidade de seu conjunto. No parecer da comissão formada pelos arquitetos Paulo Santos, Adolfo Morales de los Rios e Álvaro Vital Brazil, para avaliar o projeto em execução e publicado na revista *Arquitetura e Engenharia*, criticava-se o tratamento secundário dado à praça central, contrário à “nobreza e monumentalidade que funcionalmente está destinada a desempenhar”; pois “com o plano adotado [...] a Cidade Universitária não se acusará pela sua monumentalidade”, devido à localização “defeituosa” da reitoria, a disposição desarticulada entre edifícios e de alguns deles em relação à topografia (NOVOS..., 1952, p. 23).

Como se reconhecia nessa obra, a “oportunidade [...] de erguer um marco de tão grandes proporções na história da nossa arquitetura”, o que raramente se apresenta “na vida dos povos relativamente pobres como o nosso” (NOVOS..., 1952, p. 25), sua proposta deve simbolizar a modernidade local, em especial da arquitetura mineira, cujas realizações, a exemplo do conjunto da Pampulha, têm o mesmo reconhecimento da arquitetura da capital federal: Rio de Janeiro. Com base nesse pensamento, argumentava-se:

Pioneira no movimento de renovação da arquitetura brasileira, acostumada a ver os seus monumentos exaltados por todo o Brasil e até no estrangeiro seria um contrassenso que ela regredisse trinta anos e passasse a ser apontada, pelos posteriors, como exemplo do que não deve ser executado (NOVOS..., 1952, p. 25).

Esse simbolismo foi incitado ainda pela crescente importância do ensino superior, como meio de ampliar a formação de profissionais especializados e apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico, necessários aos processos de modernização e industrialização. Nessa perspectiva, a arquitetura assumia o aparente papel de catalisador da modernização da universidade, de modo que a modernidade de seu espaço físico pudesse incitar ou acelerar a transformação das atividades acadêmicas aí abrigadas. Na Universidade do Brasil, embora já fosse então conhecida a necessidade de “concentração e interpenetração dos ensinos análogos ou afins” que conduziria a “um sistema coeso de alta eficácia e rendimento” (BARBOZA, 1954, p. 23), foi mantida “a presente estrutura legal” da instituição. De toda forma, a concentração da universidade num conjunto único, a “cidade universitária”, sinalizava um esforço inicial em direção à integração curricular entre as faculdades. A almejada flexibilidade dos edifícios respondia ao ideal de constante progresso científico. E, por sua vez, o caráter nacional da arquitetura incitava o reconhecimento e valorização da cultura local. Dessa forma a arquitetura parecia cumprir um papel também cultural, ao propagar valores por ela simbolizados.

Enfim, as críticas em torno da monumentalidade nas “cidades universitárias” revelavam diferentes perspectivas sobre o espaço físico universitário, como evidenciado pelas divergências na interpretação desse termo.

Aos mais pragmáticos, a “cidade universitária” era contemplada como uma oportunidade de racionalizar a mudança estrutural da universidade, a fim de integrar suas faculdades ou escolas e com isso melhorar a eficácia, a eficiência e a economia. Pois dessa

forma haveria uma melhor utilização dos recursos físicos e humanos. Nessa visão, focada na racionalidade técnico-científica então requerida ao ensino superior, a arquitetura era vista como uma consequência desse processo a fim de assegurar a funcionalidade do conjunto e a correspondência entre estruturas física e acadêmica.

Aos mais idealistas, a arquitetura estabelecia uma modernidade que se antecipava à efetiva modernização dessas instituições. Frente a tal descompasso, caberia à arquitetura o papel de aparentemente catalisar esse processo, daí sua relevância simbólica, num caminho semelhante ao apontado por Gorelik (1999, p. 56) sobre a América, ao considerar que “a modernidade foi um caminho para chegar à modernização”, dentro de uma política deliberada para esse fim, no qual a cidade é um objeto privilegiado. Nessa direção, a busca por uma síntese das artes, pela inserção de murais, pinturas e esculturas no objeto arquitetônico, ampliava o caráter simbólico dos edifícios em favor de sua monumentalidade e acrescentava novos estímulos à formação cultural do indivíduo.

1.2.4 *Cidade universitária ou campus?*

Por outro lado, as críticas ao espaço físico universitário registravam as diferentes denominações então dirigidas a esses conjuntos, com predominância de “cidade universitária”. Tal diversidade de nomenclaturas também se repetia em outros países da América Latina. A Universidade de Concepción (no Chile) oficializou, em 28 de setembro de 1938, a identificação de seu espaço físico como “cidade universitária” para evitar a variedade de nomenclaturas existentes, a exemplo de “bairro universitário” (MOLINA, 1994, p. 51). Ao mesmo tempo, esses termos indicavam uma aparente diferenciação entre os espaços universitários assim denotados e a noção norte-americana de *campus*, cujo termo tinha, até meados nos anos 1950, uma utilização pouco frequente no Brasil.

Na conceituação de Hélio Duarte (1956, p. 18), “cidade universitária” correspondia à “ordenação de um organismo físico, moral e pedagógico, materialmente auto-suficiente [sic] na medida do possível, capaz de, em clima de convivência e compreensão, provocar todos os processos de conhecimento, dando-lhes destino social”. Tal definição se aproximava da noção norte-americana de *campus*, salvo a desconsideração da natureza.

Com efeito, a contraposição entre ambiente campestre e urbano é um argumento recorrente na diferenciação entre ambos os termos. Para Gala e Tejerina (1995, p. 17), a ideia de “cidade universitária”, como comum na Europa, está associada à formação de um espaço mesclado à cidade, ao passo que a noção de *campus* se vincula à formação de novos territórios com regras próprias. Semelhante diferenciação socioespacial é assinalada por Bender (1988, p. 3), segundo o qual, na tradição europeia, as universidades, surgidas na Idade Média juntamente com as cidades, eram geralmente identificadas com os grandes centros que dominavam a vida política, econômica e cultural das nações. Essa orientação era contrária à predominante nos Estados Unidos, onde as universidades de Nova York e de Chicago eram exceções, num ambiente marcado pelo ideal acadêmico suburbanizado, em que a cultura anglo-americana do antiurbanismo levaria à concepção do *campus*. Pedagogicamente essa organização atendia à preocupação de isolar os estudantes das distrações e corrupções urbanas, enquanto os concentrava num espaço voltado à formação acadêmica e ao disciplinamento.

Semelhante diferenciação foi sinalizada por Le Corbusier, que considerava “totalmente ilógico, longe de ser belo” o “princípio” das universidades norte-americanas, (LE CORBUSIER, 1938 apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 353). Em seu livro

“*Cuando las catedrales eran blancas*”¹⁸, contrapunha o isolamento sociocultural das universidades e dos *colleges* norte-americanos, com tudo disposto para o conforto, o sossego e a serenidade, com abundância de dinheiro e constituídos como “*una unidade urbana en sí, una ciudad, pequeña o grande*”, “*una ciudad verde*”, à inserção urbana do ensino superior na França, que punham os estudantes em contato direto com os problemas do dia a dia, reforçado ainda pela simplicidade de suas instalações. Embora sem deter-se nas nomenclaturas utilizadas, Le Corbusier identificava uma diferença fundamental entre ambos os espaços universitários: a relação pedagógica com o espaço urbano, o qual era entendido tanto em sua dimensão material (a cidade) quanto sociocultural (o urbano). Daí seu questionamento: “*Esa dura escuela de la vida, ¿es educación fecunda o peligro público?*” (LE CORBUSIER, 1958, p. 191).

Em Paris, Roma e Madri, os conjuntos universitários construídos nos anos 1920 foram denominados de “cidades universitárias”, apesar das diferenças programáticas entre esses. Em Paris, a “*cit universitaire*” se restringia à moradia de estudantes. Em Roma e Madri tais denominações designavam as instalações completas da universidade. Porém nessas propostas havia uma direta inserção da universidade na cidade ou, pelo menos, a simulação do espaço urbano. Assim as “cidades universitárias” não deixavam de ser uma variação do *campus* norte-americano, embora baseado num imaginário urbano. Com efeito, possuíam programas semelhantes, os quais compreendiam alojamentos de estudantes, centros esportivos e áreas de vivência, como comum à tradição norte-americana.

Se algumas “cidades universitárias” não se enquadravam nessa definição, a exemplo da projetada em Tucumn (Argentina), deve-se lembrar de que nem mesmo os *campi* norte-americanos se concretizaram de um modo nico: sempre implantados em regies suburbanas ou rurais e dentro de uma concepo campestre. Nos anos 1930, por exemplo, foram comuns os *campi* constridos nas cidades e dentro do traado *city beautiful*, no qual prevalecia o espao constrido em detrimento da natureza. Inclusive, no manual de “*The American Vitruvius*” (HEGEMANN; PEETS, 1988), publicado em 1922 nos Estados Unidos, o *campus* era entendido como uma modalidade de arte cvica moderna, centrada na monumentalidade e na harmonia dos conjuntos edificadas. E, enquanto modalidade de arte cvica, tais conjuntos, assim como as cidades, as casas, os palcios e os edifcios pblicos, no deveriam ser concebidos como objetos de consumo imediato, de especulao financeira ou de propaganda poltica, j que poderiam servir a vrias geraes (KRIER, 1988, p. V). Conforme esse entendimento, o *campus* era mais do que um mero suporte s atividades acadmicas de seus usurios diretos, j que teria tm um valor simblico aos habitantes da cidade, que lhe utilizariam mesmo que ocasionalmente.

Por outro lado, a pouca frequncia na utilizao do termo “*campus*” no Brasil, em meados dos anos 1950, era um sinal da ausncia de hegemonia cultural norte-americana na Amrica Latina, por onde circulavam ideias europeias, como os projetos das “cidades universitrias” de Roma e Madri, afora referncias urbansticas e educacionais da Frana e da Alemanha. No Brasil, estiveram inicialmente envolvidos com o planejamento das instalaes fsicas das universidades os franceses Agache e Le Corbusier e os italianos Marcello Piacentini e Mopurgo, alm da participao mais tardia do italiano Mario Russo, em Recife. No plano de Agache para o Rio de Janeiro, os trs termos foram utilizados no

¹⁸ Originalmente publicado na Frana, em 1937, com o ttulo “*Quand les cathedrales taient blanches*”.

mesmo documento: “cidade universitária”, “centro universitário”, “bairro universitário”. Mesmo um dos principais defensores no Brasil da concepção norte-americana de *campus*, Ernesto de Souza Campos, fazia uso, nos anos 1950, tanto desse termo quanto da expressão “cidade universitária”.

A utilização no Brasil do termo “*campus*” tornou-se mais frequente quando as referências norte-americanas se tornaram hegemônicas no país, nos anos 1960. Nessa substituição teve importância significativa a construção ideológica estabelecida por Atcon, em seu manual publicado em 1970, no qual contrapunha as definições de *campus* e “cidade universitária”, como será visto adiante.

1.3 O *campus* da UnB como efeito de demonstração

1.3.1 Uma nova organização acadêmica

Em paralelo à emergência de discussões sobre a reforma universitária, foi fundada, em 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília (UnB), cujo planejamento propiciava um novo efeito de demonstração às demais universidades do país e deslocava para si as atenções anteriormente dirigidas à solução exemplar da Universidade do Brasil. Seu plano alternativo de organização, com discussões iniciadas em 1958, funcionava, segundo Darcy Ribeiro (1978, p. 23), como uma “tábua de contrastes” que permitia à comunidade universitária brasileira ver a si mesma com objetividade.

A UnB surgia sob o “[...] desejo de romper, de inovar e de contribuir efetivamente com o surgimento de uma ‘nova nação’” (OLIVEIRA, J. et al., 2006, p. 151) ou, conforme seu Plano Orientador, de tornar-se “uma universidade nova, na nova capital, para um novo Brasil” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 21-22). Para isso, buscava alinhar o ensino e a pesquisa ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, de forma que “assim como planejamos a instalação de usinas e de fábricas que nos virão assegurar autonomia na produção das condições materiais de sobrevivência, teremos de criar planejadamente universidades e instituições de pesquisa que nos hão de assegurar independência no plano científico e cultural” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 18). Daí seu direcionamento à produção de conhecimento próprio através da pesquisa e à formação de quadros necessários à renovação nacional, isto é, “uma gente nova de mentalidade renovada”, para superar o atraso cultural e social do país.

Instituída como fundação, a UnB possuía maior liberdade em sua gestão financeira e administrativa do que suas congêneres sob o sistema de autarquia. Embora seu modelo de financiamento se baseasse principalmente em dotações do Tesouro, possuía uma novidade à época: fontes alternativas de receitas compostas por rendas anuais provenientes de ações da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), metade dos lucros anuais da Rádio Nacional e doze superquadras urbanas na asa norte de Brasília¹⁹ doadas pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), responsável pela construção do espaço universitário e da própria capital. Esses terrenos poderiam inclusive ser alienados. Tal disponibilidade de renda fundiária lembrava o sistema de *land-grant colleges* norte-americano (fundado pelo *Morrill Act* de 1862), no qual grandes extensões de terras federais foram doadas às universidades para lhes servirem de fontes de recursos financeiros.

¹⁹ As doze superquadras urbanas pertencentes à UnB, na asa norte, eram: 107, 108, 109, 110, 205, 206, 207, 208, 307, 308, 309 e 310 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 15). Nessas foram construídos, pela Fundação Universidade de Brasília em parceria com construtoras, imóveis residenciais e em menor parte comerciais, alugados a terceiros.

A integração acadêmica também a diferenciava das demais universidades brasileiras, já que a UnB não era formada pela justaposição de faculdades pré-existentes, mas constituída, desde o início, de modo planejado e integrado. Em outras instituições do país o princípio da integração já fora ensaiado. Na Universidade de São Paulo, fundada em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi inicialmente estabelecida como um núcleo central e integrativo. Na Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, escolas e institutos se articulavam aos centros de pesquisa. Porém ambas as experiências foram precocemente interrompidas. Também não seguiu adiante o sistema universitário proposto por Hélio Duarte para a Universidade de Santa Catarina, cujo plano não foi concretizado.

Portanto a UnB reavivava no país a expectativa quanto à integração acadêmica. Contou para isso com um planejamento elaborado pela elite intelectual da época, sob a coordenação do antropólogo Darcy Ribeiro, seu primeiro reitor (1962-1963), e do pedagogo Anísio Teixeira, afora contar com o auxílio de professores e cientistas de renome internacional e a participação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)²⁰ e da UNE (PINTO; BUFFA, 2009, p. 119). Soma-se a isso que o regime didático da nova universidade, conforme estabelecido em sua fundação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 14), não estava preso “às exigências da legislação geral do ensino superior”. Dentro dessa liberdade, foi seguido o princípio estrutural da não duplicação de cursos, laboratórios e outros recursos de ensino e de pesquisa, assim como a intenção de estabelecer uma base acadêmica mais flexível.

Foi organizada uma estrutura tripartida, composta por Institutos Centrais, Faculdades Profissionais e Órgãos Complementares. Nos oito Institutos Centrais, dedicados às ciências básicas (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), se realizariam os cursos introdutórios com dois anos de duração de todos os estudantes da universidade, afora a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em tais campos de conhecimentos. As faculdades (Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Educação, Direito-Economia-Administração-Diplomacia, Ciências Agrárias e Ciências Médicas), se voltariam aos cursos profissionais e às ciências aplicadas, posteriores aos cursos introdutórios. Evitava-se assim, como então apontado, “a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos” e permitia “a concentração dos recursos de pessoal” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 25). Por sua vez, os Órgãos Complementares se dirigiam à extensão e à difusão do conhecimento à cidade e ao país. E abrangiam Aula Magna, Biblioteca Central, Rádio, Televisão, Editora, Museu, Casas da Cultura (para o ensino de línguas e o estudo de literatura e cultura estrangeiras), Centro Educacional, Centro Recreativo e Estádio Universitário. Também compunham a UnB os Serviços Auxiliares (Centro de Assistência Médica e Dentária, Casa Internacional) e o Setor de Habitações (para estudantes e professores).

Essa organização acadêmica ecoava referências do ensino superior norte-americano. A separação entre formação básica e formação profissional derivava daí, onde essa primeira etapa do ensino realizava-se nos *colleges* de estudos gerais (integrados às universidades) ou nos *community colleges* (externos à universidade). Porém os Institutos Centrais da UnB tinham

²⁰ Na reunião especial da SBPC em outubro de 1960, para debater o projeto de estruturação da UnB, participaram físicos, matemáticos, químicos, geógrafos, diplomata, filósofo, biólogos, médicos, escritores, historiadores, críticos de arte, antropólogos, economistas, educadores, sociólogos, urbanista, biblioteconomistas e agrônomo, a exemplo de Lúcio Costa, Florestan Fernandes, Celso Furtado e Mário Pedrosa. Cf. RIBEIRO, D., 1978, p. 138-9.

a particularidade de serem os únicos órgãos de ensino e pesquisa em seus campos de conhecimento (RIBEIRO, 1978, p. 105). Também provinham dos Estados Unidos a organização da universidade em departamentos, os quais deveriam constituir a unidade básica da instituição, e o sistema de créditos,²¹ ambos adotados na UnB (tanto nos Institutos Centrais quanto nas Faculdades) e já implantados anteriormente no Brasil no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947.

1.3.2 *A formação de uma comunidade universitária*

Em complemento à organização acadêmico-pedagógica, pretendia-se que a nova universidade promovesse a integração socioespacial de seus usuários, a fim de formar uma comunidade própria, como usual ao ideário de *campus* norte-americano. Isso se revertia na valorização dos espaços de sociabilidade e na oferta de uma educação em tempo integral aos estudantes, na qual esses pudessem habitar, trabalhar e cultivar o corpo e o espírito e não apenas cumprir as atividades curriculares necessárias à formação intelectual.

Ao ser um elemento essencial à nova universidade, o *campus* foi oficialmente inaugurado em 21 de abril de 1962, com construções apenas emergenciais, enquanto previu-se sua conclusão para 1970. Esse não deveria ser apenas um suporte físico à instituição, mas também um recurso pedagógico, a exemplo de seu projeto, que seria desenvolvido por professores e estudantes pós-graduados, ser um campo de treinamento do curso de arquitetura e urbanismo. Não por acaso, esse curso, cujo objeto de estudos era a cidade de Brasília, foi um dos primeiros instalados na nova universidade, juntamente com os cursos troncos de Direito-Administração-Economia e de Letras Brasileiras.

No Plano Orientador da UnB, defendia-se que “alunos e professores viverão numa comunidade efetivamente universitária”, para constituir um “verdadeiro campus universitário” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 26). Dentro desse ideal, esperava-se que “o estudante de medicina fará sua formação científica básica junto com o de engenharia, por exemplo, nos mesmos Institutos Centrais, residirá na mesma casa com colegas que seguem os mais diversos cursos; com eles praticará esportes e frequentará os centros recreativos e culturais da Universidade” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 26). Esse convívio também incluía o contato com os professores, para além dos momentos didáticos em salas de aulas ou laboratórios, por meio de interações pessoais dentro do próprio *campus*. Enfim, era no conjunto da universidade e não na menor escala de sua estrutura (departamentos) onde deveria se constituir o espírito comunitário, entendido como uma derivação da integração universitária. Soma-se a isso que a flexibilidade curricular almejada à UnB, com diferentes possibilidades de percursos acadêmicos aos estudantes, minimizava os tradicionais vínculos formados nos estudos seriados em cada faculdade, substituídos pelo sistema de créditos e departamentos.

Nessa situação, como a noção de comunidade associa-se a um pequeno grupo de pessoas com interesses comuns, caberia à população do *campus* da UnB ter um limite máximo, apesar da simultânea necessidade de enfrentar o problema da deficiência de vagas no ensino superior brasileiro, em especial nas áreas de Engenharia e Medicina, as mais reclamadas ao desenvolvimento socioeconômico do país. Para conciliar tais demandas antagônicas, buscou-se o aproveitamento eficiente da estrutura universitária, “o mais baixo

²¹ A substituição do sistema seriado pelo sistema de créditos foi previsto também, embora “em germe”, na Portaria Ministerial nº. 159, de 14 de junho de 1958, baseada em parecer do CFE (BRASIL, 1969e, p. 117).

custo aluno-ano”. Sua população máxima foi determinada em 15.000 estudantes, que corresponderia à necessidade de 2.000 professores. Essa quantidade deveria ser atingida em 1970 e representava uma dimensão superior a mais populosa universidade do país na época, a Universidade de São Paulo (USP), que em 1961 possuía 10.014 alunos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 37). Mesmo assim, a dimensão de seu *campus* (com 257 hectares) era cerca da metade da Cidade Universitária da Universidade do Brasil, na Ilha do Fundão, com 596 hectares e população máxima estimada em 30.000 estudantes.

Na UnB, considerava-se que a maior parte dos estudantes e dos professores teria dedicação exclusiva e moraria no *campus*. Do ponto de vista quantitativo, era evidente a importância dada a isso, uma vez que dos cerca de 600.000m² de obras a serem construídas, mais de 200.000m² eram destinadas a moradias de estudantes, professores e funcionários, ao passo que em torno de 300.000m² eram reservadas aos Institutos Centrais e Faculdades (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 42). O grande número de habitações requerido foi subdividido em pelos menos duas áreas menores e independentes, localizadas nas extremidades do *campus* e mais favoráveis à escala comunitária. Os alojamentos estavam inclusive dentre as primeiras edificações a serem erguidas no *campus*, em paralelo aos Institutos Centrais, à Aula Magna e aos serviços auxiliares. Em seguida, seriam edificadas as faculdades. E, mais tardiamente, seria a vez dos museus e do estádio.

Sob o viés da integração nacional, os estudantes da UnB seriam selecionados em todo o Brasil, com direito a cada unidade da federação ter “uma quota preferencial de matrículas, proporcional ao número de jovens que terminam o ensino médio” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 39). Conforme o Plano Orientador (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 39), “os alunos vindos dos Estados residirão necessariamente na Universidade”, cujas despesas com estudos e manutenção seriam cobertas por bolsas de estudo. E, para complementar essa quantia, os alunos da UnB deveriam, como comum às universidades norte-americanas, auxiliar nos serviços gerais da universidade, como conservação de equipamentos, catalogação, controle (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 39). Essas atividades seriam remuneradas e ocupariam diariamente algumas horas.

Os estudantes estrangeiros também seriam abrigados no *campus*, na denominada Casa Internacional. Esses seriam vindos principalmente da América Latina, sob o anseio da integração regional, e da África, já que eram reservadas aos provenientes dessas localidades 15% e 5% das vagas dos diversos cursos, respectivamente.

Para suprir as atividades extracurriculares foram previstos comércios e equipamentos voltados ao lazer, esportes e assistência à população universitária. A área central do *campus* era reservada a uma concha gramada, gerada pela topografia natural do terreno, em cujas imediações um centro de recreação e cultura seria inserido. Segundo memória de Darcy Ribeiro (1978, p. 40), pretendia-se que nessa área, “[...] milhares de estudantes e professores, sentados, deitados ou recostados ouviriam música, namorariam, conversariam, discutiriam ou simplesmente conviveriam como membros de uma comunidade solidária”. Tal solução fazia lembrar o ideário de *campus* norte-americano, a exemplo da praça central do plano de Thomas Jefferson, em 1817, para a Universidade de Virgínia, salvo seu traçado acadêmico marcado pela axialidade.

1.3.3 *A integração da universidade à cidade*

O anseio de constituir uma comunidade universitária não implicava, entretanto, em sua autonomia ou isolamento em relação à sociedade. A almejada transformação social e econômica do país, que tinha na nova universidade um instrumento de mudança, deveria estar vinculada à realidade nacional, pois era preciso estudar os problemas relacionados ao desenvolvimento do país. Diante disso, não poderia haver “muros de isolamento universitário”, que gerasse seu distanciamento social. Afinal a universidade tinha também um papel político. Por conseguinte, sua proximidade em relação à cidade, à sociedade e às decisões públicas se equiparava à formação do espírito comunitário.

Dentro desse pensamento, a localização e a organização do espaço físico da universidade eram fundamentais para assegurar a nova organização acadêmica e pedagógica pretendida e marcar a presença dessa instituição na nova capital federal. A premissa inicialmente exposta ao espaço físico da UnB era sua constituição como parque urbano, ou seja, uma área com qualidades do campo e integrada à vida urbana, numa conciliação que remetia ao ideário cidade-jardim, embora não fosse almejado ao *campus* dessa universidade ser um espaço autossuficiente. Eram igualmente ofertadas atividades à população da cidade, numa inerente afirmação do valor social da universidade.

Conforme o então presidente João Goulart (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 4), “na deliberação de trasladar a Capital da República para o Planalto Central, estava já implícito êste ato de criação da Universidade de Brasília”. Afinal, além de seu aspecto simbólico e de sua importância ao desenvolvimento científico e cultural, a universidade deveria constituir uma fonte de assessoramento intelectual à administração pública. Por conseguinte, a ideia do espaço universitário para a nova capital federal já constava no relatório de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília, no qual foi apresentada em meio à descrição da Esplanada dos Ministérios. A “cidade universitária”, como então denominada, deveria se localizar próxima ao Ministério da Educação e Cultura, que seria o último dos edifícios ministeriais, “[...] a fim de ficar vizinho do setor cultural, tratado à maneira de parque para melhor ambientação dos museus, da biblioteca, do planetário, das academias, dos institutos, etc.” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 8). Ficaria, assim, contígua a esse setor e ocuparia uma “ampla área” na asa norte entre o setor residencial e o Lago Paranoá.

Mesmo nos demais anteprojetos do concurso de Brasília, o Lago Paranoá foi, como percebido por Alberto (2008, p. 139), o local escolhido para implantação da universidade na maioria das propostas apresentadas, as quais buscavam privilegiar o contato com a natureza e assegurar a tranquilidade do espaço acadêmico. Com isso reforçava a ideia de sua constituição como parque urbano, pois era também predominante sua inserção em áreas centrais. Apenas dois projetos – do engenheiro Boruch Milman (2º. lugar) e dos arquitetos Henrique Mindlin e Giancarlo Piretti (5º. lugar) – isolaram a universidade em relação à cidade, embora conservassem seu vínculo com a natureza do lago (ALBERTO, 2008, p. 146). Por sua vez, a proposta dos irmãos Roberto (3º. lugar) foi a mais dissonante, em lugar de delimitar um espaço exclusivamente universitário, optou por seu desmembramento em núcleos menores e integrados à cidade (ALBERTO, 2008, p. 151-2).

Apesar da congruência de ideias quanto à localização da universidade, a escolha inicial de Lúcio Costa foi alvo de resistência. O engenheiro e político mineiro Israel Pinheiro da Silva, presidente da Novacap, responsável pela construção de Brasília e da

UnB, questionava a localização da universidade. Ele dizia “[...] a quem quisesse ouvir que, a seu juízo, era preciso afastar a qualquer custo de Brasília duas ameaças terríveis: as manifestações estudantis e as greves operárias que poriam a perder todo o esforço de interiorização da capital” (RIBEIRO, D., 1978, p. 22). E inclusive propôs uma localização distante seis quilômetros do centro para a implantação da UnB (RIBEIRO, D., 1978, p. 22). Embora essa proposta não tenha obtido sucesso, o local inicialmente escolhido por Lúcio Costa foi substituído por uma área mais afastada do eixo monumental e com dimensões maiores, onde a universidade efetivamente se instalou [Figura 8].

As qualidades inicialmente almejadas à localização universitária foram, em linhas gerais, mantidas, como a proximidade em relação ao espaço urbano, embora essa aproximação passasse a ser maior à área residencial do que ao setor administrativo. E, nesse aspecto, se distanciava da concepção tradicional de *campus* norte-americano, no qual sua localização se dá preferencialmente isolada da cidade, a fim de proteger as atividades acadêmicas das distrações urbanas. Para possibilitar essa localização central, foi reservada à UnB, além do terreno na asa norte destinado à sua construção, “uma área de 4.000 hectares, situada na Vargem Bonita, a 20 quilômetros da cidade [ao sul do aeroporto internacional de Brasília], destinada à instalação da Faculdade de Ciências Agrárias e aos Centros de Pesquisa e Experimentação da Tecnologia do Cerrado” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 15). Assim, tais atividades que requeriam maior demanda de espaço físico teriam menores restrições, situadas em área afastada.

A integração da UnB com a cidade era promovida em grande parte pelos Órgãos Complementares, que punham a estrutura e as atividades da universidade em direto contato com a população local. A Aula Magna, o grande auditório da universidade, deveria atender também demandas externas à instituição, como a Assembleia Geral da UNESCO em 1964. Somado aos alojamentos universitários durante o período de férias, estimava-se que esse auditório iria se constituir “um dos principais centros latino-americanos de conferências internacionais” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 32). A Rádio Universitária, afora o programa básico de difusão cultural e artística, se especializaria em cursos por correspondência e rádio difusão para aperfeiçoamento do magistério de nível médio. Semelhante atribuição era reservada à Televisão Universitária. O museu, formado por Museu de Ciência, Instituto de Artes e Museu da Civilização Brasileira, objetivava oferecer uma perspectiva cultural à população da cidade, a exemplo do Museu da Civilização Brasileira que ofereceria “uma visão do nosso esforço secular para criar uma civilização” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 32). As escolas experimentais de nível primário e médio, mantidas pela Faculdade de Educação, serviriam aos moradores vizinhos da Asa Norte. E o Hospital-Escola serviria toda população e dispensaria a construção de outro grande hospital em Brasília. Daí sua localização próxima a um eixo rodoviário, para tornar seu acesso mais ágil a todos.

Para a população da capital, deveria ser disponibilizado o acesso a cursos regulares da UnB por candidatos não inscritos na instituição e interessados no “alargamento dos horizontes culturais” ou no aperfeiçoamento e atualização científica e técnica, desde que esses possuíssem preparo básico. Certo número de vagas seria reservado para esse fim. Do ponto de vista físico, os edifícios de interesse comum à universidade e à cidade se concentrariam na Praça Maior, onde estariam os Órgãos Complementares e alguns Serviços

Figura 8. Localização do *campus* da UnB. Fonte: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 1.

Figura 9. Estudo de Oscar Niemeyer para a Praça Maior do *campus* da Universidade de Brasília (UnB). Fonte: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 34.

Figura 10. Plano piloto do *campus* da Universidade de Brasília (UnB), elaborado em 1962 por Lúcio Costa. Fonte: ALBERTO, 2008, p. 172.

Auxiliares [Figura 9]. Essa praça, localizada no ponto central da Via da Universidade, às margens do Lago Paranoá e com “aspecto majestoso”, se converteria, como então descrito (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 34), na “entrada magna do “campus” da universidade”. Nela se situariam: Aula Magna, Reitoria e Prefeitura Universitária, Biblioteca Central, Editora, Rádio e Televisão, Museu da Civilização Brasileira, Museu da Ciência e Instituto de Arte. Também se localizariam na periferia, em contato mais próximo com o meio urbano, os serviços gerais (restaurante, lavanderias, comércio) e as residências. Os Institutos Centrais estariam na parte mais interna do *campus* e as Faculdades, numa posição intermediária, em função da afinidade com cada instituto [Figura 10].

O *campus* deveria servir a toda população, ao se constituir como um parque, em concordância com a concretização de Brasília como uma cidade-parque. Pois, dentre as quatro escalas do planejamento dessa cidade (monumental, residencial, gregária e bucólica), a escala bucólica deveria permear e integrar as outras três por meio de áreas gramadas, passeios arborizados e jardins ornamentais, que definiriam a cidade parque pretendida por Lúcio Costa. Como exposto em seu Plano Piloto (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 21), Brasília seria a “cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de govêrno e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do país”. Mesmo nessas descrições iniciais da capital federal, já se esboçava a relevância atribuída às áreas livres naturais na definição do espaço físico da UnB, a exemplo de sua localização às margens do Lago Paranoá.

“Em Brasília a idéia de parque confunde-se com a totalidade do espaço urbano, reiterando a concepção corbusiana de cidade verde, com o solo se constituindo como um imenso “*tapis vert*”, sem barreiras, mas também sem ruas, sem esquinas e praças, o que vale dizer, para muitos, sem os pontos de encontro tradicionais das cidades brasileiras” (ANDRADE, 2000, p. 7). Porém a UnB receberia um tratamento formal distinto do resto da cidade, já aparentemente sugerido pelo Plano Piloto de Brasília, no qual as vias urbanas não cruzavam ou invadiam o *campus*, o que mantinha sua integridade e proteção contra o tráfego de veículos externos. O paisagismo do conjunto era reforçado pela proximidade ao Lago Paranoá, cujas margens teriam tratamento privilegiado, previsto pelo Plano Piloto de Brasília (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 11), no qual foi evitado “[...] a localização dos bairros residenciais na orla da lagoa, a fim de preservá-la intata, tratada com bosques e campos de feição naturalista e rústica para os passeios e amenidades bucólicas de toda a população urbana”. Essa região deveria ser ocupada apenas por clubes esportivos, restaurantes, lugares de recreio, balneários e núcleos de pesca. Com seu espaço aberto à população e integrado à natureza, a universidade seria uma vizinhança adequada e proporcionaria um elemento de transição entre o setor residencial e o recreativo.

Apesar de serem escassos os registros sobre os planos iniciais da UnB (ALBERTO, 2008, p. 173), as formulações presentes no Plano Piloto de Brasília (1957) foram sucedidas por estudo específico realizado por Lúcio Costa: um Plano Piloto da UnB publicado em 1962, como parte do Plano Orientador da instituição. Esse último é o principal documento a registrar as ideias da época, inclusive as diretrizes que nortearam o planejamento. Nesse mesmo ano, em 21 de abril de 1962, já se iniciava o funcionamento da universidade, após ser criada como fundação no ano anterior.

Ao ser proposto como parque, o *campus* da UnB definia-se pela escala bucólica. Em meio às áreas verdes predominantes em Brasília, seu espaço físico recebia um traçado urbanístico próprio e relacionado ao ideário cidade-jardim, no qual suas ruas curvas contrastavam com as formas das vias externas da cidade, que privilegiam a agilidade do tráfego de veículos. Essa constituição como “organismo plasticamente autônomo na composição do conjunto” urbano não era, contudo, uma contradição em relação ao Plano Piloto de Brasília, visto que já era previsto o desenvolvimento independente de cada setor não trazer prejuízos à “harmoniosa integração urbanística do todo” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 10). De certo modo, a organização pretendida se aproximava da ideia de enclave, que veio a ser, segundo Andrade (2004, p. 25), a implantação recorrente nas soluções de composição urbanística no desenho urbano tipo cidade-jardim, embora, na UnB, tal comparação se deva mais à diferenciação do traçado das vias do que à sua autonomia funcional. Segundo o Plano Orientador da UnB (1962, p. 23), as vias da universidade seriam “predominantemente curvas, que pela suavidade contrastam nitidamente com as linhas hieráticas do conjunto monumental da cidade”. Essa orientação era favorecida pelo formato irregular e pela topografia do terreno e geravam surpresas visuais próximas à orientação pinturesca. Além disso, tinha um significado simbólico, no qual o projeto era considerado um meio de transformação social, como comum à modernidade. Diante disso, não parecia ser oportuno reproduzir na UnB os mesmos padrões de tempo e espaço que condicionavam o resto da cidade, mesmo ao ser Brasília uma cidade planejada. Seria preferível conceber seu *campus* como um lugar estimulante ao pensamento e à investigação, mais próximo à escala bucólica de um parque.

O aspecto bucólico era reforçado ainda pelo tratamento paisagístico do conjunto, que, conforme o Plano Orientador, deveria “presevar a beleza da vegetação original, enriquecendo-a através do destaque de cada gênero florístico, mediante sua concentração em uma área especial” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 23). Tal postura se diferenciava daquela esboçada pelo próprio Lúcio Costa no estudo da Universidade do Brasil (1936), quando o apelo axial das aleias de palmeiras acentuava a monumentalidade do conjunto. Na UnB, os edifícios seriam alternados com jardins, “de modo que cada unidade adquira expressão própria e autônoma, dando aos que nela trabalham o sentimento de que vivem numa comunidade ordenada, mas permitindo que ao sair reencontrem no parque geral a paisagem agreste do cerrado” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962, p. 23). Inclusive a entrada principal da universidade se daria numa via às margens do Lago Paranoá e com amplo valor paisagístico.

Em 1963, com o início da construção do Instituto Central de Ciências (ICC), que reuniria num único edifício os Institutos Centrais, o plano urbanístico da UnB foi alterado por Oscar Niemeyer, quando o edifício por ele projetado tornou-se o centro polarizador do *campus* em lugar da praça maior. Porém, na ditadura, várias propostas do planejamento inicial da UnB não seguiram adiante. Como sintetizado por Darcy Ribeiro (1978, p. 134):

[...] o Instituto de Teologia, destruído; a Biblioteca Central, mediocrizada; as Casas de Língua e das Culturas Nacionais, esquecidas; o Centro de Tecnologia do Cerrado, subestimado; as Casas de Artistas Residentes, abolidas; o Museum, com seus museus de arte, de ciência e da civilização, rejeitados; o Centro de Teledifusão Educativa, proibido; e tantos componentes mais proscritos.

2 Um programa para a América Latina

2.1 O ensino superior sob a Aliança para o Progresso

2.1.1 *As diretrizes da Carta de Punta del Este*

Em paralelo à emergência de discussões no Brasil sobre a reforma universitária e à ampliação da tensão social e política, era criada uma nova política norte-americana para a América Latina, a Aliança para o Progresso, que deveria constituir um programa com dez anos de duração.

Com o encerramento da Política da Boa Vizinhança na região, vigente de 1933 a 1945, a assistência financeira norte-americana se concentrou na reconstrução da Europa e da Ásia, com o Plano Marshall. Foi em 1949, com a intensificação da Guerra Fria e a pressão de governos locais, que os Estados Unidos voltaram a ter uma aproximação mais sistemática com a América Latina. Em janeiro desse ano, foi criado pelo presidente Harry Truman (1945-1953) o Programa *Point Four*, dirigido à assistência técnica aos países em desenvolvimento na América Latina, como também na Ásia e na África. No Brasil, esse programa foi responsável, dentre outras ações, pela consolidação do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), incumbido da reforma da administração pública federal, e pelo investimento no ensino superior agrícola. Nos anos 1960, essa relação tornou-se mais intensa e coordenada. Pois, com as hostilidades sofridas pelo vice-presidente Richard Nixon (1953-1961), em sua visita a Lima e a Caracas, em 1958, evidenciava-se o antiamericanismo na região. A Revolução Cubana, em janeiro de 1959, alertava para a possível expansão do comunismo na América Latina. E as agitações políticas no Nordeste brasileiro através das Ligas Camponesas, amplamente registradas nos Estados Unidos, com uma série de artigos em 1960 no *"The New York Times"* e um documentário especial da NBC em 1961, *"The Troubled Land"* (LONG; CAMPBELL, 1989, p. II-44), sinalizavam a tensão social no maior país da região.

Em seguida, a política externa dos Estados Unidos para a América Latina foi reformulada, com a criação da Aliança para o Progresso, lançada, em 13 de março de 1961, pelo presidente John F. Kennedy (1960-1963) e cujo programa foi acordado pelos países participantes,²² em 17 de agosto de 1961, durante reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social da Organização dos Estados Americanos (OEA), e deu origem à Carta de Punta del Este, em referência ao local da reunião. Como então declarado, o propósito do programa era, dentro do princípio básico da democracia, promover “um grande esforço de cooperação para acelerar o desenvolvimento econômico e social dos países participantes da América Latina, para que eles possam alcançar níveis máximos de bem-estar, com oportunidades iguais para todos, em sociedades democráticas adaptadas a suas próprias necessidades e desejos”²³ (THE CHARTER..., 1961, p. 5, tradução nossa). Tal objetivo central era desmembrado nas metas de aumentar a renda *per capita*, distribuir mais equilibradamente a renda nacional, diversificar a estrutura econômica, acelerar o processo de industrialização, aumentar a produtividade agrícola, encorajar programas de reforma agrária, ampliar o acesso à educação, crescer a expectativa de vida e a capacidade de aprender e produzir, construir habitações para famílias de baixa renda, manter os preços a níveis estáveis, fortalecer acordos existentes de integração econômica e desenvolver programas cooperativos.

No campo específico da educação, almejava-se: eliminar o analfabetismo adulto e assegurar, até 1970, acesso mínimo de seis anos às crianças em idade escolar; modernizar e expandir a educação nos níveis vocacional, técnico, secundário e superior, para o fortalecimento da capacidade de pesquisa básica e aplicada, e fornecer pessoal competente requerido nas sociedades em rápido crescimento. Além disso, o ensino técnico e o treinamento profissional deveriam ter como ênfase a ciência e a tecnologia.

Essas metas ecoavam a crescente importância atribuída, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), à educação como fator de desenvolvimento socioeconômico nacional, em especial nos campos da ciência e da tecnologia. E encontravam uma fonte de legitimação na concepção de “capital humano”, surgida, por volta de 1956/7, nos Estados Unidos e com ampla repercussão internacional, especialmente nos países subdesenvolvidos. Sua origem remontava ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, cujo principal formulador foi o economista norte-americano Theodore William Schultz. Esse, desde final dos anos 1950, pesquisava, financiado pela Fundação Ford, o valor econômico da educação, ao defender que “a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico” (SCHULTZ, 1967, p. 63). Tais estudos fundamentariam sua concepção de “capital humano”, com o fim de abarcar dentro do conceito de capital não apenas “estruturas, equipamentos de produção e patrimônio” como também os investimentos para saúde, educação e adestramento da própria população, isto é, “habilidades e conhecimentos adquiridos pelo agente humano e que elevam sua produtividade econômica” (SCHULTZ, 1967, p. 12, 64). Tais ideias resultaram na percepção que o trabalho humano, quando qualificado pela

²² Foram signatários da Carta de Punta del Este: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Estados Unidos, Uruguai e Venezuela. Mesmo presente na reunião, Cuba não foi signatária.

²³ Conforme o original: “a great cooperative effort to accelerate the economic and social development of the participating countries of Latin America, so that they may achieve maximum levels of well-being, with equal opportunities for all, in democratic societies adapted to their own need and desires” (THE CHARTER..., 1961, p. 5).

educação, “era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica” (MINTO, 2006).

Em contrapartida, favorecia-se uma visão tecnicista da educação, cujo maior interesse era instrumentalizar o desenvolvimento econômico. Nesse entendimento, a educação era considerada um investimento e sujeito, por conseguinte, a critérios próprios da economia, como o de taxa de rendimento. “Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia [sic] de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital” (MINTO, 2006). Simultaneamente, valorizava-se a educação individual, vislumbrada como um “investimento capaz de produzir renda futura ou capital” e não por sua dimensão ética-social capaz de promover o desenvolvimento integral do cidadão, de modo que se afirmava o indivíduo em detrimento da classe (ARAPIRACA, 1982, p. 41, 110).

Como reflexo, a importância da educação como instrumento de desenvolvimento foi nos anos 1960 uma verdade indiscutível, de modo que a universidade era vislumbrada na América Latina como fomentadora da criação da infraestrutura industrial, ao contrário dos países desenvolvidos onde essa foi um corolário da industrialização (CASTELLANOS et al., 1976, p. 5, 12).

2.1.2 *A ideologia anticomunista na América Latina*

Tal visão econômica somava-se à orientação anticomunista impulsionada pela polarização político-ideológica da Guerra Fria, de modo que a doutrina da Aliança para o Progresso refletia a política externa norte-americana dos anos 1960, direcionada em grande parte por outro economista norte-americano, Walt Whitman Rostow.

Rostow teve importância central nos governos John Kennedy (1961-1963) e Lyndon Johnson (1963-1969), quando foi assistente especial para assuntos de segurança nacional (1961), presidente do *Policy Planning Council* no Departamento de Estado (1961-1966), representante norte-americano no Comitê Interamericano da Aliança para o Progresso (1964-1966) e assessor de política externa do governo (1966-1969) (KEENE, 2008). Suas ideias centrais já estavam sinalizadas em “*A Proposal: Key to an Effective Foreign Policy*” (1957), em coautoria com Max Millikan, na qual defendia que a participação norte-americana no desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos era um dos principais meios de avançar os objetivos de sua política externa (RIBEIRO, R., 2006, p. 62, 64).

De toda forma, seus ideais políticos e econômicos assumiriam maior vigor na obra que lhe deu notoriedade internacional: “*The stages of economic growth: a non-communist manifest*”, publicada em 1960 e traduzida no Brasil no ano seguinte. Nessa obra, o desenvolvimento econômico era considerado uma alternativa contra o apelo popular ao comunismo. Na concepção de Rostow, o desenvolvimento ocorria por meio de um progresso linear em “etapas de crescimento econômico”, organizadas conforme a sequência: sociedade tradicional, condições para o arranco, arranco, marcha para a maturidade e era do consumo em massa. E, ao considerar que a mudança econômica era consequência tanto de forças políticas e sociais quanto de forças estritamente econômicas, Rostow (1961, p. 191) apontava que o destino dos povos “se encontrava substancialmente em suas próprias mãos”. Mesmo a grande quantidade de “capital produtivo” necessária ao arranco do desenvolvimento poderia provir de “rápidos aumentos do volume de produção obtidos por uma produtividade maior da agricultura e das indústrias extrativas” (ROSTOW, 1961, p.

38). Nessa concepção, o desenvolvimento dependeria das condições intrínsecas a cada nação, independentemente das relações de dependências internacionais.

Em contrapartida, o comunismo era considerado “uma espécie de doença que pode afetar uma sociedade em transição, caso esta não consiga organizar efetivamente seus elementos preparados para levar adiante a tarefa de modernização” (ROSTOW, 1961, p. 216). Por isso, as nações subdesenvolvidas, nas etapas de precondições ou no início do arranco (como considerava o Brasil), deveriam “[...] destinar grande parte de seus recursos à formação e à modernização dos três setores não-industriais necessários ao crescimento industrial: capital social fixo, agricultura e setores que atraem moeda estrangeira, endereçados ao melhor aproveitamento dos recursos naturais” (ROSTOW, 1961, p. 185).

Em consonância com a política externa norte-americana, a Aliança para o Progresso se enquadrava em semelhante anseio de combate ao comunismo na região, ao buscar fomentar o desenvolvimento socioeconômico da América Latina. Em publicação da USAID, era declarado pelo empresário e político Teodoro Moscoso²⁴ (1962, p. 6, tradução nossa), coordenador do programa, que: “os comunistas só podem tomar e perverter essas forças revolucionárias, se nós, nos Estados Unidos e os verdadeiros democratas da América Latina, abdicarmos de nossas responsabilidades e de nossas tradições”²⁵. Para reforçar essa posição, Moscoso considerava as metas desse programa uma alternativa ao risco de “uma revolução destrutiva tipo-Castro” ou ainda que “a Aliança é a esperança crescente para esse povo [da América Latina], enquanto Castro é a esperança minguante”²⁶ (MOSCOSO, 1962, p. 15, tradução nossa). Tais declarações públicas também sinalizavam a importância, reconhecida pelo próprio Moscoso, de lidar com “as aspirações e emoções humanas” para o sucesso do programa.

Frente ao notório posicionamento político, não seria um excesso a leitura de Dreifuss (1987, p. 349) de que “fortalecer o setor capitalista na América Latina” era a meta essencial da Aliança para o Progresso. Com efeito, o estímulo às empresas privadas, a integração econômica do continente e a manutenção de políticas fiscal e monetária que garantissem o “poder de compra de muitos” estavam dentre suas metas.

E a tensão política e social na região era uma fonte de preocupação ao governo dos Estados Unidos. Em relatório da OEA de 1961, registrava-se que o presidente John Kennedy julgava a educação, em especial a universitária, uma das mais promissoras vias para fortalecer as ligações entre as nações das Américas através de esforços cooperativos que manteriam a compreensão mútua entre os povos (ORGANIZATION OF AMERICAN STATES, 1961, p. IX). Em paralelo, a OEA sinalizava, na mesma publicação, as motivações menos proclamadas da cooperação norte-americana, ao alertar que a “desigualdade [de desenvolvimento social e econômico em várias nações da região] contém perigosamente elementos explosivos para todas elas, mesmo para a mais altamente desenvolvida”²⁷ (ORGANIZATION OF AMERICAN STATES, 1961, p. 2, tradução nossa).

²⁴ José Teodoro Moscoso Mora (1910-1992), nascido em Barcelona, manteve sua vida pessoal e profissional ligada a Porto Rico, onde foi responsável pela Operação Mãos à Obra (*Operation Bootstrap*), iniciada em 1948 e que deu amplo impulso ao desenvolvimento industrial local.

²⁵ Conforme o original: “*The Communists can only seize and pervert these revolutionary forces if we in the United States, and the real democrats in Latin America, abdicate our responsibilities and our traditions*” (MOSCOSO, 1962, p. 6).

²⁶ Conforme o original: “*the Alianza is the waxing hope for these people [of Latin America], while Castro is the waning hope*” (MOSCOSO, 1962, p. 15).

²⁷ Conforme o original: “*[...] inequality contains dangerously explosive elements for all of them, even for the most highly developed*” (ORGANIZATION OF AMERICAN STATES, 1961, p. 2).

Nesse panorama, buscava-se “reformatar as estruturas sociais, políticas e econômicas latino-americanas”, o que diferenciava a Aliança para o Progresso das políticas externas anteriores dos Estados Unidos e a tornava mais ambiciosa (RIBEIRO, R., 2006, p. 25). E, para assegurar que as mudanças, a serem organizadas em planos nacionais, ocorressem na “velocidade necessária” (“*necessary speed*”), o governo dos Estados Unidos oferecia, além da cooperação técnica (já comum na região), cooperação financeira oficial, até então pouco frequente. Essa deveria ser temporária, em torno de dez anos, tempo supostamente suficiente para que esses países atingissem o “arranco” para o desenvolvimento (RIBEIRO, R., 2006, p. 82). No campo específico da educação, declarava-se o objetivo de dar novo rumo às universidades da região, para que a “reforma” dessas conduzissem a uma maior articulação delas com requerimentos econômicos e sociais e as convertessem em fatores dinâmicos de “progresso” (ORGANIZATION..., 1961, p. 3).

2.1.3 As agências norte-americanas na região

Ainda sob a Aliança para o Progresso, foram criadas agências oficiais norte-americanas para atuar na América Latina, afora as fundações privadas desse país que passaram a se dedicar à região ou intensificaram aí suas ações. Cada uma dessas teve importância variada entre os diversos países assim como também variaram suas áreas de interesse. De modo geral, a ênfase no ensino superior foi mais comum às fundações privadas (Ford, Rockefeller, Carnegie) do que às agências oficiais, dedicadas a um conjunto mais amplo de objetos.

Por volta dessa época, em 1959, passou a atuar na América Latina a Fundação Ford (criada em 1936). Essa foi, na chamada “era de ouro” da assistência norte-americana, a fundação privada com mais fundos dedicados à educação na região, em especial ao ensino superior, os quais foram dirigidos à pesquisa educacional, à ciência e tecnologia, à ciência social, à modernização universitária, ao treinamento de professores, ao planejamento educacional e às artes e humanidades (LEVY, 2005, p. 35-7). Mais da metade do total desses recursos foram concentrados no Chile e na Colômbia, ao passo que foram destinadas ao Brasil 60% das bolsas oferecidas pela fundação (LEVY, 2005, p. 68).

Já atuante anteriormente na região, a Fundação Rockefeller, criada em 1913 por John D. Rockefeller e com grande foco na educação superior, priorizou, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, as áreas de saúde pública e medicina, ciência, agricultura e eventualmente ciência social (LEVY, 2005, p. 42). Teve a particularidade de concentrar seus esforços em instituições específicas utilizadas como modelo às demais, em especial a Universidade del Valle, na Colômbia, e a Universidade Nacional do Chile, ambas incluídas em seu Programa de Desenvolvimento Universitário (LEVY, 2005, p. 54-5). No Brasil, onde manteve contatos desde os anos 1920 com a Faculdade de Medicina da USP, a Fundação Rockefeller se voltou, nos anos 1970, à Universidade Federal da Bahia. E não era pequena a importância política dessa fundação, cujo ex-presidente, Dean Rusk (1950-1961), foi o secretário de estado norte-americano durante a Aliança para o Progresso (1961-1969).

Também tiveram participação significativa na região as fundações Kellogg (criada em 1930) e Carnegie (criada em 1905). A primeira teve maior concentração nos campos da saúde (inclusive dental) e da agronomia e a segunda, em educação de professores, desenvolvimento universitário e bibliotecas (LEVY, 2005, p. 42).

Em 1962, iniciou sua atuação na América Latina o *Peace Corps*, criado, em 01 de março de 1961, para mobilizar e organizar jovens voluntários dos Estados Unidos a

atuarem em zonas rurais e urbanas dos países subdesenvolvidos. No Brasil, sua atividade se estendeu de março de 1962 até 1980 e abrangeu nove estados: Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás e Santa Catarina (PRESSLY, 2010). Inclusive um de seus voluntários em projetos de moradia, o arquiteto recém-formado David Scott Ellinwood, projetou em 1965 o edifício do Instituto de Química da UFPB.

Porém foram duas agências oficiais que tiveram papel fundamental na modernização universitária da América Latina e em especial do Brasil: a *United States Agency for International Development* (USAID)²⁸ e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A USAID, vinculada ao Departamento de Estado norte-americano, foi criada, em 03 de novembro de 1961, para operacionalizar toda a assistência externa norte-americana (da qual fazia parte a Aliança para o Progresso). Um de seus quatro órgãos regionais, o *Bureau of Latin American*, coordenava a Aliança para o Progresso e teve dezoito missões instaladas nos países da América Latina (RIBEIRO, R., 2006, p. 149-150). Não por acaso, o coordenador da Aliança para o Progresso, Teodoro Moscoso, ocupava simultaneamente, na USAID, o cargo de administrador assistente para a América Latina.

No Brasil, a USAID tinha uma sede no Rio de Janeiro e uma agência em Recife, onde se constituiu sua maior operação sub-regional, a confirmar a preocupação norte-americana com o Nordeste brasileiro, em decorrência da tensão social em torno das Ligas Camponesas. Essa região foi, em 1962, tema de filme do IPES, “Nordeste, problema número 1”. E recebeu atenção prioritária da Aliança para o Progresso desde seu início, quando foi objeto do primeiro acordo formal do Brasil com esse programa, o “Acordo de Cooperação Financeira e Técnica para o Desenvolvimento do Nordeste”, em 13 de abril de 1962 (RIBEIRO, R., 2006, p. 178).

A partir de 1964, a USAID passou a “integrar e controlar todos os órgãos internacionais de fomento ao desenvolvimento com atuação na América Latina, tais como o Banco Mundial, o BID, o Eximbank, a ajuda europeia, os programas diversos do governo [norte]-americano, o trabalho das fundações daquele país, e mesmo, em alguns casos, a ação do FMI [Fundo Monetário Internacional]” (RIBEIRO, R., 2006, p. 223). Por sua vez, a Aliança para o Progresso deslocou-se de seu aspecto inicialmente social para o financiamento de projetos de infraestrutura, em áreas como educação, obras públicas, transporte, comunicação e saúde (RIBEIRO, R., 2006, p. 223). Nessa mesma década, conforme Cunha (2007b, p. 160), “a destinação de recursos para a tradução de livros norte-americanos para a língua portuguesa foi ampliada”, a exemplo do financiamento destinado à editora da Fundação Getúlio Vargas (FGV) “para a tradução de livros sobre o desenvolvimento e planejamento da administração”. Dentre esses foi publicado, em 1965, o livro “Planejamento Urbano”, no qual foram traduzidas as edições de 1948 e 1959 do manual “*Local Planning Administration*” da *International City Managers Association* (FELDMAN, 2005, p. 219). Também foram publicados títulos variados, como “Manual dos Operadores de Fábricas de Leite” e “Sociologia Rural” (CUNHA, 2007b, p. 160).

O campo de atuação dessa agência foi amplo. Além de projetos educacionais em seus diferentes níveis (fundamental, médio e superior) e a publicação de livros, a USAID “[...] financiou programas voltados para outras áreas, entre outras: pesquisa científica, segurança

²⁸ A USAID substituiu o *International Cooperation Administration* (ICA), criado em 30 de junho de 1955.

pública, agricultura, habitação popular, formação de mercado de capitais e obras de infraestrutura” (MOTTA, 2010, p. 238). Cooperou inclusive com a modernização técnica das corporações policiais no Brasil, através do *Office of Public Safety* – OPS (MOTTA, 2010, 237, 240) e com a formação de pessoal para a administração pública e privada, com o envio de professores da Universidade de Michigan para atuarem nos cursos de administração da FGV e das universidades do Rio Grande do Sul e da Bahia (CUNHA, 2007b, p.159).

Contudo a USAID não prestava assistência técnica direta, mas contratava instituições, geralmente universidades norte-americanas, para realizarem essa função, as quais se tornavam os agentes visíveis. No Brasil, atuaram, nessa função, a Universidade de Wisconsin, a Universidade do Arizona e a Universidade de Houston. E as maiores despesas, em seus projetos de desenvolvimento universitário na região, foram geralmente deixadas a cargo do governo local ou do BID (LEVY, 2005, p. 39), enquanto seus recursos eram dirigidos principalmente a bolsas de pós-graduação (MOTTA, 2014, p. 140).

Quanto ao BID, criado em 1959 pelos vinte países posteriormente signatários da Carta de Punta del Este (1961), foi o braço financeiro da Aliança para o Progresso. Seu presidente, o advogado e economista chileno Felipe Herrera (1960-1971), foi “um dos principais defensores do programa a nível continental, possuindo grande influência em Washington e sendo ele próprio um aliado incondicional da USAID” (RIBEIRO, R., 2006, p. 307). Embora esse banco não tenha priorizado os investimentos em educação, sua atuação nessa área se concentrou principalmente no financiamento de grandes construções, de modo que nos anos 1960 investiu em mais de 115 universidades na América Latina (LEVY, 2005, p. 40-1). A maior parte desses recursos foi dirigida ao Brasil. Por outro lado, a aparente multilateralidade desse banco dissimulava sua centralização pelos Estados Unidos à semelhança da Organização dos Estados Americanos (OEA), ao qual esse banco regional era formalmente ligado (LEVY, 2005, p. 39). No conselho de diretores executivos do BID, o peso dos votos era proporcional à contribuição financeira de cada país, assim os Estados Unidos tinham, em 1970, 42% dos votos e o poder de veto, seguidos por Brasil e Argentina com 12% de votos cada, o que resultava na aproximação entre a política externa daquele país e a política desse banco (LEVY, 2005, p. 39). A aparência multilateral era, no entanto, oportuna por minimizar a exposição pública dos Estados Unidos na região, quando se evidenciava a rejeição local ao governo desse país (LEVY, 2005, p. 39).

Assim, as agências e fundações norte-americanas, em especial a USAID e o BID, tinham a função de operacionalizar a Aliança para o Progresso, quando se intensificaram as assistências financeira e técnica dos Estados Unidos à América Latina. E possibilitavam dissimular sob um viés de atuação indireta ou de multilateralidade a presença oficial desse país. Pois além das declaradas metas socioeconômicas, a Aliança para o Progresso respondia à política anticomunista internacional.

2.2 Leitura estrangeira da “universidade latino-americana”

2.2.1 O consultor Rudolph P. Atcon

No contexto da Aliança para o Progresso, também emergiu a figura de Rudolph P. Atcon, o consultor especializado em ensino superior na América Latina ao qual é associada a concepção da reforma universitária recomendada à região.

Em 1962, Atcon foi solicitado pela força tarefa em educação da OEA, juntamente a outros nove especialistas em educação (dos quais ele era o único norte-americano), para assistir na formulação dos princípios de desenvolvimento educacional da América Latina

nas décadas seguintes. Suas ideias já estavam sintetizadas no recente ensaio *“The Latin American University”*, que se tornaria, segundo Levy (2005, p. 10), uma referência central nos círculos de assistência técnica da Aliança para o Progresso e teve ampla divulgação na região. É provável ainda que o ensaio tenha servido de fonte às concepções de reforma universitária do IPES, já que uma cópia sua e anterior à fundação desse instituto encontra-se arquivada na FGV, que foi, para Dreifuss (1987, p. 353), uma “fortaleza ideológica e política de um grande número de associados do complexo IPES/IBAD”.

Embora datado de 31 de março de 1961, o ensaio foi inicialmente publicado, no ano seguinte, na revista alemã *“Die Deutsche Universitätszeitung”*. Um dos exemplares da revista foi enviado pelo autor a Anísio Teixeira no Brasil, que, por sua vez, o compartilhou com Darcy Ribeiro e equipe, na inauguração da UnB (TEIXEIRA, 1962a, p. 1). Em 1963, o ensaio foi novamente publicado, dessa vez em espanhol, na colombiana *“ECO, Revista de la Cultura de Occidente”*, fundada, em maio de 1960, sob a intenção de *“constituir un eco de las más nobles y verdaderas voces de Occidente, en particular del ámbito alemán”* (PROPOSITO, 1960, p. 2). Em 1964, partes do ensaio foram publicadas na Suíça, com o título *“Structural weaknesses of the Latin American University”*. E, em 1966, a editora da revista ECO republicou o conteúdo integral no formato agora de livro bilíngue, em espanhol e inglês.

Até então, a atuação profissional de Atcon tinha divulgação restrita: um relatório sobre a reorganização da Universidade de Concepción (*A preliminary study of a project for the reorganization of basic teaching & research at the University of Concepción*), publicado pela própria universidade (1957) e posteriormente pela UNESCO (1959), e o estudo *“Principios de la reforma universitaria”*, publicado pela Universidade de Honduras (1960). Nesse panorama, a ampla divulgação do ensaio *“The Latin American University”* assinalava o esforço de legitimar seu autor como consultor sobre ensino superior na América Latina.

Mesmo assim, eram imprecisas as informações sobre Atcon, em especial sobre seus vínculos institucionais. Na revista ECO, ele era apresentado como *“ciudadano norteamericano y experto en el campo de la estructura y reforma universitaria”*, com quarenta anos e que trabalhava há dez anos na América Latina, como consultor em diferentes universidades (LA UNIVERSIDAD..., 1963, p. 3). Mais tardiamente, na publicação em formato de livro, ele era tido como *“el inventor de su profesión: la del consultor y reorganizador en el campo universitario”*, que trabalhava de forma independente, *“sin someterse jamás a presiones de gobiernos, de corporaciones, de grupos”*, graças a sua relação contratual direta com cada universidade [Figura 11]. Descrições igualmente imprecisas foram também reproduzidas em outras obras suas, inclusive naquelas publicadas no Brasil durante a reforma universitária, que estabeleciam a imagem de Atcon como um consultor autônomo, desterritorializado e com conhecimento aprofundado sobre a América Latina.

Para além dessas representações, Rudolph Philippi Atcon (1921-1995), cujo nome original era Demetrius Rudolf Calogirou, nasceu em Weimar, Alemanha [Figura 12]. Realizou, em 1939, estudos clássicos e linguísticos no *Athens College*, em Atenas (Grécia), onde seu pai trabalhava na Suprema Corte de Justiça. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), deslocou-se aos Estados Unidos, quando teve contato com as *fraternities* (associações estudantis) de várias universidades do país e, por volta de 1941, iniciou os estudos de engenharia civil no *Union College*, em Schenectady (Nova York). Esses foram interrompidos em 1943 para seu alistamento, de maio desse ano até dezembro de 1945, no exército norte-americano, quando se naturalizou nesse país e assumiu seu novo nome. Ao

retornar do serviço militar, Atcon passou a estudar artes liberais, no *Amherst College*, em Amherst (Massachusetts), cuja formatura se deu em 1949 (ATCON, 1980, p. 1). Dois anos mais tarde, concluiu pós-graduação em filosofia da ciência e lógica simbólica, na Universidade de Harvard, em Massachusetts. Além disso, dominava diversos idiomas: alemão, francês, grego, português e espanhol, além de grego e latim antigos, o que favoreceu sua atuação internacional.

Tão logo formado, Atcon iniciou seu contato com o Brasil, em 1951, quando foi assistente pessoal na seção de “Saúde Pública, Saneamento e Bem-Estar” do *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), ligado à Fundação Rockefeller. No ano seguinte, quando conheceu Anísio Teixeira, então secretário geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passou a assisti-lo na organização inicial desse órgão (criado em 1951). Trabalhou aí, até 1956, como diretor assistente, encarregado do programa de desenvolvimento universitário, quando realizou inclusive viagem de cinco meses, em 1953, por dez países europeus para contratar cientistas e professores para as universidades brasileiras (ATCON, 1980, p. 6). De 1957 a 1960, concentrou suas atividades no Chile, onde atuou através da UNESCO, como *expert* em organização e reforma universitária na Universidade do Chile e na Universidade de Concepción. Nessa última, recebeu em 1960 o título de professor *honoris causa*, realizou quatro meses de viagem pela Europa e Estados Unidos para contratação de especialistas e visitou, em companhia do reitor, universidades, indústrias e agências governamentais alemãs, convidado pela *Ibero-America Foundation of Hamburg*. De 1960 a 1961, passou a atuar em Honduras, onde foi assessor da Universidade Autônoma Nacional e onde escreveu o ensaio “*The Latin American University*”, e atuou na América Central, na organização da comissão técnica do *Consejo Superior Universitario Centroamericano* (CSUCA). De 1961 até 1962, realizou um estudo crítico sobre a situação das universidades alemãs, solicitado pela Conferência dos Reitores das Universidades da Alemanha Ocidental. E, em 1962, foi consultor no Chile e em Angola.

É ilustrativa da forma de contratação de Atcon para serviços de assistência técnica a controvérsia havida sobre sua assessoria à reorganização da Universidade Estadual da Guanabara (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro), em outubro de 1962, em meio à política das “ilhas de sanidades”. O governador Carlos Lacerda (1960-1965) entrou em contato direto com o consultor para sua contratação e essa foi desaprovada pelo Conselho Universitário. Diante do impasse, Atcon, além de se dirigir ao reitor Haroldo Lisboa da Cunha (1960-1967), recorreu à ajuda de Anísio Teixeira. Como aferido por esse (TEIXEIRA, 1962b, p. 7), a hostilidade do Conselho Universitário não se dava contra o consultor senão contra a ameaça à autonomia universitária, pois a decisão do governador ocorrera sem consulta prévia à instituição. Para o pedagogo brasileiro, esse conflito prejudicava o desenvolvimento da “missão” e seu “êxito”, porque o “poder necessário para as mudanças de estrutura indispensáveis à reforma universitária” decorria da “confiança que inspirar aos quadros da universidade” (TEIXEIRA, 1962b, p. 8, grifo do autor). Para o consultor estrangeiro, tal receptividade interna ou validação institucional era de pequena relevância perante sua legitimidade técnica: “eu quero ajudar este país, cuja língua eu falo, cuja mentalidade eu entendo e cujos problemas eu conheço”²⁹ (ATCON, 1962, p. 2, tradução nossa).

²⁹ Conforme o original: “I want to help this country, whose language I speak and whose mentality I understand and whose problems I know” (ATCON, 1962, p. 2).

2.2.2 O disciplinamento do ensino superior

No ensaio *“The Latin American University”*, Atcon reiterava os valores e as metas da Aliança para o Progresso e, no campo específico da educação, definia uma concepção de reforma universitária que unia ideias em circulação internacional a leituras mais particulares e baseadas na ótica do disciplinamento.

Como comum à Aliança para o Progresso, Atcon partia do pressuposto que a baixa escolaridade era a causa do subdesenvolvimento latino-americano, agravado ainda pela explosão demográfica. Em seu entendimento, essa porção do continente almejava industrializar-se e transformar sua sociedade tradicional e não uniforme numa comunidade moderna de crescimento econômico dinâmico. Porém era pequena a escolaridade na região, com muitos condenados ao analfabetismo e à exclusão do ciclo de produção/consumo da sociedade contemporânea (ATCON, 1961, p. 1). Nessa situação, a universidade, responsável pela transmissão e construção de conhecimento e cultura, era vista por Atcon como ponto de partida para qualquer mudança social e, por extensão, como o cerne do desenvolvimento da América Latina (ATCON, 1961, p. 12).

Não por acaso, ideias dos economistas Theodore William Schultz e Walt Whitman Rostow, centrais na Aliança para o Progresso, ecoavam explícita ou implicitamente nesse ensaio. A associação entre desenvolvimento socioeconômico e desenvolvimento educacional se apoiava, como exposto pelo próprio Atcon (1961, p. 5), nos estudos de Schultz. Por sua vez, ao considerar o subdesenvolvimento um mero estado ou situação de atraso da economia de cada país isoladamente, em decorrência de fatores circunstanciais e independentes do modo de sua inserção no sistema econômico internacional, Atcon se aproximava da concepção das etapas de desenvolvimento sistematizada por Rostow.

O alinhamento aos valores desse programa também se estendia à ideologia anticomunista. Era reconhecido por Atcon que o desenvolvimento ocorrido na América Latina de forma desequilibrada e socialmente desigual, como evidente no pós-Segunda Guerra, poderia ampliar a impaciência e a frustração das “massas” e gerar o “fenômeno de dissolução social acelerada” (ATCON, 1961, p. 1-2). Por isso, o “equilíbrio social” deveria ser assegurado e o planejamento deveria extrapolar a esfera estritamente econômica para contemplar também questões políticas, sociológicas, filosóficas e educacionais. Tal “abordagem integrada” era fundamental, como sinalizado pelo subtítulo do ensaio: “uma chave para uma abordagem integrada ao coordenado desenvolvimento social, econômico e educacional da América Latina”³⁰ (ATCON, 1961, tradução nossa). Nessa direção, a “reforma” era uma alternativa para evitar a revolução. Como tal, Cuba exemplificava, para Atcon (1961, p. 95, tradução nossa), a perda de controle sobre as tensões sociais e uma revolução com o envolvimento direto de estudantes, de modo que “se fecharmos nossos olhos e ouvidos à realidade, nós estaremos condenados ao caminho tomado por Cuba”³¹.

No campo específico da educação, ao analisar o histórico, a estrutura, a organização acadêmica, administrativa e pedagógica e os recursos humanos da universidade na América Latina, Atcon identificava a existência de um ensino superior “centralizado, controlado pelo Estado e identificado exclusivamente com cursos profissionais” (ATCON, 1961, p.

³⁰ Conforme o original: “a key for an integrated approach to the coordinated social, economic and educational development of Latin American” (ATCON, 1961).

³¹ Conforme o original: “if we close our eyes and ears to reality, we shall be doomed to the road taken by Cuba” (ATCON, 1961, p. 95).

89). E elencava como os principais problemas desse: utilização da universidade como veículo de prestígio social, voltada à formação de elites; oferta de número restrito de formações profissionais e sem flexibilidade acadêmica; fragmentação administrativa, pela organização em faculdades semiautônomas entre si; ausência de competição entre os professores, organizados no sistema de cátedras; ausência de burocracia eficiente e impessoal; falta de política universitária para as ações da universidade; dependência financeira e acadêmica em relação ao Estado; “cidades universitárias” caras e pouco funcionais; rigidez e centralização pelo Estado do sistema de gestão de pessoas; crescente poder político dos estudantes, envolvidos em assuntos acadêmicos e administrativos; excedente de estudantes não ingressos no ensino superior.

Como alternativa, ele propunha mudar a estrutura e a gestão da universidade, sob a intenção de “reduzir os custos e aumentar os resultados”, ou mais precisamente ampliar a eficiência, cujo significado pressupõe, como exposto por Dardot e Laval (2013, p. 303), avaliar financeiramente a solução mais econômica, diferentemente da eficácia (entendida como a melhor solução para um determinado problema). Para isso, Atcon preconizava as reformas estrutural, acadêmica, política, administrativa, fiscal e social da universidade, o que deveria torna-la autônoma em relação ao Estado e mais direcionada às necessidades e exigências socioeconômicas nacionais.

Por um lado, essas premissas se revertiam em soluções similares a ideias em circulação internacionalmente, inclusive àquelas adotadas no planejamento da UnB cujo material foi, em janeiro de 1961, diretamente cedido por Anísio Teixeira a Atcon (TEIXEIRA, 1961, p. 1).

Nessa direção, a “reforma estrutural” de Atcon visava diversificar os recursos educacionais e integrar cursos, currículos, equipamentos e pessoas, dentro de um viés econômico que tinha por fim impedir duplicações desnecessárias ou sobreposições indesejáveis. Como já defendido no Brasil, seriam eliminados o sistema de cátedras e a organização da universidade em faculdades isoladas. A universidade se reestruturaria conforme o conceito de departamento, originário da Alemanha e em crescimento nos Estados Unidos desde os anos 1930, onde respondiam tanto à expansão do conhecimento e a necessidade de sua organização quanto à expansão das instituições de ensino superior e a necessidade de seu controle eficiente (GRANT; RIESMAN, 1978, p. 367). O departamento para Atcon deveria a ser sua menor unidade funcional e corresponderia às subdivisões de cada campo de conhecimento sem se dirigir a formações profissionais específicas. Não haveria mais as faculdades isoladas senão uma série de departamentos, capazes de servirem a distintas formações profissionais simultaneamente. A anterior rigidez de poucos cursos profissionais daria lugar a uma maior flexibilidade na organização curricular, que poderia ser definida conforme as necessidades do estudante. Com isso, eliminava-se “a necessidade de estabelecer novas escolas ou faculdades para cada nova carreira requerida”³² (ATCON, 1961, p. 81, tradução nossa).

Ao vislumbrar o ensino superior como um problema de massas, de formação de grandes números, o primeiro passo decisivo em direção à reestruturação da universidade deveria ser, para Atcon, a imediata introdução da “educação geral”, similar aos *colleges* de artes liberais dos Estados Unidos e aos Institutos Centrais da UnB. A “educação geral”

³² Conforme o original: “the necessity to establish new schools or faculties for every new career demanded” (ATCON, 1961, p. 81).

deveria ser não especializada e de curta duração, em humanidades, ciências e artes, com preparação prática e teórica. E proporcionaria uma resposta oportuna ao problema do excedente de estudantes não ingressos no ensino superior, uma vez que poderia absorver grande número desses e funcionar como uma seleção dos mais aptos ao ensino superior, em lugar das barreiras de entrada existentes, como os exames de admissão. Defendia ainda que a memorização desse lugar ao treinamento lógico e ao pensamento independente, como comumente preconizado nesse momento.

Por outro lado, tais ideias compartilhadas pelo senso comum se mesclavam a soluções de cunho disciplinar voltadas à gestão e ao controle da instituição, as quais eram mais próprias ao ensaio de Atcon e revelavam sua seletividade ou direcionamento no processo de transferência cultural de ideias.

Por considerar que a dificuldade de aplicar sanções causava problemas de eficiência e produtividade, a disciplina e a desmobilização política eram centrais à “reforma acadêmica” de Atcon. Essa preocupação se dirigia principalmente aos estudantes, os quais considerava “por toda sua rebeldia, por todos seus lemas revolucionários, o estudante é realmente uma força negativa na ordem social”³³ (ATCON, 1961, p. 63, grifo do autor, tradução nossa). Para Atcon, esses deveriam ser afastados da administração universitária e ser ocupados com atividades de tempo integral, para não disporem de tempo livre para se dedicar à política ou às questões não universitárias. Com esse fim, julgava que deveria ser incentivada a prática esportiva dentro da universidade, a ser obrigatória no primeiro ano de estudos, a qual era quase inexistente na região. Mesmo nos Estados Unidos essa era uma atividade de exigência relativamente recente no ensino, visto que, na década de 1930, apenas sete estados do país a exigiam, ao passo que, em início dos anos 1960, todas as instituições de ensino requeriam alguma participação em atividades de educação física e higiene em seus currículos (DOBER, 1963, p. 147).

O esporte também responderia ao desejo de Atcon (1961, p. 67) de introduzir a “competição saudável” medida em termos de produção. Essa visão se contrapunha, no entanto, à formação de um espírito comunitário ou cooperativo entre os estudantes, também afetada pela massificação do ensino. Sob o argumento de um sistema mais ativo de educação, prevalecia uma concepção pedagógica valorizadora da individualidade em lugar da cooperação ou do pertencimento do estudante a um grupo predefinido, mais natural aos estudos seriados nas faculdades, que estavam a ser substituídos pela flexibilidade dos departamentos e dos currículos. Assim, a antiga centralização da universidade no curso daria lugar à sua centralização no estudante (ATCON, 1961, p. 99), com a possibilidade de escolherem seu próprio currículo e aulas. Porém cada estudante seguir seu próprio caminho com pouca percepção do progresso e da destinação dos demais favorece o espírito competitivo e destrói o senso de comunidade, como nota Grant e Riesman (1978, p. 356, 360-1) sobre o sistema eletivo inicialmente adotado na Universidade de Harvard em 1878.

A competição também disciplinaria a liberdade dos docentes. Esses teriam eliminadas as barreiras que supostamente levavam à estagnação pessoal e institucional, como a estabilidade pessoal garantida aos servidores públicos e o sistema de cátedras. Nessa mesma direção, as remunerações dos docentes deveriam, para Atcon, variar em função de suas

³³ Conforme o original: “for all his rebellioness, for all his revolutionary slogans, the student is really a negative-force in the social order” (ATCON, 1961, p. 63, grifo do autor).

149

RUDOLPH P. ATCON es el inventor de su profesión: la de consultor y reorganizador en el campo universitario. Dueño de una sólida formación, —humanidades, ingeniería civil, lógica matemática— se consagró inicialmente a la investigación social para luego dedicarse en forma exclusiva a sus labores en el campo universitario.

Por principio, Atcon ha rehuído sistemáticamente la vinculación con toda clase de instituciones y de organizaciones, y siempre ha establecido una relación contractual y directa con las universidades que han requerido sus servicios. Precisamente es esta independencia la que le permite llevar a cabo en forma completa su labor, sin someterse jamás a presiones de gobiernos, de corporaciones, de grupos. Durante los últimos diez años, Atcon ha trabajado en Brasil, Argentina, Venezuela, Colombia, Honduras y la República Dominicana. Fruto de su familiaridad directa con la universidad de estos países es este libro sobre “La Universidad latinoamericana”.

Atcon publicó posteriormente un análisis extenso de la universidad en Alemania, cuya versión española apareció en la revista ECO (Nos. 71 y 74-75, 1966) y como libro algunos meses después (180 páginas US\$ 2).

EDICIONES
ECO REVISTA DE LA CULTURA DE OCCIDENTE. BOGOTÁ
APARTADO AÉREO 4956

Figura 11. Apresentação de Rudolph Atcon, em «La Universidad Latinoamericana». Fonte: ATCON, 1963.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
FICHA CONSULAR DE QUALIFICAÇÃO 366329

Esta ficha, expedida em duas vias, será entregue à Polícia Marítima e à Imigração no porto de destino

Nome por extenso Rudolph Philipp Atcon
Admitido em território nacional em caráter Temporário
(de temporário ou permanente)
Nos termos do art. 7. letra a do dec. n. 26.57, de 1945
Lugar e data de nascimento Alemanha 31 / 5 / 1921
Nacionalidade Norte-americana Estado civil solteiro
Filiação (nome do Pai e da Mãe) George Calogirou Lucie
Philippi Calogirou Profissão Estudante
Residência no país de origem 57, Frost St., Cambridge, Mass.

NOME _____ IDADE _____ SEXO _____

FILHOS _____
MENORES _____
DE 18 ANOS _____

Passaporte n. 269580 expedido pelas autoridades de Dep. de Est. em Washington D.C. na data 11/5/1950
visado sob n. 35

ASSINATURA DO PORTADOR Rudolph P. Atcon

SELO CONSULAR

NOTA—Esta ficha deve ser preenchida à máquina pela autoridade consular, sendo as duas vias em original.

Figura 12. Ficha consular de Rudolph Atcon, em 1951. Fonte: MY-HERITAGE, 2014.

Figura 13. Perspectiva de 1958 do *campus* da Universidade de Concepción, no Chile, segundo plano de Emílio Duhart. Fonte: ALFARO, 2014, p. 383.

Figura 14. Maquete da «cidade universitária» da Universidade da Costa Rica, desenvolvida por Jorge Emílio Padilla. Fonte: PADILLA, 1958, p. 92.

produtividades e não apenas segundo a hierarquia do cargo e o tempo de serviço. Além disso, o regime de dedicação exclusiva evitaria, segundo seu juízo, que esses usassem suas energias fora da universidade.

Dentro de sua intenção de transformar as universidades da América Latina em “*non-political national institutions*”, deveria ser estabelecida, em sua “reforma administrativa”, uma burocracia eficiente e impessoal (ATCON, 1961, p. 47), sinalizada como aquela menos sujeita aos condicionamentos políticos e mais direcionada ao trabalho ascético. Para isso, buscava centralizar e integrar a administração, afora dissociar os servidores universitários das proteções excessivas do serviço público, os quais passariam a seguir contratos pessoais. Pois acreditava que uma remuneração mais compatível com o comércio e a indústria fomentaria uma maior procura por esses cargos, maior competitividade e, conseqüentemente, uma burocracia mais eficiente. Enfim, buscava gerir não apenas as atividades e a distribuição dessas no espaço como também assegurar a eficiência e a produtividade de cada indivíduo, independentemente se esse fosse estudante, docente ou funcionário. E, assim, estimular, dentro do ambiente universitário, o “sujeito produtivo”.

De forma equivalente, preconizava, na “reforma fiscal”, a independência financeira da instituição, cuja autonomia, segundo Atcon (1961, p. 44-5), deveria assegurar a não interferência do Estado na administração financeira, acadêmica e científica, ao passo que a universidade deveria reconhecer sua grande responsabilidade com a “sociedade” (subentendida como o setor produtivo), de onde provinham seus recursos humanos e financeiros. A autonomia estatal da universidade seria assegurada por sua organização na forma de fundação privada, exemplificada pela UnB, ainda em organização, a confirmar o atualizado conhecimento de Atcon sobre as realizações brasileiras. E, quanto aos recursos financeiros, esses poderiam ser gerados pela renda dos bens imóveis da própria instituição, como já utilizado nos *land-grant colleges* norte-americanos (fundado pelo *Morrill Act* de 1862), afora alternativas igualmente comuns nos Estados Unidos: doações particulares e cobrança do ensino em detrimento de sua gratuidade.

O corolário da autonomia seria a neutralidade política da instituição, que pressupunha a manutenção da responsabilidade de solucionar os problemas nacionais sem se opor a qualquer “*constituted governmental authority*” (ATCON, 1961, p. 45). Isso deveria se estender à objetividade e à imparcialidade dentro da universidade, como contribuição para “estabilidade nacional e progresso”.

Na “reforma política”, deveria ser reforçado o contato com a comunidade circundante, indústria, comércio e agronomia. Nessa orientação, a investigação seria direcionada pela sociedade que financia as atividades da universidade e integrada às necessidades econômicas do país (ATCON, 1961, p. 74, 77). Esse vínculo seria reforçado ainda, na “reforma social”, com a realização pelos estudantes universitários de um a dois anos de serviços à sociedade, após conclusão de seus estudos e antes de receberem o diploma, como retribuição à educação gratuita por eles recebida (supostamente aqueles com bolsas de estudos). Tais atividades se voltariam a melhoramentos sociais em localidades desprovidas de profissionais qualificados, como regiões do interior ou zonas rurais. E formariam uma espécie de *Peace Corps* nacional, como denominado por Atcon (1961, p. 114), em referência à recém-criada organização norte-americana.

2.2.3 A organização do espaço físico

De forma complementar, Atcon também reclamava a necessidade de uma organização física adequada à nova estrutura acadêmica e administrativa, visto que, para ele (ATCON, 1961, p. 48-9), as recentes “cidades universitárias” da América Latina apenas transferiam para novos lugares as mesmas estruturas tradicionais anteriores, numa tentativa de moldar as atividades aos edifícios e não o inverso.

A fim de favorecer a integração funcional, Atcon priorizava a reunião da universidade num único lugar, o “*campus*”, o qual reconhecia ser ainda incomum na América Latina, onde prevaleciam, conforme denominação sua, as “cidades universitárias”, consideradas “*unreasonably expensive and totally unintegrated*”. Como exemplo dessas, citava as realizações das universidades de São Paulo, Recife, Santiago e México, tidas como “suntuosas, caras, monumentais e gigantes raramente funcionais”³⁴ (ATCON, 1961, p. 47, tradução nossa), cujas construções pareciam nunca terminar, a reforçar a importância dada por Atcon ao aspecto econômico, além da integração funcional. Por conseguinte, acreditava que o espaço físico da universidade deveria constituir “um *campus* útil, econômico e produtivo”, a fim de obter “interdependência estrita de espaço, pessoal e equipamento para maximizar os resultados com um investimento mínimo”³⁵ (ATCON, 1961, p. 50-1, tradução nossa). Inclusive as distâncias entre os edifícios deveriam ser adequadas aos deslocamentos a pé nos intervalos entre as aulas, em reforço à interdependência (ATCON, 1961, p. 51).

Na América Latina, Atcon (1961, p. 49) identificava apenas o “*campus*” (conforme denominação do autor) da Universidade de Concepción e o da Universidade da Costa Rica como próximos aos “ideais de função, tamanho, distâncias, economia e integração” (ATCON, 1961, p. 49).

Como se sabe para além do texto de Atcon, o *campus* da Universidade de Concepción era objeto de um novo planejamento elaborado, a partir de 1957, pelo arquiteto chileno Emílio Duhart, em continuidade à reestruturação acadêmica da instituição sob a consultoria de Atcon, através da UNESCO e concluída nesse mesmo ano [Figura 13]. Duhart optou por manter a qualidade urbana do conjunto planejado, em 1931, pelo urbanista austríaco Karl Brunner: eixos principais ligados às vias da cidade e edifícios de altura mediana implantados sem dispersão excessiva (MOLINA, 1994, p. 77). Também foi mantido o campanário como elemento simbólico da universidade. Em contrapartida a organização passou a basear-se na modularidade e na possibilidade de reprodução dos edifícios, num viés de economia certamente percebido por Atcon. Para isso foi estabelecida uma malha modular (7,65 metros) que passaria a guiar o dimensionamento das construções, cujas estruturas seriam de aço, diante da necessidade de adaptação e flexibilidade (MOLINA, 1994, p. 77), afora a abundância desse material na região. Seguiu, assim, uma direta aproximação ao plano do Instituto de Tecnologia de Illinois (1938), de Mies van der Rohe. A circulação de pedestres e a escala humana eram privilegiadas, de modo a gerar deslocamento que não excedessem 15 minutos a pé (MOLINA, 1994, p. 77). Por sua vez, a praça cívica (ou “*Foro abierto*”) definida como centro social e cultural do conjunto, em ressonância às discussões sobre “o coração da cidade” do VIII Congresso Internacional de

³⁴ Conforme o original: “*lavish, expensive, monumental and rarely functional giants*” (ATCON, 1961, p. 47).

³⁵ Conforme o original: “*a useful, economic and productive campus*”, “*strict interdependence of space, personnel and equipment to maximize output with a minimum investment*” (ATCON, 1961, p. 47).

Arquitetura Moderna – CIAM (1951), se aproximava das ideias de função e integração salientadas no ensaio de Atcon, ao ser o centro articulador do conjunto. Esse espaço central tanto serviria de localização à biblioteca, elemento fundamental à atividade acadêmica, quanto seu eixo guiaria a implantação dos demais edifícios. Frente à possibilidade de racionalizar não apenas a estrutura acadêmica, mas também a estrutura administrativa, a biblioteca central seria um preceito posteriormente presente no manual de Atcon e valorizado, segundo Levy (2005, p. 143-5), pela reforma universitária na América Latina. Dentre tais qualidades desse *campus*, em especial a vitalidade urbana da praça cívica, sua representação no ensaio de Atcon revelava a seletividade desse autor, centrada nos aspectos econômicos e mais afins à despolitização do ambiente universitário.

Por sua vez, a Universidade da Costa Rica, que deveria ser, segundo Levy (2005, p. 94), um modelo para a América Central, também tinha seu *campus* em recente planejamento, realizado, por volta de 1954, pelo arquiteto Jorge Emilio Padilla [Figura 14]. Frente às implicações física, econômica e administrativa da reforma universitária aí em implantação, o *campus* deveria acomodar 10.000 estudantes numa área de apenas 30 hectares, localizada a três quilômetros do centro e relacionada com a área metropolitana. Não por acaso, as residências estudantis, embora inicialmente previstas no plano, se localizariam fora dessa área, em solução semelhante à posteriormente sugerida no manual de Atcon. Para além dessas ideias de economia, tamanho e distância, a definição de uma zona de estudos livre do tráfego de veículos, graças à circulação periférica, alinhava-se às qualidades de função e integração exaltadas por Atcon. Essa zona compreenderia a biblioteca central (como comum ao anseio de integração funcional), reitoria, auditório, edifícios administrativos e os “pavilhões” dos departamentos e escolas profissionais. E deveria favorecer o contato direto com a natureza, “*con jardines y veredas para peatones, que contribuirá a fomentar y darle alegría al espíritu universitario de profesores y estudiantes*” (PADILLA, 1958, p. 95) e o aproveitamento do jardim botânico preexistente. O *campus* seria constituído ainda pelas zonas de esportes, de habitação e de serviços de manutenção, o programa comum às universidades norte-americanas. Outra vez o olhar de Atcon era seletivo e não vislumbrava em seu ensaio tais qualidades paisagísticas desse *campus* senão os “ideais de função, tamanho, distâncias, economia e integração”.

Mais especificamente para Atcon, diante de seu interesse em maximizar os resultados com o mínimo de investimento, o *campus* era uma oportunidade de concentrar as forças de produção e, por extensão, dominar ou gerir mais facilmente a força de trabalho. Com efeito, tal solução espacial permitia, a uma só vez, isolar estudantes e docentes dos conflitos ou desvios do espaço urbano e concentrá-los nas atividades exclusivamente acadêmico-científicas, mesmo que a localização do *campus* em relação ao espaço urbano não fosse uma questão destacada por Atcon. Seu interesse concentrava-se na organização interna do conjunto ou em seu disciplinamento espacial, através da regra das “localizações funcionais”, na qual espaços de uso bem delimitados e separados facilitam a gestão das atividades, como se tornaria mais claro no manual de Atcon. Afinal, como observa Foucault (1987, p. 123), “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.

De toda forma, a integração da universidade num espaço único não era uma ideia exclusiva a esse consultor, como já abordado [na seção “1.2 Críticas contra as “cidades

universitárias” no Brasil”]. Essa visão integradora era inclusive compartilhada pela UnB, concebida para ser um modelo de universidade ao país e que contou com a participação direta de importantes pedagogos brasileiros, como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Nesse sentido, não foram tanto os meios almejados, uma estrutura integrada, mas os fins pretendidos que diferenciavam tais concepções entre si. Essa mesma estrutura podia se adequar a distintas finalidades. Enquanto a integração, na UnB, se voltava a promover um ambiente de sociabilidade comunitária, a integração era para Atcon um meio de obter uma estrutura produtiva e eficiente, dentro das ideias de gestão e controle. Nessa direção, ele buscava mais precisamente uma centralização física do que uma integração socioespacial.

Enfim, apesar do caráter inicial das formulações de Atcon, estabelecidas em 31 de maio de 1961, já estavam presentes aí os traços gerais da futura reforma universitária adotada no Brasil. Era a noção de gestão que guiava suas formulações, na perspectiva de fomentar a eficácia, a eficiência e a economia (os três “E” da gestão) no ambiente universitário. Isso se revelava tanto na estrutura funcional da universidade, organizada em departamentos e distribuída num *campus* econômico, quanto na organização burocrática, destinada a ampliar a força útil de estudantes, docentes e funcionários. Como sintetizado pelo próprio Atcon (1961, p. 42, tradução nossa), “a universidade deve também fazer tudo em sua força para reduzir o custo unitário e maximizar os resultados para cada dólar investido dentro das limitações extremas de seu orçamento anual”.³⁶

Nesse sentido, o disciplinamento funcional e a competitividade entre os indivíduos eram os principais meios de gestão propostos, os quais asseguravam o crescimento do aparelho de produção em favor da massificação do ensino superior. Não por acaso, Florestan Fernandes (1975, p. 112), acusaria os Estados Unidos de consolidar no Brasil padrões de ensino superior adaptados aos “requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas”. Esses valores também acentuavam a conotação fabril assumida pela universidade, voltada à máxima funcionalidade, concentrada em tarefas específicas e desprovida de desvios de atenção, o que era reforçado ainda pelo estímulo ao “sujeito produtivo” e pela defesa dos edifícios econômicos. Já se esboçava então a emergência de valores produtivistas no ambiente universitário, dentro de uma lógica contável e financeira, em detrimento dos caracteres social e político. Como reflexo, a avaliação baseada em critérios econômicos e quantitativos ganhava importância, a exemplo das informações estatísticas valorizadas por Atcon.

Portanto, ao se tomar como base a sistematização de Urzúa sobre a reestruturação das universidades na América Latina, como visto [na seção “1.1 Entre a reforma e a revolução da universidade”], Atcon se orientava em direção à modernização, diante de seu viés predominantemente técnico. Sua orientação era oposta a uma das principais motivações da inicial reforma universitária preconizada na Carta de Córdoba (1918): ampliar a participação dos estudantes nas decisões universitárias. Seu discurso aparentemente técnico procurava eliminar todos os entraves, materiais ou humanos, para se atingir uma gestão mais adequada à massificação do ensino. Desprezava uma recomendação essencial do “*Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación*”, ocorrido, em 1958, em Washington, e conhecido por Atcon: o apoio e a participação da opinião pública no planejamento. Em contrapartida, apoiava o planejamento tecnocrático,

³⁶ Conforme o original: “the university must also do everything in its power to reduce unit cost and maximize output for every dollar invested within the extreme limitations of its annual budget” (ATCON, 1961, p. 42).

centrado na decisão de especialistas e indiferente ao reconhecimento público, como evidenciado no episódio de sua contratação para reorganização da Universidade Estadual da Guanabara. Com igual orientação, julgava que as mudanças da universidade deveriam ser guiadas por serviços de consultoria “privados, não-partidários, não-nacional e apolítico”. Dessa forma, além de promover seu próprio trabalho (como comum em seus escritos), validava a atuação de agências e fundações norte-americanas na região e, por extensão a Aliança para o Progresso, cujas doutrinas eram reiteradas em seu discurso apoiado na conexão entre subdesenvolvimento e instabilidade social sob um viés anticomunista.

2.3 O fórum latino-americano sobre construções escolares

2.3.1 A criação do CONESCAL

Se o ensaio de Atcon oferecia uma concepção abrangente das reformas preconizadas à universidade, as discussões mais especializadas sobre o planejamento físico da instituição tiveram lugar nos estudos e publicações do então criado *Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la región del Caribe*³⁷ (CONESCAL), o qual se tornou o fórum latino-americano sobre construções dos diversos graus de ensino.

A criação do CONESCAL remetia aos esforços internacionais em favor do planejamento integral, entendido como a integração entre planejamento educacional e socioeconômico, como defendido pela UNESCO, que então apregoava: “[...] *el planeamiento de la educación, que trata de ampliar al máximo las oportunidades educativas de un país, aumentar el rendimiento del sistema educativo y mejorar la calidad de la enseñanza [...], contribuye muy directamente al desarrollo económico y social del respectivo país a través de inversiones eficientes y adecuadas en capital humano*” (UNESCO, [1962?], p. 7, grifo nosso). Nessa situação, o planejamento era vislumbrado como o instrumento mais adequado para favorecer o desenvolvimento da educação, com métodos e valores inspirados no planejamento econômico. Por isso sua ação deveria se estender também ao espaço físico escolar, o que requeria, por sua vez, conhecimento técnico especializado.

Com efeito, em final dos anos 1950, os países industrializados começaram a ampliar seu interesse pelas instalações escolares, a fim de racionalizar a organização ou industrializar a construção, afora incorporar as inovações educacionais da época, como o ensino em equipe, o uso da televisão e o aprendizado baseado na comunidade (UNESCO, 1997, p. 236). Buscava-se ainda uma maior economia nas edificações e integrar as instalações físicas ao planejamento global da educação. Nesse caminho, a Fundação Ford criou, em 1958, a *Educational Facilities Laboratories* (EFL), nos Estados Unidos, especializada em construções escolares e a qual foi seguida pela criação de centros semelhantes na Holanda e na Alemanha (UNESCO, 1997, p. 236). Em 1961, a própria UNESCO criou um setor de instalações educacionais em sua sede. E, em junho de 1962, durante a Conferência Internacional de Edifícios Escolares, organizada em Londres por essa instituição e pelo governo do Reino Unido, foi recomendada a criação de centros regionais de construções escolares nas regiões menos desenvolvidas: América Latina, Ásia e África (EL CENTRO..., 1965, p. 2). Também foi recomendada sua criação, com caráter internacional, na Europa e na América do Norte. Em setembro do ano seguinte, a recomendação do centro para a

³⁷ O CONESCAL assumiu essa denominação mais extensa em 1968, em lugar da original: *Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina* (VIEYRA, 1973, p. 1).

América Latina foi reiterada na III Reunião Interamericana de Ministros de Educação, em Bogotá. E, frente ao interesse demonstrado pelo governo do México, foi, em 24 de setembro de 1963, firmado o acordo de criação do CONESCAL, com a participação da UNESCO e, a partir do ano seguinte, da Organização dos Estados Americanos (OEA).

O CONESCAL começou a funcionar em fevereiro de 1964, com duração inicialmente prevista de no mínimo dez anos. Progressivamente novos países foram a ele incorporados, de forma que, até 1973, passaram a fazer parte de seu conselho diretor: Equador (1968), Chile (1969), Argentina (1970), Uruguai (1971), Bolívia (1971), Paraguai (1971) e Panamá (1972), além de Honduras, Nicarágua e Peru, que deveriam se incorporar em 1973. De toda forma, seus serviços eram prestados a quaisquer países membros da OEA ou da UNESCO localizados na América Latina.

Suas principais funções, conforme o acordo de criação (1963) e sua posterior modificação (1967), eram: estimular, coordenar e empreender estudos e investigações para programas de construções escolares na América Latina; facilitar o intercâmbio de conhecimentos oriundos da região, como também fora dela; ajudar a seleção, o planejamento e a execução de projetos experimentais nacionais, em especial os voltados a melhorias de projeto e redução de custos; assistir os Estados na elaboração de planos nacionais de construção escolar, em favor de uma maior racionalidade técnica e facilidade de financiamento; ajudar a formular normas para as construções escolares, em seus três níveis de ensino; organizar grupos de trabalho e seminários para a formação de técnicos encarregados de formular e desenvolver programas de construção escolar; proporcionar diretamente aos Estados, quando solicitado, o assessoramento técnico sobre seus programas de construções escolares; cooperar e oferecer seus serviços no campo das construções escolares às organizações internacionais patrocinadoras do centro, UNESCO e OEA (VIEYRA, 1973, p. 4, grifo nosso). Nessas funções, já era patente o direcionamento do centro à economia e à racionalidade técnica.

Com efeito, no número inaugural da revista do CONESCAL, declarava-se que *“solamente un enfoque sujeto a planes elaborados científicamente permitirá el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles”* (EL CENTRO..., 1965, p. 2). Daí a preocupação própria desse centro em não apenas divulgar conhecimento como também em produzi-lo através de estudos e investigações, apoiado na participação de distintos especialistas em sua composição, tais como pedagogos, administradores escolares, economistas, engenheiros e outros profissionais de diferentes nacionalidades. E, dentre esses, a presença dos economistas confirmava a importância dos aspectos econômicos no processo de planejamento.

Conforme o relatório da UNESCO sobre a atuação do CONESCAL até julho de 1973, as atividades fundamentais desse centro foram então três: as missões de assistência técnica; a realização de cursos, seminários e reuniões de trabalho e a publicação de documentos técnicos, resultantes da investigação aplicada (VIEYRA, 1973, p. 5). As atividades de assistência totalizaram, nesse momento, 121 missões, concentradas principalmente no período de 1970 a 1973, quando se realizaram 114 delas. Apenas no ano de 1972, por exemplo, foram visitados 21 países através de 49 missões. Os cursos, seminários e reuniões totalizaram 25 eventos, enquanto só os cursos resultaram na formação técnica de cerca de 600 profissionais de 23 países.³⁸ Quanto às publicações,

³⁸ Argentina (149), Bolívia (14), Brasil (27), Colômbia (27), Costa Rica (15), Cuba (6), Chile (40), Equador (24), El Salvador (12), Estados Unidos (4), Guatemala (12), Haiti (2), Honduras (10), Jamaica (2), México (71),

foram editados dois periódicos, a revista CONESCAL e o boletim AULA, além de obras técnicas, que chegaram nessa época a 77 documentos. A revista CONESCAL, por exemplo, criada em agosto de 1965 e encerrada em outubro de 1983, deu ampla divulgação sobre conhecimentos escolares, regionais e internacionais a distintos países da América Latina, afora sua recepção por outros países, facilitada pelos resumos em francês e inglês do conteúdo publicado. Com tiragem média de 2.000 exemplares, esse periódico era distribuído a 725 “direções postais” (VIEYRA, 1973, p. 5).

Facilitado por sua ligação com a UNESCO, o intercâmbio cultural através do CONESCAL não era restrito à América Latina. Em fevereiro de 1970, por exemplo, os centros regionais de construções escolares da Ásia, da África e da América Latina tiveram sua reunião anual no México. Participaram desse evento representações da UNESCO e centros dos Estados Unidos especializados em construções escolares: *Educational Facilities Laboratories* (EFL), da Fundação Ford, e *School Planning Laboratory*, de Stanford (Califórnia). Nessa ocasião, foram apresentadas soluções de pré-fabricação desenvolvidos nos Estados Unidos e Canadá, que muito provavelmente estavam dentre aquelas publicadas na revista CONESCAL.

A ação desse centro também se estendeu ao Brasil, que, embora pouco estudada, não foi desprezível. Conforme registros da seção “opiniões”, a revista foi recebida pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (São Paulo) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC (Rio de Janeiro). Em 1966, eram distribuídas no país 44 assinaturas dessa revista, além dos documentos e estudos do CONESCAL serem, às vezes, reproduzidos em periódicos nacionais, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pelo INEP (GONÇALVES, 2011, p. 165). Num levantamento de 32 universidades do país³⁹, pelos menos nove dessas têm atualmente o acervo dessa revista em suas bibliotecas, número próximo ao daquelas que possuem em suas bibliotecas o “Manual sobre o planejamento integral do campus universitário” (1970), de Rudolph P. Atcon, encontrado em dez dessas localidades. Dentre os cerca de 600 profissionais que, até julho de 1973, tinham recebido treinamento técnico desse centro, 27 eram do Brasil. Para Gonçalves (2011, p. 164), a participação de brasileiros nos cursos e seminários contribuiu para criação do grupo de desenvolvimento das construções escolares. Mesmo as reuniões periódicas de trabalho também contaram com o envolvimento de brasileiros. Em 1969, a técnica de educação Zenaide Cardoso Schultz, participou, em missão oficial do MEC, da reunião anual do Comitê Consultivo⁴⁰ do CONESCAL, no México, como um de seus

Nicarágua (9), Panamá (10), Paraguai (1), Peru (26), República Dominicana (8), Trinidad e Tobago (1), Uruguai (10) e Venezuela (14) (VIEYRA, 1973, p. 5).

³⁹ Esse levantamento baseou-se na consulta, em 02 de maio de 2015, ao catálogo virtual das bibliotecas das 31 universidades federais existentes no Brasil em 1974 e da USP. É provável que o alcance dessas publicações fosse maior, ao ter em vista as deficiências no arquivamento de documentos antigos no Brasil e a possibilidade da revista e do manual terem sido diretamente distribuídos aos escritórios técnicos de cada instituição. Esse pode ter sido o caso da UFRJ, cujo catálogo virtual surpreendentemente não registra nenhum dos dois títulos em suas bibliotecas, ao passo que USP, UnB, UFPE e UFSM possuem ambos.

⁴⁰ O Comitê Consultivo do CONESCAL era composto inicialmente por 22 componentes de diferentes países membros da UNESCO na América Latina e eram eleitos, pelo Conselho Diretor, para mandatos de dois anos, com possibilidade de renovação. A partir de 1967, passou a ser formado por apenas seis membros (VIEYRA, 1973, p. 16, 20).

membros, além de, em seguida, “realizar estudos e observações relativas a construções escolares, na Inglaterra” (BRASIL, 1969f, p. 17).

A aproximação a esse centro regional foi provavelmente favorecida pelo convênio de intercâmbio cultural entre o Brasil e o México (Decreto nº. 57.596), de janeiro de 1966, e pela criação, em janeiro de 1967 (Decreto nº. 60.155), do Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares do MEC (extinto em 1973), que deveria manter intercâmbio com instituições congêneres estrangeiras ou internacionais. Além disso, foi, em 25 de setembro de 1969, firmado um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o CONESCAL, embora seu conteúdo não foi identificado pela pesquisa (BRASIL, 1969d, p. 9).

Portanto eram múltiplas as atribuições assumidas pelo CONESCAL, dirigidas aos três graus de educação (fundamental, médio e superior), e ampla a transferência cultural de suas ideias à região, inclusive ao Brasil, através de atividades de assistência técnica, cursos e publicações. Assim, atuava como um importante fórum latino-americano, a promover o intercâmbio de conhecimento sobre construções escolares.

2.3.2 O planejamento do campus na revista

Dentro da importância desse centro à formação de uma cultura técnica sobre os espaços físicos escolares, a revista CONESCAL foi um penetrante meio de transferência cultural de ideais na região.

Essa revista foi inicialmente organizada em cinco seções, “*Presentación*”, “*Editorial*”, “*Proyectos y Relaciones en América Latina*”, “*Análisis Bibliográfico*” e “*La Arquitectura Escolar en el Mundo*”, as quais traçavam um panorama regional das teorias e práticas vigentes justaposto a um pano de fundo internacional. Suas páginas podiam ser destacadas conforme o interesse do leitor, para favorecer a consulta por especialistas. E cada número era dedicado a um tema único, que de início abordaria sucessivamente o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a cultura popular, o ensino especial e o planejamento das construções escolares. Porém, ao fim do primeiro ciclo, foram privilegiadas temáticas mais transversais, como: “*diseño escolar*”; “*escuela y educación física*”; “*administración y mantenimiento*”; “*la acción comunal y la construcción de escuelas*”; “*prefabricación escolar*”, entre outras. De toda forma, foi mantida sua proposta inicial de fornecer ampla e atualizada visão técnica das construções escolares, que abrangia desde a resenha de publicações especializadas até análises de projetos e obras construídas.

Quanto ao ensino superior, esse foi, até o ano de 1975, o tema central de três números da revista: “*Edifícios para la enseñanza superior*”, (agosto de 1966), “*Nuevas ciudades universitarias*” (março de 1970) e “CONESCAL 30” (dezembro de 1973), afora a posterior edição “*Planta física para educación superior*” (julho-dezembro de 1980). Nesse conjunto de edições, era constante a defesa da economia e da racionalidade técnico-científica, numa aproximação às orientações de Atcon, embora não fosse explicitamente preconizada a desmobilização política dos estudantes, anseio essencial ao consultor norte-americano.

Na edição de 1966, era apresentada uma visão panorâmica das realizações universitárias na América Latina, com projetos e obras construídas do Brasil, Chile, Panamá, México e Venezuela. Registrava-se, conforme o editorial do pedagogo equatoriano Gonzalo Abad Grijalva, diretor geral do CONESCAL, “*La Nueva Universidad Latinoamericana*”. Pois, ao tempo em que havia “*un despertar abrupto de construcciones de ciudades universitarias*” na região (GRIJALVA, 1966, p. 298), esse não era um processo meramente

quantitativo. Também mudava a orientação dada à educação: “*la nueva Universidad latinoamericana mantiene en sus programas, un paso firme hacia el cambio de espíritu que ya comienza a vislumbrarse, pues, a la Universidad humanista, inquieta, rebelde y soñadora, poco a poco se va integrando el valor científico, el instrumento técnico, la serena objetividad y el sentido pragmático de la vida*” (GRIJALVA, 1966, p. 299). Essa mudança era um reflexo do papel atribuído à universidade como formadora de técnicos especializados necessários ao desenvolvimento industrial da América Latina. Não por acaso, o CONESCAL tinha iniciado “*estudios referentes a un sector de la formación de personal de alto nivel: el de la industria*”, de modo que vislumbrava, na reestruturação do ensino superior, “*un centro de formación de personal superior para la industria*” (GRIJALVA, 1966, p. 300).

A amostra regional publicada nessa edição da revista era constituída por instituições variadas, desde a Cidade Universitária da Universidade Nacional do México (Mário Pani, Enrique del Moral – 1952), já amplamente divulgada em periódicos internacionais de arquitetura e urbanismo e reconhecida por sua monumentalidade e grandiosidade (1.200 hectares), até realizações menos divulgadas e de escala mais reduzida, como o Instituto Politécnico de Barquisimeto (G. Legorburu R. – 1964), na Venezuela, com 55 hectares.

A ausência nessa publicação de outras grandes realizações nacionais, como as “cidades universitárias” de Caracas e do Rio de Janeiro, com características semelhantes à Universidade Nacional do México, era, por sua vez, representativa do interesse em se deter nos projetos ou obras mais recentes e direcionados a uma maior integração acadêmica e racionalidade de planejamento, a reforçar a ideia de uma “nova universidade”. É sintomático disso que o primeiro *campus* exposto, nessa edição, fosse justamente o da UnB, no qual havia uma direta correspondência entre a estrutura acadêmica e a organização espacial do conjunto, afora as experiências de pré-fabricação de seus edifícios. Com efeito, tais questões eram retomadas na representação dos demais *campi* publicados. Tentativas de reestruturação do ensino, para além da tradicional organização em escolas isoladas, eram identificadas nos centros da Universidade do Chile, com ensino subdividido em formação profissional, científica e geral, no Instituto Politécnico de Barquisimeto (Venezuela), com curso propedêutico, e na Cidade Universitária da USP, cujos setores eram agrupados em função das finalidades didáticas. Por sua vez, a racionalidade construtiva perpassava a Cidade Universitária do Panamá (Ricardo J. Bermúdez), com seus edifícios tipo e modulares, e a Unidade Profissional do Instituto Politécnico Nacional no México (Reinaldo Pérez Rayón), com seus projetos modulados e previsão de fechamentos pré-fabricados. Além disso, um dos artigos publicados tinha como tema a análise de um sistema industrial de construção de edifícios à base de pranchas de aço e inicialmente desenvolvido para moradias, IBIS – *Industrial Building System & Components*.

Mesmo a localização dos *campi* estava ligada ao ideário industrial, fosse ao relacioná-la a cidades mais industrializadas, a exemplo do Centro Universitário de Talca (Ana María Barrenechea, Francisco Ehijo Moya, Yolanda Schwartz A. – 1963), no Chile, fosse ao registrar sua localização próxima à zona industrial, como o Instituto Politécnico de Barquisimeto, na Venezuela. E, longe desse vínculo ser uma aparente contradição, parecia simbolizar no espaço urbano a pretendida interdependência entre educação e desenvolvimento econômico baseado na industrialização.

Nesse primeiro conjunto de obras publicadas, já se esboçava a representação do CONESCAL sobre o espaço físico universitário. A Universidade Nacional do México, com

suas características singulares e riqueza plástica de seu conjunto, parecia ser mais um ponto de partida das experiências latino-americanas do que um modelo paradigmático a ser ainda reproduzido. Traçava-se, assim, uma visão panorâmica das realizações locais cujos exemplares escolhidos pareciam estabelecer uma linha de desenvolvimento desses espaços, iniciada na singularidade da Universidade Nacional do México, seguida pela racionalização acadêmica e espacial da UnB e continuada pela pulverização de realizações recentes baseadas na integração acadêmica, na racionalidade técnica do planejamento e na economia.

Mesmo os exemplos internacionais apresentados (França, Itália, Israel, Finlândia, Nigéria, Países Baixos, Alemanha, Estados Unidos e Madagascar), reproduzidos de periódicos estrangeiros, sobretudo franceses (“*Architecture d'Aujourd'hui*” e “*Hygiene et Confort des Collectivités*”), acentuavam essa linha de pensamento. A representação desses se centrava nas formas de integração acadêmica (curso propedêutico, organização em departamentos) e nas experiências de racionalização construtiva (construção em armação metálica, modulação tridimensional, elementos padronizados, pré-fabricação), afora as singularidades das áreas escolhidas para implantação desses conjuntos. E nesse aspecto, em particular, era recorrente a atenção dada às características naturais do terreno, em especial às topografias acidentadas, exemplificadas pela Cidade Universitária de Urbino, na Itália; pela Faculdade de Engenheiros em Haifa, em Israel; pelo Edifício Central da Universidade Técnica Finlandesa e pela Universidade de Madagascar em Tananarive.

Quatro anos mais tarde, em março de 1970, com um novo diretor geral (o engenheiro Angel Carrillo Flores), outro número da revista foi inteiramente dedicado ao espaço físico universitário, a privilegiar novamente as experiências mais recentes. Foram apresentados principalmente projetos, muitos desses não construídos, centrados na integração das atividades acadêmicas, a fim de uma maior racionalidade técnica e economia, além da valorização de técnicas industrializadas de construção, como a pré-fabricação.

A organização da revista não obedecia mais à estrutura inicialmente criada, de forma que agora o panorama internacional antecedia a apresentação das experiências latino-americanas, ao contrário da ordem anterior. Porém conservava-se a mesma ótica inicial, voltada a uma visão seletiva das experiências externas, as quais reforçavam o repertório das soluções regionais publicadas. Nessa seção, foram então publicados o sistema de pré-fabricação escolar de ensino fundamental desenvolvido no Canadá (Sistema SEF), a experiência de flexibilidade de espaços escolares de ensino médio nos Estados Unidos e a adaptação de uma nova escola no Panamá à topografia e à paisagem.

Novamente foram apresentadas experiências de distintos países da região, Argentina, Colômbia, México, Peru e Venezuela, as quais abrangiam tanto instituições públicas quanto privadas. E foi mantido o interesse pela integração universitária (núcleo de estudos gerais, organização em departamentos) e pela industrialização da construção (tipificação de elementos construtivos e estruturas).

Porém o editorial sinalizava a mudança de tom dessa época, marcada pela tensão estudantil, intensificada em 1968 em diversas partes do mundo, afora os problemas político-militares na América Latina, não apontados no texto. Reconhecia-se então que “*el momento actual es de crisis en la juventud mundial, problema al que no escapa la América Latina*” (EDITORIAL, 1970, p. 5). Nessa situação, considerava-se como tendência das novas universidades nos países em desenvolvimento a organização numa escala mais reduzida, “*núcleos pequeños que se adecúen a los recursos humanos que demandan las zonas a las que dan servicio*”

(EDITORIAL, 1970, p. 5), numa aparente preocupação com o disciplinamento dos estudantes. Não por acaso, a capa da revista era ilustrada pela Cidade Universitária da Universidade de Bariloche, na Argentina, uma instituição particular destinada a apenas 322 estudantes, que deveria se constituir um “centro de altos estudos e pesquisas” [Figura 15].

De forma mais explícita, ganhava preponderância a questão da escala humana do *campus*, revertida na constante separação entre tráfego de veículos e de pedestres e no dimensionamento das distâncias em função do tempo de deslocamento a pé. A Cidade Universitária de Bariloche (Clorindo Testa, Alicia Bullrich, Francisco Bullrich – 1964), na Argentina, baseava-se no conceito de “rua acadêmica”, que estabelecia uma estruturação linear do conjunto, através de uma circulação coberta e fechada por vidros, para proteção do frio e contemplação da paisagem. Na Cidade Universitária da Universidade de Antioquia (Edgar J. Isaza – 1965), na Colômbia, optou-se por conservar a universidade em contato com a vida urbana (a um quilômetro de distância de seu centro), além de facilitar e baratear o transporte de alunos e professores. E, na Universidade Católica do Peru, as distâncias máximas a serem percorridas pelos pedestres eram limitadas em 13 minutos, ao passo que em 4 minutos seria possível chegar da zona habitacional à acadêmica ou em 3 minutos seria possível se deslocar do núcleo de estudos gerais até a divisão acadêmica mais afastada.

Como corolário de tais discussões direcionadas à escala humana era apresentado “*un estudio para determinar las posibilidades de construcción de un campus estrechamente ligado a la zona central y de negocios de la ciudad*” (EDITORIAL, 1970, p. 5). Tal investigação, explicitada em suas distintas etapas, correspondia à ampliação da Universidade de Cardiff, na Inglaterra. Essa era considerada exemplar à América Latina, por evidenciar a seguinte questão urbana: “*crescer con la ciudad o fuera de ella*”. Afinal como então observado, “*es común en las nuevas universidades latinoamericanas, las cuales han tentado a crear ciudades universitarias fuera de la ciudad, generalmente presionadas por la escasez de terrenos*” (INGLATERRA, 1970, p. 46).

Dessa forma, apesar da manutenção de um ideário comum direcionado à integração universitária e à industrialização da construção, verificava-se uma maior flexibilidade das concepções do CONESCAL quanto à inserção da universidade em relação ao espaço urbano. Inclusive, em meio à recente atenção a uma escala mais reduzida e humana dos conjuntos universitários, a proximidade ao centro urbano era uma opção valorizada.

Por sua vez, em dezembro de 1973, publicou-se mais uma vez outro número da revista inteiramente dedicado às edificações universitárias. E, nesse momento, a possibilidade de consolidar-se um modelo hegemônico à região era relativizada, já que a publicação se centrou em métodos de projeto para o planejamento físico da universidade, ao invés de divulgar realizações modelares. Esse número reproduziu alguns trabalhos apresentados no curso do CONESCAL realizado de maio a junho de 1973, “*Técnicas de Planeamiento y Diseño de Edificios de Educación Superior*”. E foi organizado a fim de abarcar as distintas etapas e escalas do planejamento físico universitário, entendido como uma visão integrada entre estrutura acadêmica, estrutura administrativa e a planta física ou estrutura educativa. Assim, reunia os conhecimentos especializados sobre o tema e voltados à instrumentação de profissionais.

Dentro dessa ótica, foram apresentados os seguintes trabalhos de autoria dos próprios técnicos do CONESCAL: “*Algunos conceptos sobre las etapas metodológicas del planeamiento físico de un campus*”; “*Técnicas de la programación arquitectónica*”; “*Organización espacial del campus*”; “*Formulación y evaluación del anteproyecto y adopción del proyecto definitivo*” e

“Determinación de los límites de costo de la construcción”. Cada um desses abarcava uma escala específica do espaço físico. O planejamento global, no qual seriam investigadas as *“relaciones del campus con el contexto urbano”*, era considerado uma atividade multidisciplinar e iniciada pelo estudo das *“experiencias previas”*. A organização interna do *campus*, interpretada como um processo contínuo de planejamento, deveria se basear no zoneamento funcional e num limite máximo de crescimento, em função da densidade de construções [Figura 16]. Os projetos dos edifícios eram analisados em função de sua programação arquitetônica, considerado o meio de traduzir adequadamente os requerimentos das atividades escolares em espaços construídos. Tais enfoques eram complementados ainda por estudos voltados a instrumentos de avaliação, como o conceito de *“índice de utilización”*, para expressar o rendimento do local, ou o cálculo de custos em função do número de estudantes ao invés da área construída, como já utilizado nos Estados Unidos. Reforçava-se então o caráter instrumental pretendido e, mais do que isso, o grau de relevância dos aspectos quantitativos e econômicos ao processo de planejamento, em detrimento de uma solução formal fixa.

2.3.3 Os “conjuntos universitários” na América Latina

Também foi publicado pelo CONESCAL, em julho de 1972, o livro *“Conjuntos universitarios en América Latina”*, um estudo comparado de projetos ou obras recentes de quinze universidades e que tinha por fim *“dar elementos de juicio”* sobre o planejamento físico, em lugar de *“dar normas o sugerir directivas”*. Essa obra dava continuidade a uma série de publicações voltadas a estudos comparativos sobre edifícios escolares na região, dos quais já tinham sido publicados um título dedicado à educação primária e outro, à educação média. Acima disso, esse livro sintetizava as concepções pedagógicas e de planejamento físico desse centro.

Diante do anseio da rápida expansão do ensino superior na América Latina, sobretudo nas áreas científica e tecnológica, contraposta à limitação econômica local, identificava-se a necessidade de ampliar a “eficiência” desse grau de educação. Em favor desse argumento apontava-se a subutilização dos recursos existentes, a exemplo dos professores de tempo parcial e da duplicação de instalações para os mesmos fins.

Do ponto de vista pedagógico, preconizava-se um ensino voltado a *“investigar la realidad circundante”*, com o fim de descobrir e aprender *“los principios teóricos universales aplicables inmediata o remotamente a la problemática real de la región o del país”* (CONESCAL, 1972, p. 23). Para ser *“el agente principal de desarrollo”*, considerava-se que uma relação estreita com a sociedade e uma estrutura acadêmica flexível eram fundamentais à universidade. As antigas faculdades e escolas reestruturadas em departamentos disponibilizariam uma maior diversidade de formações especializadas, como requerido ao desejado processo de industrialização. O ensino especializado seria complementado pelo ensino humanístico geral, para uma formação mais integrada à vida social. Em lugar do sistema de ensino baseado em conferências dos docentes deveriam ser privilegiados os seminários de investigação em pequenos grupos ou individualmente, nos quais os estudantes teriam um papel mais ativo num processo de aprendizagem, com a possibilidade de analisarem o meio em que viviam. A experimentação direta deveria ser propiciada por atividades em laboratórios, fábricas, escritórios e ambientes de trabalho, embora com orientação da universidade. O sistema de créditos permitiria a cada estudante seguir seu próprio percurso acadêmico. A formação integral dos estudantes, curricular e extracurricular, deveria ser considerada, uma vez que uma incidia sobre a outra.

Figura 15. Perspectiva do bloco de moradias da Cidade Universitária da Universidade de Bariloche, na Argentina, conforme plano de Clorindo Testa, Alicia C. de Bullrich e Francisco Bullrich (1969). Fonte: ARGENTINA, 1970, p. 9.

Figura 16. Esquema do «conceito de agrupación», adaptação do diagrama funcional às características da localização e da implantação do campus. Fonte: UNIKEL, 1973, p. 46.

Figura 17. Capa de livro do CONESCAL ilustrada com a «cidade universitária» da Universidade Católica do Peru, projetada por Caudill Rowlett Scott (1967). Fonte: CONESCAL, 1972.

Figura 18. Plano da «cidade universitária» da Universidade Católica do Peru, desenvolvido por Caudill Rowlett Scott (1967). Fonte: CONESCAL, 1972.

Por outro lado, as formulações pedagógicas eram também perpassadas pelo constante anseio de adaptação às limitações econômicas locais. O ensino informal, o uso de mídias eletrônicas, como televisão, cinema e gravações de áudio, e a dispensa da presença obrigatória dos estudantes nas aulas (em favor do sistema de tutoria), ao tempo em que eram recursos para aumentar a flexibilidade acadêmica, eram também vislumbrados pelo próprio CONESCAL (1972, p. 25, 29) como oportunidades de aumentar a “cobertura” das instituições de ensino superior com menor necessidade de espaços.

Como reflexo, identificava-se a tendência ao planejamento físico guiado pela integração funcional e pela economia, a fim de “*optimizar*” os recursos disponíveis. Em paralelo, a liberdade individual se sobrepunha à formação de um espírito comunitário.

Para além da subdivisão em estudos gerais e estudos profissionais, da organização em departamentos e do sistema de créditos, então expostos, o anseio de integração funcional se revertia na delimitação de um núcleo acadêmico livre do tráfego de veículos, o qual era deslocado para um anel viário. Complementava essa ideia a escala de pedestre, isto é, o “regime de distância-tempo” de percurso a pé, no qual as distâncias eram dimensionadas pelo tempo de deslocamento do pedestre. Assim, no estudo comparativo dos “conjuntos universitários”, eram identificados tais tempos de deslocamento entre as principais áreas acadêmicas e entre os pontos mais extremos do *campus*, a sinalizar o desejo pela máxima eficiência da instalação universitária. Estimava-se em 1m/s a velocidade média do pedestre, com ponderações em função da topografia, capaz de afetar esse ritmo, ao passo que se desconsiderava a possibilidade do devaneio, da contemplação ou da sociabilidade fortuita dos indivíduos. Não por caso, as passarelas cobertas, presentes em vários dos *campi* publicados, eram então enaltecidas, por protegerem do sol e da chuva. Com isso, pareciam formar espaços adequados ao rápido e preciso movimento da massa de pedestres mesmo em condições adversas, como imaginado a uma sociedade moderna.

Nesse planejamento de tempos e espaços, a principal atividade extracurricular prevista nos “conjuntos universitários” era o esporte, tal qual já defendido no ensaio de Atcon (1961). O setor esportivo era uma constante na maioria dos *campi* selecionados. Eram previstas desde espaços para práticas esportivas informais até estádios para eventos esportivos com público externo. Em contrapartida, a oferta de moradias para estudantes e docentes era determinada pelas “*circunstancias locales*” e em convergência com os problemas e necessidades do “*pueblo que la sustenta*” (CONESCAL, 1972, p. 26). Frente a isso, a implantação urbana ou suburbana dos *campi* era oportuna tanto para fortalecer o elo entre a universidade e a sociedade, com espaços voltados à população externa, quanto pela possibilidade do entorno suprir a ausência ou deficiência de alojamentos universitários. De modo compensatório, considerava-se que a universidade diminuiria a demanda externa por espaços culturais e cívicos (CONESCAL, 1972, p. 3). Daí a tradicional imagem do *campus* como um espaço autônomo perdia relevância, como exemplificava o “*campus urbano*” da Universidade de Antioquia (Colômbia), então publicado.

Inclusive a observação e a análise do meio em que os estudantes viviam ou atuavam era uma das metas no fomento à participação ativa desses, individualmente ou em pequenos grupos, através do sistema de ensino por seminários em lugar das aulas exclusivamente expositivas pelos docentes (CONESCAL, 1972, p. 24).

Quanto à economia, buscava-se atender uma grande capacidade de estudantes no *campus*, em resposta à grande demanda pelo ensino superior e à ideia de eficiência. Porém

preconizava-se a definição de uma população máxima, a partir da qual novas unidades seriam construídas para atender o público excedente e evitar a saturação do *campus*. Essa situação era exemplificada pelos centros regionais da Universidade do Chile, resultantes do desmembramento de sua estrutura central.

Dentro desse pensamento, a universidade era comparada a uma empresa, a fim de defender a conciliação entre maior celeridade, maior qualidade e menor custo possível em cada projeto da universidade (CONESCAL, 1972, p. 30). Isso implicava em favorecer o aproveitamento máximo dos espaços, a flexibilidade e a adaptação, em especial dos estudos gerais (destinados a “massa” de estudantes). Multiplicavam-se então os edifícios modulados, pré-fabricados ou o “*pabellón tipo*”, como na Universidade de Buenos Aires. Da mesma forma, a biblioteca central, recorrente à maioria dos “conjuntos universitários” publicados, era uma alternativa à dispersão desses equipamentos numa mesma universidade, por concentrar funcionários e espaço físico. Também era recorrente entre os “conjuntos universitários” divulgados a limitação de altura dos edifícios por razões econômicas, em especial para evitar o uso de elevadores. E, para maximizar o índice de utilização, os espaços comuns a toda população universitária deveriam ser favorecidos em lugar daqueles de uso específico, a exemplo dos ambientes administrativos, cujas instalações repetidas sem necessidade deveriam ser suprimidas. A demanda por espaços para encontros dos estudantes, mesmo que informais ou pequenos, era ampliada pelo sistema de seminário, que também demandava maior interesse pela biblioteca.

Essas ideias eram direta ou indiretamente representadas pelos quinze projetos ou obras de “conjuntos universitários”⁴¹. Esses, localizados na Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México, Peru e Venezuela, eram em sua maioria (senão todos) objetos da assistência técnica ou financeira das fundações e agências norte-americanas, como USAID, BID, Fundação Rockefeller ou Fundação Kellogg. O *campus* da Universidade Católica do Peru, que ilustrava a capa do livro, tanto recebera assistência da Fundação Ford quanto foi planejado pelo escritório de arquitetura norte-americano Caudill Rowlett Scott, especializado em construções escolares [Figuras 17 e 18]. A “cidade universitária” da Universidade Autônoma de Guadalajara (México), então publicada e que seria uma referência ao Brasil, também contara com a participação parcial desse escritório e de investimentos daquela fundação. Também foi publicado o *campus* da Universidade de Concepción, enaltecido no ensaio de Atcon (1961) e assistido pela Fundação Ford.

Em contrapartida, mesmo os *campi* da Universidade de Brasília e da Universidade Autônoma do México, já publicados na revista CONESCAL, não faziam parte desse livro. Do Brasil, foram representadas a “cidade universitária” da Universidade de São Paulo, localizada no estado com “maior desenvolvimento industrial” do país, e duas “cidades universitárias” exaltadas como exemplo de economia no relatório de Atcon (1966): a da UFES e a da UFPB.

⁴¹ Foram então publicados: Cidade Universitária da Universidade de Buenos Aires e Centro de Altos Estudos e Investigação de Bariloche, na Argentina; as “cidades universitárias” da UFES, da USP e da UFPB, no Brasil; as “cidades universitárias” da Universidade de Antioquia e da Universidade del Valle, na Colômbia; o *campus* da Universidade de Concepción e as sedes da Universidade do Chile em Santiago, no Chile; Cidade Universitária da Universidade de San Carlos, na Guatemala; Cidade Universitária da Universidade Autônoma de Guadalajara e Unidade Profissional do Instituto Politécnico Nacional, no México; Cidade Universitária da Universidade Católica do Peru, no Peru, e as “cidades universitárias” da Universidade de Carabobo e da Universidade de Zulia, na Venezuela.

Enfim, esse quadro seletivo de ideias e exemplos, tanto na revista do CONESCAL quanto em seu livro, estabelecia concepções de planejamento próximas daquelas já defendidas no ensaio do consultor norte-americano, em favor o planejamento físico da universidade baseado na economia e na integração acadêmica.

Com efeito, dentre as declaradas referências bibliográficas desse livro, estavam duas obras do consultor Rudolph Atcon: o “*Estudio preliminar de un proyecto de reorganización en la enseñanza e investigación de las ciencias básicas en la Universidad de Concepción*” (publicado em 1959 pela UNESCO) e o relatório “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira” (publicado em 1966 pelo MEC), a ser tratado adiante [na seção “3.1 Os relatórios gerais dos assessores norte-americanos”]. A aproximação entre o centro regional e o consultor não era acidental. Desde 1969, Atcon era especialista sênior em educação superior do Departamento de Assuntos Educacionais da OEA, à qual esse centro era ligado. E, em 1973, o manual de Atcon sobre planejamento do *campus*, foi publicado pelo CONESCAL no primeiro volume da obra “*Técnicas de planeamiento y diseño de edificios de educación superior*”.

Contudo era privilegiado pelo CONESCAL um discurso técnico e aparentemente desligado de demandas políticas ou disciplinares. Mesmo as regulações de tempos e espaços, a delimitar quando e onde as atividades poderiam ser realizadas, não tinham seu viés de disciplinamento explicitado por esse centro, embora fosse reconhecido por seu diretor geral, Angel Carrillo Flores (1972, p. 7), que o edifício e o espaço escolar “*influye poderosamente*” no comportamento estudantil e em seu aproveitamento educativo.

De toda forma, era inegável a riqueza técnica e a diversidade de temas abordados por esse centro, em oposição ao caráter de manifesto assumido pelos escritos de Atcon. Uma de suas qualidades fundamentais, principalmente na ótica do Brasil, era a divulgação de forma regular de conhecimento técnico especializado e atualizado sobre planejamento físico universitário. Nas revistas especializadas brasileiras não se tinha a mesma frequência nem a mesma riqueza de informações técnicas sobre esse tema, presentes nessas publicações de forma apenas superficial e isolada. Quanto aos periódicos estrangeiros, alguns títulos, como “*Architecture d'aujourd'hui*”, dedicaram, nessa época, edições inteiras ao tema, mas privilegiavam a realidade da Europa e dos Estados Unidos. Em contrapartida, o CONESCAL extrapolava esse quadro de referências habitual.

Daí ser questionável a importância hegemônica atribuída pela historiografia ao “Manual sobre o planejamento integral do campus universitário”, publicado, em 1970, pelo consultor Rudolph P. Atcon. Pois tanto esse documento quanto as publicações do CONESCAL tinham um caráter instrumental aos planejadores, foram distribuídos no país e se adequavam às discussões locais. Porém as publicações do centro regional não sofriam aparentemente a mesma rejeição pública dirigida a esse consultor. Soma-se a isso que o manual, como será visto [na seção “4.4 O manual sobre o planejamento integral do *campus*”] era mais direcionado a uma solução específica, ao passo que os estudos do CONESCAL se voltavam ao processo de planejamento, com um viés menos prescritivo, e, por conseguinte, mais flexível a sua recepção em distintos contextos.

2.4 As discussões sobre “*campus planning*” nos Estados Unidos

2.4.1 A eficiência e a flexibilidade no planejamento

Em contrapartida à unidade de propostas então dirigidas à América Latina, o planejamento do *campus* nos Estados Unidos era marcado por maior diversidade de discussões, permeadas pelos aspectos quantitativos da ampliação do ensino superior.

Na segunda metade dos anos 1950, constava-se a necessidade de expandir esse grau de ensino numa escala sem precedentes no país, visto que a quantidade de matrículas deveria ser praticamente duplicada até a década de 1970, em virtude do crescimento populacional e da valorização da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento econômico, sobretudo industrial. Somava-se a isso o grande impacto sobre as universidades do suporte federal à pesquisa científica desde a Segunda Guerra Mundial, de modo que a forma e a natureza dessa atividade eram profundamente afetadas pelos dinheiros federais (KERR, 1963, p. 48, 53). Inclusive nos programas internos contra a pobreza nas administrações Kennedy e Johnson a educação era o tema principal (BERUBE, 1978, p. 102). Nesse panorama, a função do ensino superior, uma vez a formação do “homem cultivado”, tornava-se o “treinamento de empregados” à indústria, ao governo e à própria educação (HOROWITZ, 1987, p. 189). E o maior número de estudantes foi atendido principalmente pelo crescimento das instituições existentes (GAFF, 1970, p. 9).

O planejamento do *campus* então se constituiu um campo de conhecimento específico: o “*campus planning*”. Em 1958, foi criada pela Fundação Ford a *Educational Facilities Laboratories* (EFL), para ajudar escolas e *colleges* do país com seus problemas físicos, através do incentivo à pesquisa, à experimentação e à disseminação do conhecimento sobre instalações educacionais (DOBER, 1965, p. I), em similaridade ao CONESCAL na América Latina. Apesar de dedicada aos vários graus de ensino, a EFL (encerrada em 1986) teve significativa quantidade e diversidade de publicações sobre o planejamento físico da universidade. Em 1966, foi fundada uma organização nacional de planejadores de *colleges* e universidades, a *Society for College and University Planning* (SCUP), ainda em atividade e constituída como uma subdivisão do *American Institute of Planning*. Foram ainda, nos anos 1960, numerosas as publicações sobre planejamento do *campus* nos Estados Unidos.

Mesmo assim, não existia nesse país um planejamento nacional e centralizado das instalações de ensino superior, apesar do suporte federal a tais realizações. A maior escala de planejamento unitário nessa área, como registrado por Dober (1963, p. 50), dava-se em agrupamentos regionais, como o *Committee on Institutional Cooperation of the Council of Ten and the University of Chicago*, uma organização voluntária. Daí as estatísticas e os inventários federais realizados em início dos anos 1960 desfazerem visões estereotipadas do *campus* norte-americano, a exemplo de constatarem que apenas um terço dos estudantes de tempo integral morava no *campus* e que os ginásios para atividades físicas não eram tão constantes, presentes em nove de cada dezesseis instituições (DOBER, 1963, p. 7).

Nessa situação, o planejamento flexível, então transformado em “palavra de ordem”, e a eficiência foram respostas frequentes à necessidade de expansão do ensino superior. Essa foi a visão exposta pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar norte-americano, na publicação “*Casebook on campus planning and institutional development*” (RORK, ROBBINS, 1962), na qual julgava-se que o planejamento do *campus* deveria ser flexível e de longo prazo, a fim de contemplar o crescimento e o desenvolvimento da instituição no tempo e sem a rigidez de impedir mudanças no plano original. A exigência de flexibilidade se estendia ainda aos edifícios, cujos espaços internos, para adequarem-se mais facilmente às mudanças, teriam divisórias removíveis, modulação estrutural ou uso temporário.

Para assegurar a efetividade econômica e educacional dos investimentos, o planejamento do *campus* baseava-se ainda no “uso mais eficiente do espaço e do tempo no processo educacional”. Pois se acusava as instalações acadêmicas dos *colleges* norte-

americanos, em especial das instituições públicas (que “tendiam a construir maiores edifícios”), de terem um caráter perdulário (RORK; ROBBINS, 1962, p. 7, 11), crítica que se tornaria comum às universidades brasileiras. Assim, recomendava-se: adequação das instalações fundamentalmente aos programas acadêmicos (a pressupor uma menor importância das atividades extracurriculares), limitação das matrículas em função dos recursos financeiros da instituição e incorporação de novas tecnologias e equipamentos, como televisões e máquinas de aprendizagem, para ampliar a eficiência do ensino. Seria buscado ainda um melhor uso do tempo do *campus*, entendido como a utilização de suas “dispendiosas instalações” mais horas do dia e mais semanas do ano (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1964, p. 166).

Soluções econômicas para a expansão do ensino superior também foram defendidas pela *Educational Facilities Laboratories*, no relatório “*Bricks and mortarboards: a report on college planning and building*” (1963). Entendia-se, nesse documento, que o planejamento do *campus* e sua arquitetura ajudariam na reconciliação do conflito entre a educação de massa e individual, ao criar um balanço entre a economia da educação e as necessidades humanas e valores dos estudantes (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1964, p. 166). Mais uma vez, a eficiência do *campus*, ou seu “pleno emprego”, era a solução vislumbrada. O uso de novas tecnologias, como a televisão, seria uma alternativa à ampliação econômica do ensino, ao possibilitar grande quantidade de estudantes subdivididos em grupos menores acompanharem simultaneamente a mesma aula, como no recente *University College* da Universidade de Miami [Figura 19]. Tais meios também minimizavam a dependência em relação à exposição oral do professor. Não por acaso, o estudo independente pelos estudantes era vislumbrado pela EFL como um meio de explorar a maturidade e a capacidade de autoensino e como um meio de reduzir custos, sobretudo às grandes instituições. Pois propiciava aos *colleges* usarem escassos docentes e excessivos estudantes com grande vantagem (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1964, p. 106).

A flexibilidade, como já comum em outras publicações, era igualmente valorizada. As soluções informais para a organização física do conjunto deveriam ser priorizadas em lugar da rigidez formal de outrora. Assim, os edifícios deveriam ser agrupados por funções e não mais por disciplinas acadêmicas, de modo que seriam criados centros de ciência ou pesquisa dedicados simultaneamente a várias áreas de conhecimento ao invés de edifícios exclusivos para cada uma delas. O zoneamento do *campus* seguiria semelhante orientação por função, organizado em “núcleo acadêmico” (onde estariam as atividades curriculares), zona residencial e zona de “atividade” (destinada a eventos esportivos e culturais). Também na arquitetura dos edifícios, a rigidez e a monumentalidade perdiam importância em favor do conceito de espaços flexíveis.

A opção pelo planejamento flexível foi reforçada ainda pelo livro “*Campus Planning*” (1963), do planejador e consultor de universidades Richard P. Dober, cujo interesse pelo tema se iniciou pelo estímulo de seus professores da Universidade de Harvard Reginald R. Isaacs e Josep Lluís Sert e resultaria em onze livros publicados.⁴² Esse livro, em particular, se tornou uma das principais publicações sobre planejamento do *campus*, com sucessivas

⁴² Foram publicados por Dober: “*Campus Planning*” (1963), “*The new campus in Britain*” (1965), “*Environmental design*” (1969), “*Campus and community*” (1971), “*Campus in transition*” (1975), “*Campus Design*” (1992), “*Campus Architecture*” (1996), “*Campus Landscape*” (2000), “*Campus Heritage*” (2005), “*Old Main: fame, fate and contributions to campus planning and design*” (2006) e “*Campus image and identity*” (2012).

reedições nos Estados Unidos (1964, 1968 e 1996) e com ampla repercussão internacional, inclusive no Brasil, onde foi divulgado pelos consultores norte-americanos.

Para Dober (1963, p. 54, tradução nossa), o planejamento do *campus* era “a orientação premeditada da quantidade, qualidade e localização das instalações de educação superior de modo a atingir um objetivo predeterminado”,⁴³ que seria o próprio plano. Esse, por sua vez, fosse formal (com desenho preestabelecido) ou informal (baseado em zoneamento, taxas de ocupação e aproveitamento do solo, linhas de recuos, regulações de altura, entre outros), deveria ser suficientemente flexível para permitir mudanças e ajustes sem afetar o caráter do conjunto. Assim, o interesse central de Dober recaía na estrutura do *campus*, responsável pela unidade global requerida ao planejamento de longo prazo.

A estrutura preconizada por Dober assemelhava-se àquela posteriormente difundida pelo CONESCAL, baseada na organização de um núcleo central, que conteria o “coração” do processo de ensino-aprendizagem e onde estariam, além das atividades de ensino (agrupadas pela afinidade de programas), a biblioteca, a associação de estudantes e os edifícios administrativos. Seu diâmetro teria a dimensão equivalente à distância percorrida por um estudante no intervalo entre as aulas (dez minutos), o que totalizaria uma área com cerca de dezoito hectares. Por isso, as circulações deveriam ser eficientes e objetivas, embora devessem também encorajar encontros fortuitos. Era uma direta aproximação ao “coração da cidade” preconizado pelo VIII CIAM. Em grandes instituições, nas quais não seria possível concentrar todas as atividades de ensino nesse núcleo, ficariam aí situados os cursos básicos e em sua periferia, os cursos profissionais. Também se localizariam na periferia do *campus* as moradias, as atividades administrativas afins ao público externo e os espaços para pesquisas. Esses, apesar da importância da pesquisa no ensino superior, não se localizariam centralmente, pela especificidade de suas instalações, sujeitas a expansões e mudanças e utilizadas por menor quantidade de usuários [Figura 20].

A adequada escala de relação entre os membros da comunidade acadêmica era assegurada por Dober pela definição da capacidade máxima do *campus*, estimada em 25.000 estudantes. Acima desse valor, julgava que as relações seriam atenuadas e, por isso, caberia a construção de novas unidades, como os *campi* satélites. Nesse entendimento, a dimensão do *campus* seria uma correspondência direta da população máxima desejada: 400 hectares para o limite de 25.000 estudantes, 100 hectares para o limite de 10.000 estudantes e um mínimo de 60 hectares para a capacidade de 5.000 estudantes (dos quais a metade seriam residentes). De toda forma, diante de futuras necessidades de expansão das instalações, essas referências de espaço eram consideradas dimensões mínimas.

Tal visão técnica era notória em sua proposta de organização espacial expressa pelo módulo de planejamento, a servir de elo entre o programa acadêmico e o projeto do *campus* (DOBER, 1963, p. 59, 61). Para Dober (1963, p. 61), o módulo equivaleria a uma peça de xadrez e o *campus*, ao tabuleiro desse jogo, de modo que cada movimento geraria consequências em todas as outras peças, além de possibilitar diversas estratégias com igual sucesso. Seu dimensionamento se baseava nos objetivos institucionais para cada grupo de atividades, no padrão de espaços por pessoas para essa atividade e na quantidade total de população acadêmica a ser atendida. Por conseguinte, não haveria um módulo de

⁴³ Conforme o original: “the premeditated guidance of the amount, quality, and location of facilities for higher education so as to achieve a predetermined objective” (DOBER, 1963, p. 54).

planejamento comum para toda a instituição, senão soluções individualizadas para cada atividade e quantidade de público atendida.

De forma igualmente relativa era feita a quantificação do público, expressa em *Full-Time Equivalent* (FTE) ao invés de número absoluto de pessoas. No caso dos estudantes, esse índice era obtido pela totalização das horas de crédito em todos os cursos dados numa instituição e sua divisão pelo total de horas de crédito cursadas por um estudante médio de tempo integral (DOBER, 1963, p. 58). O mesmo poderia ser dimensionado em relação aos docentes, o que requeria, no entanto, dados estatísticos sobre suas atividades de ensino, de pesquisa e de burocracia. Com tais artifícios, era possível identificar a utilização dos recursos humanos e físicos e assegurar a plena eficiência desses.

Por outro lado, a estrutura do *campus* preconizada por Dober era pontuada pela retomada de valores tradicionais ao *campus* norte-americano, como a unidade estética ou a qualidade paisagística. Com efeito, esse não era um valor novo, já concretizado anteriormente por alguns dos melhores *campi* do país, mas uma ideia que passava a ser revivida novamente sob a pressão do crescimento do ensino superior nos anos 1960 (SCHMERTZ, 1975, p. 123), quando a realização de vários edifícios simultaneamente tornava-se comum (GAINES, 1991, p. 61). Essa qualidade era identificada por Dober (1963, p. 34) no movimento *City Beautiful*, que oferecia, em final do século XIX, com seus princípios de organização de espaços e de edifícios baseados em eixos monumentais e em diversidade arquitetônica, algum método de controle sobre o crescimento do *campus*. Era identificada também na obra de Olmsted, baseada na importância das condições do lugar, como topografia, clima, “vistas naturais” e vegetação, afora um primitivo zoneamento funcional (DOBER, 1963, p. 34). Embora com linguagem e métodos próprios a sua época, julgava que semelhante unidade do conjunto deveria ser mantida por um “estilo” comum e pelo desenho do lugar. Nessa tarefa, era importante a presença do arquiteto paisagista na equipe de planejamento, para além dos demais profissionais envolvidos: arquiteto, especialista em planejamento comunitário, demógrafo, especialista em educação, engenheiro civil, especialista em operação com alimentos, engenheiro de estradas, consultor em obtenção de fundos, avaliador imobiliário, especialista em tráfego, engenheiro estrutural e engenheiro de instalações. Esses, por outro lado, sinalizavam a importância atribuída por Dober aos técnicos, sobretudo engenheiros, em detrimento dos profissionais ligados às questões pedagógicas, na atividade de planejamento do *campus*.

O “estilo”, considerado por Dober (1963, p. 219) “uma ilusão de ordem classificada”, estabeleceria um denominador comum entre as construções, sem significar a defesa de homogeneidade entre os edifícios, que seguiriam uma hierarquização formal. Teriam destaque a biblioteca, a capela, a associação estudantil (com locais para atividades comerciais, sociais, recreativas, políticas e de alimentação), o auditório e o refeitório do complexo residencial, ao passo que salas de aulas, laboratórios e dormitórios eram classificados como “edifícios de fundo”.

Por sua vez, o desenho do lugar através do paisagismo teria o papel de combinar aspectos utilitários e amenidades necessárias à suavidade do *campus*, como um contraponto às pesadas demandas dirigidas a docentes e estudantes. A valorização das belezas naturais locais e de seu entorno e daquelas construídas pelo homem se aliaria a considerações de legibilidade, para assegurar a fácil utilização dos espaços inclusive pelos visitantes. As circulações de pedestres e de veículos deveriam seguir, afora a conveniência e a segurança,

o princípio estético, pensadas como um meio do *campus* ser apreendido visualmente. Assim, deveriam oferecer uma experiência prazerosa e unir requerimentos funcionais com oportunidades de desenho, obtidas do próprio sítio, paisagismo, edifícios, espaços e canais de movimento. Poderiam inclusive refletir, segundo Dober (1963, p. 162), conceitos do desenho urbano medieval, a exemplo das expectativas visuais geradas nas pessoas ao se movimentarem, a exemplo de vistas que surgiam ou desapareciam, como já presentes nas iniciais organizações espaciais de Oxford e Cambridge. A valorização do pinturesco também se desvelava na análise da topografia adequada ao *campus*, quando as qualidades estéticas dos desníveis eram enaltecidas, embora não fosse descartada a viabilidade econômica do terreno plano, principalmente para a área central do *campus*, local do núcleo acadêmico.

2.4.2 O “*drive-in campus*” e o “*campus urbano*”

As considerações econômicas tornavam-se mais incisivas no planejamento das moradias estudantis e dos estacionamentos. A própria obrigatoriedade das instituições proverem moradia como parte de seus propósitos acadêmicos era uma questão continuamente debatida, ao passo que o aumento no uso de veículos causava novos problemas e novas perspectivas ao planejamento físico.

Os altos custos demandados pela habitação, o maior investimento de capital dentre os vários tipos de construção no *campus*, tornavam essa questão aberta para revisões e ajustes, ainda mais diante da necessidade de expansão do ensino superior. Se tais realizações foram estimuladas pelo *Housing Act* de 1950 (*Title IV*), que ofereceu hipotecas de longo prazo e com juros baixos para construção de moradias nos *campi*, tais regulamentos de empréstimos privilegiaram a eficiência desses espaços, com maior concentração de estudantes por unidade de moradia do que antes (DOBER, 1963, p. 138).

Os estacionamentos eram igualmente vislumbrados sob um viés econômico, diante da grande quantidade de automóveis, cuja percentagem em relação à população se expandira rapidamente nos vinte anos anteriores, e da grande área requerida para abrigá-los. Por isso, buscava-se compatibilizar sua solução espacial com o valor do custo do solo. Edifícios-garagens poderiam servir a localidades com elevado preço do solo, como as universidades ou *colleges* em centros urbanos. Para minimizar a demanda por estacionamentos, poderia ser dispensada a oferta de vagas aos estudantes que morassem no *campus*. Nos anos 1960, preconizava-se ainda o incentivo ao uso de bicicletas e a separação entre o tráfego acadêmico e o tráfego externo de veículos, a ser propiciado pela eliminação de rotas diretas através do *campus* e pela melhoria da circulação externa em sua periferia.

Reconhecia-se também que era mais barato atender estudantes não residentes, os denominados “estudantes viajantes” (“*commuter students*”), mesmo com a necessidade de maior quantidade de estacionamentos: uma vaga para cada estudante em lugar da habitual proporção de uma para cada quatro, no *campus* residencial. Nessa direção, o denominado “*drive-in campus*” buscava conciliar o intenso uso de veículos com uma solução econômica ao *campus*. Esse, em oposição ao *campus* residencial, deveria situar-se em área bem servida por rodovias, para facilitar o deslocamento diário dos estudantes em seus veículos privados e com isso dispensar ou minimizar a oferta de moradias estudantis. Por isso era estratégica sua proximidade a rodovias regionais, pois possibilitava ampliar a distância dos equipamentos escolares sem ampliar o tempo gasto com deslocamento, graças à maior velocidade de fluxo nessas vias.

Figura 19. Planta baixa do auditório da Universidade de Miami, projeto de Robert Fitch Smith (1961), no qual as oito salas compartilham a mesma sala de projeção e têm capacidade de abrigar simultaneamente 2.400 estudantes. Fonte: EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1964, p. 60.

Figura 20. Diagrama de organização de usos do plano geral da Universidade Circle (1957), em Cleveland (Ohio), publicado no livro de Dober. Fonte: DOBER, 1963, p. 60.

Figura 21. Revista TIME de 1969 sobre as manifestações estudantis nas universidades dos Estados Unidos: «fúria e reforma no *campus*». Fonte: RAGE..., 1969.

Figura 22. Praça Central da Universidade de Lancaster (1964), na Inglaterra, publicada por Dober em «The new campus in Britain». Fonte: DOBER, 1965, p. 57.

O “*drive-in campus*” era mais econômico que o *campus* residencial, porque tinha uma maior relação de estudantes por docentes e suas instalações eram usadas de forma menos intensa pelos estudantes. Em seu favor, argumentava-se que os valores a serem pagos pelos estudantes seriam também menores e que essa diferença compensaria inclusive os gastos que esses teriam com transporte, ainda mais se fossem utilizados transportes de massa. O aspecto econômico, segundo Dober (1963, p. 159), pesava nessa escolha, que era oportuna ao interesse político de ampliar o acesso à educação superior, de modo que tais soluções já estavam a ser planejadas na Califórnia, em Illinois e no Texas. Além disso, o “*drive-in campus*” mudava a própria relação de seus usuários com a instituição, já que os “estudantes viajantes”, mais centrados em sua própria formação e não raramente dedicados parcialmente aos estudos, teriam menor envolvimento com a vida social no *campus* e com as atividades extracurriculares. Com isso promovia ainda mais a individualidade, já favorecida pelo sistema eletivo.

Outra vertente de pensamento para amenizar a demanda por moradias estudantis foi a oferta dessas no entorno e sem o envolvimento direto da instituição, o que recaía na importância de uma localização adequada do *campus*. Essa perspectiva ia ao encontro da localização urbana então prestigiada ao ensino superior sob a força da urbanização do país. Porém a concepção do “*campus urbano*” não se devia apenas à sua localização, mas também ao vínculo da instituição com as questões locais. Pois as universidades e os *colleges* passavam a serem vistos também como recursos principais e catalisadores na transformação das cidades e no tratamento dos males da sociedade urbana (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1968, p. 1). Tal discussão ganhava força nos Estados Unidos com a emergência das universidades urbanas (aquelas localizadas e servindo a comunidades urbanas) no pós-Segunda Guerra, sob o reflexo da maior urbanização da população do país e das discussões sobre a qualidade de vida na cidade (CARNEGIE..., 1972, p. 2, 5). Procurava-se conciliar nessas instituições a expansão do ensino superior no país com a renovação urbana, evidenciada pelas tensões entre algumas universidades e seus entornos degradados, como a Universidade de Chicago nos anos 1950 ou mesmo o Instituto de Tecnologia de Illinois nos anos 1930.

Nessa direção, a emenda de 1961 à Seção 112 do *Housing Act* de 1959 possibilitou que os investimentos para expansão do *campus* pudessem ser favorecidos pelos incentivos oficiais à renovação urbana. Em paralelo, não apenas arquitetos, mas também pedagogos defendiam uma relação mais próxima entre universidade e cidade. Essa questão foi abordada, em 1966, pelo professor de história da Universidade de Wisconsin J. Martin Klotsche, em “*The urban university: and the future of our cities*”, o qual se tornaria um dos assessores para a modernização do ensino superior no Brasil, como será visto [na seção “3.1 Os relatórios gerais dos assessores norte-americanos”]. Para Klotsche (1966, p. 17), as universidades urbanas deveriam, além de adquirir áreas adjacentes para expansão e encorajar a alta densidade de suas instalações, participar em variadas formas de revitalização, reabilitação e conservação da área. Julgava ainda a localização urbana ser adequada aos estudantes não residentes, cuja quantidade tendia a crescer, e tornar mais gradual a transição do *high school* para o ensino superior.

O envolvimento da universidade com os problemas urbanos foi tema, em 1968, do relatório “*Campus in the city*”, da EFL, no qual era reconhecido que os *campi* não deveriam mais ser planejados como “ilhas” ou “enclaves acadêmicos”, como tivera sido o protótipo

norte-americano. Em lugar disso, deveriam ser adotadas abordagens como o “perímetro estendido”, preconizado pelo conselho de curadores da Universidade Estadual de Cleveland, que significava estender a universidade para além de seus limites físicos atuais, onde houvesse terra disponível e útil a seus propósitos, de modo a estender os pontos de contato da universidade com a cidade (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1968, p. 15). No entanto, o alto custo do solo urbano levava a uma maior altura dos edifícios no *campus*.

Em 1972, a *Carnegie Commission on Higher Education*, no livro “*The campus and the city*”, também se voltou a essa questão, ao considera-la um reflexo da natureza irremediavelmente urbana que passou a assumir a sociedade norte-americana e dos problemas na qualidade de vida da cidade (CARNEGIE..., 1972, p. 2). Com efeito, tais instituições valorizavam, além do ensino e da pesquisa, a atividade de extensão do conhecimento e de sua aplicação nos problemas cotidianos (CARNEGIE..., 1972, p. 50).

Portanto, da mesma forma que os *land-grant colleges*, dedicados ao ensino, pesquisa e extensão agrícola, foram, no século XIX, fundamentais ao desenvolvimento da sociedade agrária norte-americana, as universidades deveriam agora se adequar à nova realidade urbana do país. Não por acaso, o economista Clark Kerr (1963, p. 89, tradução nossa), defensor da universidade como centro do processo de conhecimento necessário à indústria e então uma das vozes mais ativas sobre o ensino superior, já havia sugerido que “uma localização quase ideal a uma universidade moderna é ser encaixada entre um distrito de classe média em seu caminho de tornar-se uma favela e um parque industrial ultramoderno – de modo que os estudantes poderiam viver numa e o docente consultar na outra”.⁴⁴

2.4.3 Crescimento e manutenção da escala comunitária

Mais tardiamente, as grandes universidades, multiplicadas no país com a expansão do ensino superior no pós-Segunda Guerra, motivariam críticas contra a perda da escala comunitária das instituições.

Essas, denominadas de *multiversity* pelo economista Clark Kerr (1963, p. 3), presidente da Universidade da Califórnia (1958-1967), diante da pluralidade de propósitos, de públicos e de atividades, ampliavam a impessoalidade da educação em massa. A *multiversity* não era uma comunidade única, mas várias ao mesmo tempo sob um mesmo nome, um mesmo governo e propósitos relacionados (KERR, 1963, p. 1, 18). Seu sistema total seria, segundo Kerr (1963, p. 118), extraordinariamente flexível, descentralizado e competitivo, além de produtivo. Tal conjunto de “valores” se assemelhava aos preconizados por Atcon às universidades da América Latina. E, por outro lado, reafirmavam os “valores” da sociedade dominante: realização individualista, pluralismo e produção de conhecimento útil (GRANT, RIESMAN, 1978, p. 37).

A crítica contra o aspecto “anti-humanitário” da *multiversity*, frente aos problemas sociais e psicológicos gerados por seu grande tamanho sobre os estudantes individuais, foi crescentemente evocada, na metade dos anos 1960 (REICHARD, 1971, p. 10, 15), sob a influência da psicologia humanística (GRANT, RIESMAN, 1978, p. 25). O sociólogo Newcomb (1962, p. 482) registrava a existência de um anonimato acadêmico a dificultar os

⁴⁴ Conforme o original: “an almost ideal location for a modern university is to be sandwiched between a middle-class district on its way to becoming a slum and an ultra-modern industrial park – so that the students may live in the one and the faculty consult [sic] in the other” (KERR, 1963, p. 89).

contatos interpessoais, frente à grande quantidade de estudantes e à pequena homogeneidade entre eles. À medida que os estudantes focavam-se no desempenho nos cursos e os docentes, no conhecimento acadêmico, perdia importância o que acontecia fora de sala de aula (HANDLIN; HANDLIN, 1970, p. 81). Em contrapartida, aumentavam, nos anos 1960, a concorrência para entrar nas universidades e a valorização das notas para contratação de profissionais no mercado de trabalho (HOROWITZ, 1987, p.189-191).

Em final dessa década, a ordem social era desfeita e os estudantes questionavam a noção do *college* como uma fábrica que fornecia eficientes e inteligentes produtos profissionais à sociedade (HOROWITZ, 1987, p.225). Para o pedagogo Berube (1978, p. 12), a *multiversity* foi o foco dos protestos estudantis, contra a educação em massa e a adesão à política externa duvidosa, e refletia a visão mercantilista de Kerr, seu principal defensor. Além disso, a negligência institucional em relação à população urbana pobre e negra era outra questão presente nesses protestos (BERUBE, 1978, p. 27), em contradição à aparente igualdade de acesso ao ensino superior norte-americano. Afora a primeira manifestação, em 1964, na Universidade da Califórnia em Berkeley e, em 1968, na Universidade de Columbia, uma série de protestos estudantis atingiram diversos *campi* do país, sobretudo entre 1969 e 1970 [Figura 21], quando foram verificados 9.408 surtos, dos quais 731 levaram à intervenção policial e prisões (HOROWITZ, 1987, p. 231-4).

Nessa situação, os estudos que passavam a defender a importância de escalas reduzidas dentro da instituição deram nova valorização à concepção de *colleges*, numa retomada da escala comunitária. A fim de conciliar valores do pequeno *college* de Artes Liberais e da grande universidade, o psicólogo Jerry Gaff (1970, p. 3-4, 10) defendia o conceito de “*cluster college*”, pequena escola semiautônoma dentro de uma instituição maior que compartilhava, em grande medida, as instalações e serviços com outras escolas, de modo que a universidade fosse uma federação de *colleges* ligados entre si. Assim, ao tempo que descentralizava as operações, também propiciava o reforço dos laços comunitários, das relações entre docentes e estudantes e de uma instrução mais personalizada. Esse recurso, que não era novo (mas que se tornava proeminente nos anos 1960), foi incentivado por Clark Kerr, no planejamento da Universidade da Califórnia em Santa Cruz, quando ele propôs “encontrar alguma maneira de fazê-la parecer pequena, à medida que cresceia”⁴⁵ (KERR, [196?] apud GRANT; RIESMAN, 1978, p. 254-255, tradução nossa). Como solução, cada *college* teria sua própria personalidade curricular e identidade arquitetônica e seguiria um senso de comunidade, ao passo que a densidade de construções, adequada à escala humana, era contrabalançada pelo contato com a natureza, a exemplo dos edifícios não superarem a altura das árvores (GRANT; RIESMAN, 1978, p. 255). Em consequência, verificou-se aí uma maior aproximação entre estudantes e docentes e uma menor rigidez no ritmo das atividades acadêmicas.

Na mesma época, Donald J. Reichard, em “*Campus Size*” (1971), questionava qual era o tamanho ideal da instituição e concluía que esse era dependente da existência de propósitos institucionais bem definidos, fossem esses econômicos, como já verificados no período 1890-1930, fossem esses sociais e psicológicos, como emergiam nos anos 1960.

Anteriormente, o relatório da EFL, “*Bricks and mortarboards: a report on college planning and building*” (1963), já esboçava a preocupação com a escala humana ou comunitária dos

⁴⁵ Conforme o original: “to find some way to make it seem small as it grows large” (KERR, [196?] apud GRANT; RIESMAN, 1978, p. 254-255).

usuários, numa tentativa de conciliá-la com a massificação do ensino superior. Nesse sentido, era apontado que os grandes espaços abertos começavam a perder importância, não apenas pela necessidade de melhor aproveitamento do tempo e dos espaços, mas também por causa das próprias críticas dos urbanistas contra as excessivas distâncias entre os edifícios e o aspecto desconectado ou suburbano do *campus*, os quais deveriam dar lugar a menores e variados espaços livres (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1964, p. 149). A crescente presença de veículos no *campus* deveria ser separada do tráfego de pedestres por anéis de circulação, um periférico (onde estariam os estacionamentos) e outro ao redor do núcleo acadêmico. Quanto à arquitetura, a modulação preconizada às bibliotecas deveria ser superada em favor da “humanização”, voltada a maior atenção às necessidades individuais em lugar das massas. Isso motivaria maior diversidade de espaços e escalas, a exemplo de salas de leitura individual ou para pequenos grupos, mais favoráveis à intimidade e à privacidade do que a grande sala de leitura do passado. Diferenciações de acabamentos, espaços, cores e formas, também visavam uma adequação à diversidade de usuários.

A tentativa de conciliar a massificação do ensino com a manutenção dos laços comunitários entre os usuários foi também objeto do estudo de caso “*The new campus in Britain*”, publicado em 1965 pelo EFL e com autoria de Richard Dober. Procurava-se, nesse documento, vislumbrar nas experiências britânicas de reduzir o anonimato das grandes instituições a possibilidade de uma imediata aplicação para igual dilema norte-americano (DOBER, 1965, p. 9). As “*new universities*” britânicas, como se tornaram reconhecidas, baseavam-se na ideia de um ambiente de ensino contínuo, que incluía os espaços fechados pedagógicos, como salas de aulas ou laboratórios, e os locais de encontro. Esses estavam por todo o *campus*, o qual constituía uma megaestrutura sem divisão rígida entre edifícios pedagógicos, comunitários e residenciais e sem um centro claramente constituído, para preservar a comunicação e os contatos entre todas as partes da instituição, enquanto permitia acréscimos externos e mudança interna. Como percebido por Dober (1965, p. 11), o objetivo de encorajar o senso de pertencimento a uma grande instituição era, nessas universidades, conciliado com a oportunidade de ligar-se a segmentos menores e mais compreensíveis [Figura 22].

Essa discussão contra a impessoalidade e a uniformização repercutia principalmente na concepção dos espaços de moradia estudantis, que passavam a ser pensados em favor da humanização, entendida como a adequação à individualidade dos estudantes, maior conforto das instalações e menor escala dos espaços. Esse problema era também motivado pelo surgimento de dormitórios desocupados, pelo fato de alguns estudantes preferirem morar fora do *campus*, onde eram menos sujeitos a regras e tinham mais privacidade do que nos quartos duplos do *college* ou universidade. No relatório “*Student Housing*”, publicado em 1972 pela EFL, tal necessidade de transformação, sem, no entanto, desprezar o aspecto econômico, era seu tema central. Partia-se da premissa que “habitação deveria oferecer aos estudantes um deleite em morar de modo que eles possam se comportar como indivíduos num momento e satisfazer seus gregarismos no próximo”⁴⁶ (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1972, p. 6, tradução nossa). Em consequência, sugeria-se que os quartos duplos padrões dessem lugar a quartos individuais com sala de estar

⁴⁶ Conforme o original: “housing should offer students a delight in living so that they can behave as individuals at one moment and indulge their gregariousness the next” (EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES, 1972, p. 6).

compartilhada ou mesmo a apartamentos, afora a maior participação dos estudantes no projeto.

Outra variação sobre o incentivo à escala comunitária foi a defesa da participação dos usuários no processo de planejamento, como explorado, em 1975, por Christopher Alexander, em *"The Oregon Experiment"*. Esse estudo constituía uma proposta de planejamento para a Universidade de Oregon e fazia parte de uma série de publicações que questionavam as práticas vigentes de arquitetura, construção e planejamento.⁴⁷ E foi motivada pelo rápido crescimento dessa universidade nos anos anteriores, a qual, localizada nos arredores de uma pequena cidade de cerca de 84.000 habitantes (Eugene), tinha, em 1973, uma população de cerca de 15.000 estudantes e 3.300 docentes e funcionários (ALEXANDER, 1979, p. 1).

As necessidades humanas deveriam ser atendidas por um processo de planejamento democrático que garantisse a participação direta das pessoas no projeto de seus próprios lugares, assegurasse a contínua flexibilidade desses espaços e partisse das necessidades específicas e imediatas reclamadas pelos usuários em direção a uma solução global. Esse planejamento deveria seguir seis princípios: (1) ordem orgânica, na qual o global emergia gradualmente de atos locais; (2) participação, na qual as decisões eram geradas por grupo de usuários (docentes, estudantes e funcionários) dedicado a cada projeto, (3) crescimento em pequenas partes adaptadas às funções e ao lugar, em contraposição ao recente "desenvolvimento em grande massa", (4) "padrões",⁴⁸ nos quais normas gerais de planejamento estabeleciam um problema claro; (5) diagnósticos anuais do conjunto e de suas partes e (6) coordenação, para assegurar a compatibilidade entre os diversos projetos individuais e os interesses comuns a toda a comunidade.

Em paralelo, punha em questão as ideias vigentes em planejamento, numa crítica ao urbanismo moderno e similar às de Jane Jacobs, em "Morte e vida das grandes cidades" (1961). Tal orientação tornava-se clara nos "padrões" propostos por Alexander. A mistura de funções deveria ocorrer no *campus*, com a dissolução das fronteiras da universidade com a cidade, a mescla de áreas de trabalho de estudantes e de docentes, a valorização das atividades esportivas e de lazer e o incentivo a cafés, livrarias e pequenos restaurantes para "completar" o meio educacional, que não deveria se restringir às atividades acadêmicas. Eram também retomadas soluções da cidade tradicional, como organizar os edifícios ao longo das ruas, estabelecer conjuntos com facilidade de identificação pelos usuários e criar passeios em arcadas integradas às construções para interações sociais. A "escala humana" seria estabelecida pela proximidade das moradias estudantis em relação à universidade (afora aquelas ofertadas dentro do *campus* para 25% dos estudantes), pelas pequenas e dispersas associações estudantis e pelo centro de convívio social em cada departamento. Em paralelo, o crescimento seria limitado, ao restringir a população universitária (máximo de 25.000 estudantes), o tamanho dos departamentos e a dimensão dos edifícios. Da mesma forma, o tráfego de pedestres seria priorizado, com a organização concêntrica do *campus* (círculo central de ensino com 900 metros de diâmetro e demais atividades num círculo com 1.500 metros de diâmetro), a distribuição menos concentrada das instalações

⁴⁷ Essa série era composta por: *"The timeless way of building"* (1979), volume 1, *"A pattern language"* (1977), volume 2, e *"The Oregon experiment"* (1975), volume 3.

⁴⁸ O termo *"pattern"* foi traduzido para evitar estrangeirismos desnecessários, embora se reconheça o significado mais flexível e dinâmico presente em sua forma original.

administrativas e o distanciamento adequado dos estacionamentos em relação aos edifícios. Por isso, o uso e a presença dos automóveis seriam minimizados pela delimitação de uma área de transporte local (de 1.600 a 3.200 metros de diâmetro) onde seu uso seria desencorajado, pela subdivisão dos estacionamentos em áreas menores, pelo desenho de vias que inibissem a circulação motorizada e pelo incentivo ao uso de bicicletas.

Enfim, as discussões nos Estados Unidos sobre planejamento do *campus* centravam-se em meios de instrumentar a expansão do ensino superior, fosse ao priorizar o planejamento flexível e econômico, fosse ao tentar amenizar os efeitos do crescimento. Foram então comuns as reformas que mantinham a finalidade vigente da universidade voltada à pesquisa e que mudavam apenas os meios da educação, sobretudo uma maior liberdade à estrutura curricular (GRANT; RIESMAN, 1978, p. 15-7). Essas preconizavam: alto grau de personalismo nas relações entre docentes e estudantes, esforços em democracia participativa, cursos sem departamentalização e a necessidade de uma liderança incessantemente vigilante (GRANT, RIESMAN, 1978, p. 292, 309). Reformas marcadas por uma concepção própria das finalidades da educação e pela crítica à situação existente foram nos anos 1960 pontuais ou sem implicações diretas sobre o *campus*.

Daí o ensino superior norte-americano ter seguido, para Muthesius (2000, p. 25-8, 57), um caráter de instrumentalidade profissional, que se refletia no planejamento do *campus* tornado “mais do que nunca” um processo técnico de organização e desvinculado de considerações pedagógicas. Com efeito, enquanto as discussões pedagógicas eram, nesse país, objeto de pedagogos, economistas e psicólogos, o planejamento do *campus* passava a ser uma atividade especializada, sob a responsabilidade de profissionais mais vinculados ao urbanismo, como era o caso de Richard Dober.

Em relação à América Latina, as discussões relacionadas à economia e à flexibilidade do planejamento tinham direta ressonância na região, como confirmavam as propostas de Atcon e as publicações do CONESCAL. A utilização de meios eletrônicos de ensino, a racionalização dos deslocamentos dos usuários, a máxima funcionalidade dos edifícios, o melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais eram preceitos comuns à América Latina e aos Estados Unidos. Porém nesse país tais discussões eram especializadas, centradas no espaço físico, e permeadas por valores tradicionalmente associados ao *campus* norte-americano, em especial a vida em comunidade e a qualidade paisagística. Na América Latina, tais discussões sobre o espaço físico eram mais abrangentes, por ser parte de uma reforma mais ampla com mudanças acadêmicas e administrativas. Além disso, sua premissa central era a integração funcional, o que não implicava necessariamente na valorização das qualidades tradicionais do *campus* norte-americano, mas numa implícita validação da *multiversity* ou do “*drive-in campus*”.

3 A reforma institucionalizada

3.1 Os relatórios gerais dos assessores norte-americanos

3.1.1 *Os convênios entre o MEC e a USAID*

Simultaneamente ao programa geral de modernização universitária dirigida à América Latina, ações específicas de transferência cultural foram empreendidas nos países da região. No Brasil, essas se deram principalmente através dos convênios entre o MEC e a USAID.

A receptividade federal à Aliança para o Progresso no país foi inicialmente limitada pela política externa independente dos governos Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Se a ajuda financeira norte-americana era necessária para superar a crise econômica nacional (marcada pela inflação e pelo problema na balança de pagamentos), a aproximação política a esse país sofria a resistência de grupos nacionalistas ou de esquerda apoiadores desses governos. Por conseguinte, as ações da USAID no Brasil foram então descentralizadas segundo a política das “ilhas de sanidade”, que se dirigiu às administrações estaduais mais alinhadas aos preceitos da Aliança para o Progresso (RIBEIRO, R., 2006, p. 180), a exemplo do governo Carlos Lacerda (1960-1965), na Guanabara. Ações mais extensas no país ocorreram durante a ditadura,⁴⁹ com o maior alinhamento entre os governos brasileiro e norte-americano. Também contribuía para isso a maior atenção à Doutrina da Segurança Nacional, derivada do conceito de *Internal Defense and Development* (IDAD) dos Estados Unidos (RIBEIRO, R., 2006, p. 293), que definia a estabilidade social e a harmonia interna como fundamentais ao desenvolvimento econômico nacional e motivava a apreciação do comunismo como uma ameaça a ser combatida.

Nessa mesma época, a Aliança para o Progresso assumiu uma nova fase no governo Lyndon Johnson (1963-1969). Sua inicial orientação democrática e reformista foi deslocada à modernização baseada na política da ordem e da estabilização, o que incluía, além do

⁴⁹ Sobre a recepção brasileira à Aliança para o Progresso, Cf. RIBEIRO, R., 2006.

desenvolvimento econômico da região, o combate ao comunismo e a proteção dos interesses econômicos dos Estados Unidos, independentemente da forma de governo do país assistido (RIBEIRO, R., 2006, p. 270). O Brasil então se tornou o principal beneficiário da Aliança para o Progresso, quando recebeu a maior porção dos recursos financeiros provenientes de Washington (RIBEIRO, R., 2006, p. 203). Na área da educação, a cooperação norte-americana abrangeu sete convênios entre o MEC e a USAID,⁵⁰ os denominados “Acordos MEC/USAID”, dos quais dois se dirigiram exclusivamente ao ensino superior. E sua ação no país se tornou mais abrangente, em lugar da anterior concentração em unidades isoladas.

Inicialmente, em 16 de março de 1964, um grupo de quatro consultores norte-americanos contratados pela USAID, o *Higher Education Team*,⁵¹ veio ao Brasil para “descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID” e identificou, após três semanas no país, a inadequação quantitativa e qualitativa do ensino superior, em seu “*Gardner Report*” (CUNHA, 2007b, p. 156). Pouco antes (10 de março de 1964), o professor Frank M. Tiller também apresentou programa de ajuda às universidades, baseado na busca por maior eficiência e na assistência da Universidade de Houston à Universidade de Guayaquil, no Equador (TILLER, 1964, p. 6, 12).

No ano seguinte (de junho a setembro), o consultor Rudolph Atcon realizou para a Diretoria de Ensino Superior do MEC um estudo da realidade universitária brasileira quanto à reformulação do ensino superior, no qual visitou doze universidades do país (como acontecera em sua atuação inicial na CAPES). Nos quatro meses desse projeto, também realizou palestras, reuniões e sessões de comissões nas instituições visitadas, cuja “faceta orientadora” não teria sido, segundo Atcon (1966, p. 75), inicialmente prevista, “surtiu inesperadamente”. O estudo, publicado em 1966 pelo MEC, foi mantido em sigilo e distribuído apenas aos reitores e “outros membros responsáveis pelo ensino superior no Brasil” (ATCON faz..., 1967, p. 16). Porém, com sua existência e parte de seu conteúdo divulgados pela imprensa, ficou popularmente conhecido como “Relatório Atcon”.

O primeiro convênio MEC/USAID ao ensino superior no Brasil (Projeto nº. 512-11-660-263), “Assessores de Planejamento”, foi firmado em 23 de junho de 1965, com o fim de lançar “bases sólidas para uma rápida expansão e uma fundamental melhoria do atual sistema de ensino brasileiro” (USAID, 1965, p. 3). Previa a vinda de cinco assessores dos Estados Unidos para compor, juntamente a cinco educadores brasileiros, uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), que deveria durar 24 meses. Esse convênio sofreu a resistência do Conselho Federal de Educação (CFE), cuja participação não era prevista na equipe, não obstante ser atribuição desse órgão o planejamento do ensino superior no país. Além disso, o sigilo com que o convênio foi mantido, visto que “as primeiras informações oficiais” só se tornaram públicas em novembro de 1966, “assim mesmo de forma fragmentária e imprecisa” (LIMA, 1968, p. 7), reforçavam as desconfianças e as críticas contra a interferência estrangeira. Quando de sua divulgação, ampliaram-se os protestos estudantis, com apoio de educadores e intelectuais (FÁVERO, 1995, p. 66), embora seu prosseguimento fosse mantido. Do lado norte-americano, a

⁵⁰ Os sete “acordos” MEC/USAID na área da educação foram: educação elementar, educação secundária, educação industrial e técnica; cursos de licenciatura; ensino superior (assessores de planejamento); tradução e publicação de livros-texto; modernização da administração universitária (MOTTA, 2014, p. 119-120).

⁵¹ O *Higher Education Team* era composto por Rosson L. Cardwell, Raymond D. Larson, W. Nelson Peach e Charles Wagley. Sobre as atividades desse grupo no Brasil, Cf. CUNHA, 2007b, p. 155 et seq.

USAID contratou, em 11 de maio de 1966, o *Midwest Universities Consortium for International Activities*⁵² (MUCIA), que, por sua vez, subcontratou, em 15 de setembro de 1966, a Universidade de Wisconsin, para prestar até 30 de junho de 1968 os serviços referentes ao convênio (KLOTSCHKE et al., 1968, p. 2). Do lado brasileiro, a equipe local demorou a ser indicada, pela dificuldade de assegurar a dedicação exclusiva de seus membros e pela desistência dos nomeados ao cargo.⁵³

Em 09 de maio de 1967, sob as críticas populares e as dificuldades para formar a equipe brasileira da EPES, um novo convênio foi firmado entre o MEC (através da Diretoria de Ensino Superior) e a USAID, a fim de ampliar e substituir o primeiro, de 1965 (BRASIL, 1968e, p. 17). A função da equipe passou a ser apenas de “assessoria”, como reforçado em sua nova denominação: Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). E a quantidade de integrantes foi diminuída: em lugar dos cinco membros brasileiros e cinco norte-americanos previstos em 1965, tornaram-se quatro de cada lado. Sob o novo convênio, uma segunda equipe brasileira foi nomeada, em maio-junho de 1967, em substituição à anterior. Diante das demissões “quase instantâneas” de seus membros, uma terceira equipe foi nomeada, em julho de 1967, a qual veio efetivamente realizar os trabalhos⁵⁴ (CUNHA, 2007b, p. 168). Por sua vez, a equipe norte-americana da EAPES era a mesma do convênio anterior e passou, desde junho de 1967, a visitar, com pelo menos um de seus membros, as universidades brasileiras. Foram visitadas universidades federais (UFBA, UFC, UFSC, UFES, UFPR, UFG, UFPE, UFRJ, UnB), estadual (USP) e privadas (PUC/RJ, Católica de Salvador, Mackenzie e Gama e Filho), além de faculdades estaduais isoladas (KLOTSCHKE et al., 1968, p. 20). Apesar das tensões sociais, tais visitas teriam ocorrido, segundo registrado pela equipe estrangeira, com hospitalidade. Esses estudos resultaram na “Íntegra dos Trabalhos da Equipe Americana”, publicada como parte do relatório da EAPES encaminhado, em 31 de julho de 1968, ao Ministro da Educação e Cultura.⁵⁵ E foram encerrados pela USAID, antes da data prevista (30 de junho de 1969), frente ao desgaste político e à resistência pública (CUNHA, 2007b, p. 168; MOTTA, 2014, p. 131).

Mais bem sucedido foi o segundo convênio MEC/USAID ao ensino superior no Brasil (Projeto n.º 512-11-680-263.5), “Modernização da Administração Universitária”, firmado em 30 de junho de 1966. Esse tinha por fim “estimular e prestar assistência a um máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional” (USAID, 1966, p.3). Para isso os consultores norte-americanos, durante os dezoito meses previstos do convênio, visitariam as instituições determinadas, proporcionariam serviços de consultoria e realizariam seminários no Brasil sobre “contrôle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e

⁵² O *Midwest Universities Consortium for International Activities*, criado em 1963, buscava desenvolver e expandir programas no exterior de quatro universidades do Meio-Oeste (Universidade de Wisconsin, Universidade Estadual de Michigan, Universidade de Illinois e Universidade de Indiana). Compunham seu *Higher Education team*: Martin Klotsche, John D. Ryder, John M. Hunter e Henry W. Hoge. Cf. KLOTSCHKE, 1969, p. 3.

⁵³ Uma primeira equipe foi submetida ao CFE, em agosto de 1966. Sobre o processo de constituição da equipe brasileira, Cf. CUNHA, 2007b, p. 161 et seq.

⁵⁴ Essa equipe foi formada por Rubens Porto (coordenador da EAPES), Hermínio Pessoa, José Fernando Domingues Carneiro, Laerte Ramos de Carvalho e Osmar Ferreira.

⁵⁵ Para Cunha (2007b, p. 168), o convênio foi encerrado um ano antes da data prevista (30 de junho de 1969), por causa de seu cancelamento pela USAID.

distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades” (USAID, 1966, p. 3, grifo nosso). Do lado brasileiro, o executor desse convênio foi o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), criado dois meses antes e que teve como seu primeiro secretário executivo o consultor Atcon, que já havia sugerido a criação desse órgão (afora sugestão anterior do *Higher Education Team*).

Em dezembro de 1966, foi firmado o contrato com a Universidade de Houston para o fornecimento de consultores e a coordenação de cursos para administradores universitários, os quais foram iniciados em janeiro do ano seguinte. Não era casual a escolha dessa instituição. Essa tinha aproximação anterior com o Brasil, através da assistência, iniciada em 1961, aos programas de pós-graduação em engenharia química da UFRJ e da PUC/RJ, oferecera em 1964, através de Frank Tiller, um estudo inicial de ajuda às universidades e indicara o nome de Atcon ao cargo no CRUB.

Em contrapartida, cresciam as manifestações públicas, em especial de estudantes, contra a interferência norte-americana no ensino brasileiro, à qual se somava as críticas contra o apoio desse país ao golpe civil-militar de 1964 e contra sua política econômica “imperialista”. Nesse tempo, Atcon, o consultor estrangeiro mais conhecido no Brasil, era também o mais hostilizado. Porém ele só deixaria seu cargo de secretário executivo do CRUB em 1968, quando se encerrou a duração máxima inicialmente prevista de seu contrato temporário (dois anos).⁵⁶ Mesmo assim, continuou a prestar serviços à instituição, a exemplo da preparação do manual sobre o planejamento do *campus*, publicado em 1970.

Enfim, apesar da rejeição popular a tais assessorias norte-americanas, essas foram numerosas e abrangentes em suas metas. A própria equipe do *Midwest Universities Consortium* não considerava realísticos os objetivos do convênio do qual fazia parte, por causa de sua amplitude em relação ao curto espaço de tempo disponível para sua realização. Acima disso, tais assessorias foram determinantes à modernização do ensino superior no Brasil. Os relatórios então gerados pelos assessores dos Estados Unidos, além de servirem de base à reestruturação acadêmica e administrativa da reforma universitária, traziam implicações quanto ao espaço físico das universidades. Nessa direção, dentre os documentos então produzidos, dois tiveram importância essencial: o relatório “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira” (1966), do consultor Rudolph Atcon, e a “Íntegra dos Trabalhos da Equipe Americana” (1968), da equipe do *Midwest Universities Consortium*. Esses foram encomendas diretas do MEC (através da Diretoria de Ensino Superior), estabeleciam visões panorâmicas do planejamento educacional brasileiro e se tornaram, apesar do atraso ou da restrição em suas divulgações, registros públicos dos “Acordos MEC/USAID”.

3.1.2 A “cidade universitária” no relatório de Atcon

O “Relatório Atcon”, como ficou conhecido o documento escrito por esse consultor (“Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”), tratava de sua análise individual sobre a momentânea organização das universidades brasileiras e dos “planejamentos já propostos para sua melhoria” com vistas à “reformulação universitária”.

Ao defender a universalidade do conhecimento, Atcon (1966, p. 1) julgava que seus princípios seriam “válidos em qualquer sociedade contemporânea”, ao passo que o

⁵⁶ Para Cunha (2007b, p. 207), Atcon foi dispensado de seu cargo no CRUB, para evitar confrontos com a oposição aos consultores estrangeiros.

processo de adaptação seria uma fase posterior, durante a “programação de implementações”. Essa ideia era reforçada pelo argumento da neutralidade técnica, no qual “estudos e conhecimentos técnicos” deveriam se sobrepor às “considerações pragmáticas, políticas ou pessoais” na investigação institucional, de tal modo que o planejamento fosse uma ferramenta de gestão. Para Atcon (1966, p. 4), o “sentido absoluto” do planejamento era “conseguir o máximo rendimento com a menor inversão de dinheiro”, por isso julgava que “palácios de mármore podem ser muito bonitos e satisfazer o orgulho de alguns professores, seja de uma faculdade ou de uma universidade inteira, mas são injustificáveis frente à economia do país” (ATCON, 1966, p. 4-5), como já exposto no ensaio de 1961.

Nessa direção, Atcon reafirmava sua concepção de ensino superior baseada na flexibilidade estrutural e na “máxima integração e economia”. Preconizava oferecer novas atividades acadêmicas e científicas, satisfazer as “reais necessidades da sociedade”, ampliar a quantidade e a qualidade do ensino e criar uma nova unidade universitária, o “Centro Universitário de Estudos Gerais”. Esse, derivado dos “Institutos Universitários Centrais” da Universidade de Concepción (1958), era o cerne da estrutura de Atcon. Deveria concentrar as “matérias básicas” comuns aos vários cursos e propiciar a formação em “educação superior geral”, em lugar da formação profissional especializada predominante no país. Diferentemente dos Institutos Centrais independentes entre si, esse centro seria composto por departamentos interligados dentro de uma mesma unidade, para evitar a autonomia entre eles ou a posterior incorporação de algum deles a uma faculdade profissional. Era um meio de racionalizar a estrutura da universidade, ao reagrupá-la em torno de um núcleo geral e concentrar as faculdades em suas próprias especialidades. Para isso, eram igualmente importantes a dedicação integral dos docentes e a restrição ao sistema de cátedras. Em suma, reproduzia as ideias já expostas no ensaio de 1961.

Essa estrutura universitária servia a Atcon de parâmetro para analisar as universidades do Brasil. Após quase dez anos ausente do país, ele visitou, a começar pela região Norte, doze universidades: universidades federais do Pará (UFPA), do Ceará (UFC), do Rio Grande do Norte (UFRN), da Paraíba (UEPB), de Pernambuco (UFPE), da Bahia (UFBA), de Minas Gerais (UFMG) e do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e as universidades federais de Santa Maria (UFSM), de Santa Catarina (UFSC) e do Rio de Janeiro (UFRJ). Por sua vez, a ausência da UnB dentre essas se devia, segundo Atcon (1966, p. 94), à “falta de um ambiente favorável a tal iniciativa”, por causa das “tensões internas” nessa instituição, embora a considerasse “uma universidade potencialmente da maior importância para o progresso brasileiro e continental” e já tê-la visitado em 1963.

Frente à situação por ele presenciada, sua principal proposta foi a desvinculação da universidade dos controles administrativo e financeiro do Estado, para funcionar como “uma grande empresa” privada. Nessa direção, a universidade seria presidida pelo reitor, centrado no planejamento, e administrada por um “técnico em administração, de preferência contratado da indústria”, responsável pela execução. Também o Conselho de Curadores, responsável pelo controle financeiro, seria composto por “pessoas destacadas da comunidade”, entendidas como “um grande industrial, um destacado banqueiro, outras pessoas do mundo jurídico ou com projeção social” (ATCON, 1966, p. 88).

Para além de seu foco nas estruturas acadêmica e administrativa, era constante no relatório de Atcon a atenção ao espaço físico, em leituras centradas no papel instrumental

das instalações à modernização do ensino superior. Não por acaso, concentrava-se nas contradições entre espaço físico e gestão da universidade.

Na UFPA, registrou a universidade instalada em “29 edifícios” e sem “um metro quadrado adicional disponível”, embora com a disponibilidade de terrenos (“superiores a 500 hectares”) para sua futura “Cidade Universitária” e com avanços na criação de institutos centrais [Figura 23]. Na UFC, contrapôs a “aparência física” satisfatória da universidade, graças aos novos edifícios construídos, à manutenção da estrutura universitária “tradicional” [Figura 24]. Na UFRN, apontou a boa organização administrativa contrabalaneada pela resistência local contra a ideia de “concentrar num só terreno todas as dependências universitárias”, diante da integração dessa instituição à cidade e do “fracasso das cidades universitárias no resto do país”. Na UFPB, embora Atcon presenciasse a construção da reitoria no centro de João Pessoa, elogiou o “espírito coletivo de renovação e mudança” e “o conceito de começar as construções da nova cidade universitária com prédios simples, tipo pavilhões” [Figura 25], cujo terreno recomendou expandir até “pelo menos o mínimo de 500 hectares”. Na UFPE, sem se ater ao espaço físico, decepcionou-se com a falta de “dinâmica” para uma reformulação institucional, refletida em sua organização “ainda tradicional”. Na UFBA, também considerou a universidade “ainda atada aos moldes tradicionais”, a exemplo de dois edifícios “superluxuosos” e “fora das reais necessidades” (faculdades de Odontologia e Direito), no “Centro Canela”, e da construção de “um terceiro ‘Palácio’ do mesmo estilo” (Faculdade de Farmácia) [Figuras 26, 27 e 28]. Na UFMG, os edifícios das faculdades (grandes, “luxuosos” e “espalhados pela cidade”) eram tidos como “o resultado de um planejamento monumentalista” e o reflexo do “isolacionismo” de cada faculdade, em desacordo à “tarefa de integração” reivindicada à universidade. Na UFRGS, apesar de “um real esforço de planejamento educacional” não ter prosperado, registrava condições favoráveis para essa tarefa, tais como “o desejo das autoridades de empreender a reformulação” e a disponibilidade de “mais de oitocentos hectares de terreno” para uma “Cidade Universitária”. Na PUC/RS, percebeu a universidade “no bom caminho”, frente à concordância do reitor em criar o Centro de Estudos Gerais e à avançada construção da “cidade universitária”. Na UFSM, exaltou o esforço administrativo para o desenvolvimento institucional, num ambiente “renovador e idealista”, marcado pela “cidade universitária” em construção e pela possibilidade de transformar, “com poucas modificações conceituais”, os institutos existentes no Centro de Estudos Gerais. Na UFSC, impressionou-se com o sistema administrativo mecanizado e “verdadeiramente modelar” (graças à “rapidez” no atendimento, à tramitação “eficiente” e à “simplificação” de procedimentos), embora considerasse o “Conjunto Universitário da Trindade” (em construção) ter edifícios “bastante suntuosos e definitivos” e “falhas sérias” na “conceituação” de seu conjunto⁵⁷ (as quais, no entanto, não eram especificadas). E, na UFRJ, onde teve acesso limitado às informações sobre o planejamento, não pôde definir o empenho da instituição com “exatidão”, mesmo assim reconhecia, no planejamento da

⁵⁷ Conforme o relatório de Atcon (1966, p. 69), tratava-se do projeto desenvolvido pela Divisão de Obras da UFRGS. Referia-se certamente ao segundo plano do conjunto universitário da UFSC em Trindade, desenvolvido em 1964 pelos arquitetos Nelson Souza e Castelar Peña e pelo engenheiro Ernani Gunzel, em substituição à proposta de 1956/7, de Hélio Duarte e Ernest Mange. Cf. UFSC, 2014.

Figura 23. Maquete do núcleo pioneiro da UFPA (1966), que seria construído no *campus* da UFPA. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015.

Figura 24. Bloco dos Institutos Básicos da UFC (1961), no *campus* do Benfica. Fonte: UNIVERSIDADE Federal do Ceará..., 1967, p. 49.

Figura 25. Escola de Engenharia da UFPB, com construção iniciada em dezembro de 1965. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PARAÍBA, 1972, p. 30.

Figura 26. Faculdade de Odontologia da UFBA, em 1958. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2000.

Figura 27. Faculdade de Direito da UFBA no *campus* Canela. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2000.

Figura 28. Faculdade de Farmácia da UFBA. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2000.

“cidade universitária”, “uma decidida tendência de diminuir a fase monumentalista, embora sem afastar-se dela por completo” (ATCON, 1966, p. 74).

Mesmo que pontuais ou específicas, essas observações de Atcon delineavam sua concepção geral sobre o espaço físico das universidades, baseada nos ideais de função, tamanho, distâncias, economia e integração, já enaltecidos no ensaio de 1961.

A centralização física fundava sua defesa das “cidades universitárias” e da oferta de recursos financeiros para “acelerar a construção” dessas, como sugerido em relação à UFPA e à UFSM. Por sua vez, a integração funcional era uma ideia complementar à centralização. Pois, para Atcon, o conjunto universitário se justificava pela necessidade principal de “integrar todas as atividades universitárias”, o que, por sua vez, favorecia a maior economia de recursos materiais e humanos. Para isso, julgava ser fundamental a criação do Centro de Estudos Gerais, cuja ideia já era parcialmente incorporada no Brasil com os recentes Institutos Centrais da UnB.

O princípio da economia emergia de suas críticas contra o alto custo das construções universitárias brasileiras. Mesmo na PUC/RS, uma instituição particular, Atcon (1966, p. 61) recomendava que o projeto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, “um edifício de onze andares”, fosse substituído por “*vários pavilhões*”, que seriam “muito mais eficientes e econômicos”. Com o mesmo fim, defendia a transitoriedade das construções, ao recomendar que UFSC construísse, em pelo menos uma década, “pavilhões pré-fabricados, modificáveis e até removíveis quando a experiência assim o mostrasse conveniente” (ATCON, 1966, p. 69). Tais “pavilhões” eram para Atcon o modelo a ser seguido, de modo que os edifícios fora dessa referência, como as construções verticalizadas da UFBA, eram tachados de “suntuosos” ou “monumentais”, independentemente da racionalidade construtiva desses ou de atenderem demandas específicas.

Além disso, vislumbrava a universidade como um espaço essencialmente acadêmico, por isso contestava a presença de dormitórios estudantis no *campus*. Na UFSM, apesar de seus elogios à “cidade universitária”, se opôs à implantação de “áreas habitacionais intercaladas com as atividades propriamente acadêmicas”. Essas observações tanto foram expressas ao reitor e seus colaboradores quanto foram registradas no relatório. Inclusive a universalidade do conhecimento e de ideais, tão valorizada por esse consultor, era relativizada ao tratar dos dormitórios estudantis. Atcon (1966, p. 64) acautelava que essa “interligação” de atividades resultava de conceito “diretamente importado do mundo anglo-saxão”, com “hábitos e tradições” próprios, e por isso não seria “obrigatoriamente favorável ou exportável ao outros meio culturais”. Em tal processo de transferência cultural, ele propunha como alternativa uma transformação da ideia original:

Eu, pelo menos, sempre defendo a conveniência de construir áreas habitacionais para estudantes em sítios à parte das áreas escolares – perto do conjunto universitário, mas não diretamente ligadas a ele. Os dormitórios não deveriam ser construídos nos terrenos próprios da cidade universitária, senão em terrenos separados fisicamente do conjunto e destinados exclusivamente a este fim (ATCON, 1966, p. 64).

Essa era uma postura oposta à preconizada pelos estudantes brasileiros, que atribuíam à assistência estudantil um meio de assegurar a dedicação integral dos estudantes e a democratização do ensino superior. Por isso a presença de alojamentos e restaurantes universitários era tão relevante quanto a oferta de bolsas de estudos, especialmente aos

provenientes de famílias mais pobres ou de regiões mais distantes, a fim de favorecer também a mobilidade estudantil. Para Atcon essa era uma questão de menor importância e, por isso, ele se detinha em meios para a massificação do ensino, isto é, oferecer vagas a um público maior independentemente da composição socioeconômica desse.

Por sua vez, a localização da universidade continuava a não ser uma questão fundamental para Atcon. Mesmo a alternativa da cidade de Natal instalar “um ‘campus’ *no seu meio* e não nos subúrbios da futura já crescida capital” (ATCON, 1966, p. 32, grifo do autor) não sofria sua oposição. Pelo contrário, lhe servia de exemplo da possibilidade de se criar um conjunto universitário concentrado e que fosse, como desejado pela UFRN, integrado à cidade. Mais importante para Atcon era a dimensão do terreno, que deveria ter no mínimo 500 hectares, como pontuado em diversas partes do relatório. Essa dimensão foi então sugerida à UFRN e à UFPB e, mais tardiamente, seria retomada em seu manual, como será abordado [na seção “4.4 O manual sobre o planejamento integral do *campus*”]. Por conseguinte, a dimensão passava a ser o principal fator limitador à implantação do *campus* em relação à cidade, haja vista a improvável disponibilidade de grandes áreas livres em regiões centrais.

Enfim, Atcon preconizava, em seu relatório, a construção de “cidades universitárias” (como então denominadas) integradas funcionalmente, construídas com economia, dedicadas essencialmente às atividades acadêmicas e instaladas em grandes terrenos.

3.1.3 O relatório do *Midwest Universities Consortium*

Os trabalhos da equipe do *Midwest Universities Consortium* resultaram na “Íntegra dos Trabalhos da Equipe Americana” e tiveram a participação do historiador J. Martin Klotsche (reitor da Universidade de Wisconsin-Milwaukee), líder do grupo; do engenheiro eletricitista John D. Ryder (diretor do College de Engenharia da Universidade Estadual de Michigan), líder substituto; do economista John M. Hunter (Universidade Estadual de Michigan) e do catedrático em espanhol e português Henry W. Hoge (Universidade de Wisconsin-Milwaukee).⁵⁸ Esses tiveram diferentes temporalidades na equipe e no país: Hunter e Hoge se incorporaram após o início dos trabalhos (fevereiro de 1967 e março de 1967, respectivamente), Ryder deixou o convênio (em fevereiro de 1968) pouco antes de sua conclusão e Klotsche, por causa de suas responsabilidades na Universidade de Wisconsin-Milwaukee, teve permanência curta no Brasil, cerca de oito meses (KLOTSCHÉ et al., 1968, p. 5). Além disso, suas atividades foram, nos primeiros meses do convênio, limitadas, já que a equipe brasileira ainda não tinha sido formalizada, quando da chegada de Klotsche e Ryder no Brasil, em 04 de janeiro de 1967.

Para suporte aos trabalhos, foi também contratado pelo MEC, em novembro de 1966, o escritório independente de José Arthur Rios (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Social e Econômico – INED), com o fim de realizar uma pesquisa sobre as universidades brasileiras (KLOTSCHÉ et al., 1968, p. 14). A experiência profissional desse sociólogo e advogado incluía a direção do escritório da Sociedade para Análise Gráfica e Mecanográfica Aplicada aos Complexos Sociais (SAGMACS) no Rio de Janeiro (criado em 1957) e o ensino de sociologia na PUC/RJ, afora sua atuação no complexo IPES/IBAD, articulador do golpe civil-militar, onde foi um dos responsáveis pelo

⁵⁸ Augustus Rogers III, estudante de pós-graduação vinculado a Hunter, também participou da equipe como assistente de pesquisa por pouco mais de um ano (KLOTSCHÉ et al., 1968, p. 6).

desenvolvimento de estudo sobre reforma agrária (1961) e sobre política habitacional (1962), essa como parte integrante da reforma urbana.⁵⁹

Realizada em 1967 e baseada em dados de universidades de dezenove cidades brasileiras,⁶⁰ a pesquisa dirigida por Arthur Rios centrou-se na situação social e econômica dos estudantes universitários brasileiros, a partir da questão: “quem são os estudantes universitários?” Foi então identificada que a maioria desses morava em residência própria ou alugada (83,43%), almoçava em casa dos pais e/ou irmãos, de parentes ou em sua própria (58,0%), proporcionava recursos para sua manutenção completa ou parcialmente (61,9%), tinha de 19 a 26 anos (82,8%) e eram do sexo masculino (numa razão de 2:1), afora serem com mais frequência das “camadas” mais elevadas da sociedade (SOCIEDADE DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO, 1968, p. 31, 40, 46, A18). Havia uma preocupação geral, percebida entre os entrevistados (estudante, líder estudantil, professor, diretor, reitor), com a integração do estudante no meio universitário e com o problema da motivação para o estudo (SOCIEDADE..., 1968, p. 21). Para muitos desses, era a falta de dedicação integral de estudantes e professores que prejudicava a vida universitária, por isso reivindicavam uma maior integração e aperfeiçoamento das universidades. Eram poucos os estudantes que moravam em residências universitárias (5,7%), embora os problemas mais apontados fossem a deficiência do corpo docente, a ausência de aulas práticas, a desorganização da escola e a falta de equipamentos. Ao mesmo tempo, “a tensão política reinante nas universidades transpira[va] da maioria dos depoimentos. Um estudante chega[va] a dizer ‘A tinta verde não vai servir para me identificar, porque a pedi emprestada, como também esta letra está forçada’” (SOCIEDADE..., 1968, p. 108). Eram a ditadura militar, os acordos MEC/USAID e as autoridades universitárias (acusadas de “entreguistas”) os principais alvos dos ataques estudantis (SOCIEDADE..., 1968, p. 109). Porém eram heterogêneas as opiniões dos estudantes, de forma que havia também aqueles mais “permeáveis” às lideranças no poder. Nessa situação, concluía-se na pesquisa que a assistência ao estudante universitário era um “elemento positivo” de integração da universidade, sobretudo para aqueles de renda média ou baixa, que totalizavam 48,3%. Da mesma forma, suprir as deficiências da universidade era considerado fundamental para minimizar a agressividade estudantil, supostamente favorecida pelo “tempo ocioso” gerado pela distribuição dos horários das atividades universitárias. Não por acaso, a organização do tempo e do espaço foi uma questão primordial à reforma universitária não só no Brasil como também em outros países da América Latina.

Os documentos gerados pela equipe norte-americana foram publicados, em 1969, pelo MEC, no formato de apêndices do relatório final da EAPES. Foram então divulgados textos de três assessores: John D. Ryder, John M. Hunter e Henry W. Hoge. Alguns desses textos, que difundiam ideias menos controversas (sistema de fundação, departamentos, crédito e heterogeneidade educacional), já haviam sido anteriormente publicados em jornal

⁵⁹ Sobre a atuação de José Arthur Rios no IBAD e no IPES, Cf. DREIFUSS, 1987, p. 103-4, 123, 183, 198, 217, 238, 241, 267-8, 276.

⁶⁰ As cidades abrangidas pela pesquisa foram: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Curitiba, Florianópolis, Goiânia, João Pessoa, Juiz de Fora, Niterói, Pelotas, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, Santa Maria, São Paulo, Vitória e Viçosa (SOCIEDADE..., 1968, p. A16).

e revistas brasileiros.⁶¹ Também foi inserida, na “Íntegra dos Trabalhos da Equipe Americana”, uma versão preliminar do relatório dessa equipe, na qual era apresentado apenas o Capítulo VII: “recomendações”.

Apesar da autoria individual dos textos, esses mantinham a unidade de orientação entre si, reforçada pela repetição por um assessor das ideias já apresentadas por outro. Entretanto, alegava-se a autonomia desses textos em relação ao relatório de Atcon, criticado por Hoge (1969, p. 581), que considerava “suas teses principais como irrealis e inadequadas para o Brasil” e negava “tôda e qualquer vinculação com êste documento”. Na realidade essa equipe norte-americana seguia uma visão mais moderada em relação às mudanças estruturais no ensino superior brasileiro, sem se desvincilhar completamente das ideias daquele consultor. Considerava, tal qual Atcon, o departamento, o sistema de créditos e a fundação benéficos à racionalização do ensino, mas salientava a necessidade de outras mudanças institucionais, como a qualificação do corpo docente, sem as quais a nova estrutura perderia seu sentido. Daí reconhecia que “esta equipe poderia ter proposto muitas destas mudanças estruturais nos primeiros meses do projeto; entretanto, através de um estudo extenso e intensivo da Universidade [sic] brasileira, a equipe convenceu-se da futilidade pragmática de recomendar tais soluções” (BRASIL, 1969e, p. 643).

Quanto ao espaço físico da universidade, a equipe norte-americana retomava críticas comuns a educadores e estudantes brasileiros e ao consultor Atcon, em especial a falta de integração. Para Ryder (1969c, p. 325), as universidades federais brasileiras eram um agrupamento de faculdades independentes entre si, cujo isolamento educacional entre as unidades era reforçado pelo isolamento físico dos edifícios dispersos. Hunter (1969c, p. 463) reforçava essa crítica, sob um viés econômico: “cada faculdade se encarrega de seu próprio ensino em tôdas as matérias, e a Universidade [sic] e a sociedade pagam o preço elevado de uma grande duplicação de esforços e recursos”.

Foi o engenheiro eletricitista Ryder, com um texto inteiramente dedicado à utilização do espaço e do corpo docente (*“Utilization of space and faculty”*), que se deteve de maneira mais enfática à análise das instalações universitárias. Dentro da racionalidade econômica, eram a eficácia e a eficiência que guiavam sua leitura:

O planejamento das construções brasileiras tende à grande dimensão, com saguões abertos, salas de recepção e áreas de estudantes. Não parece ser dada muita atenção à localização apropriada do sítio segundo as condições urbanas, embora a arquitetura inclua o campo do planejamento urbano. Os arquitetos não parecem sentir pressão de orçamentos; nesse ponto também dá a impressão de uma falta de planejamento para a função da construção. Predileção por edifício acadêmico elevado, apesar das deficiências de elevador, acesso inconveniente entre escritórios dos docentes e áreas de sala de aula e uma configuração puramente estética de edifícios idênticos, dois de cada departamento, indiferentes aos variados tamanhos e necessidades

⁶¹ No jornal “O Estado de São Paulo” foram publicados “Notas sobre a Heterogeneidade” (16 de março de 1968), “O departamento na Universidade Norte-americana” (23 a 26 de maio de 1968) e “Moeda Universitária: O Crédito”, (23 de junho de 1968). Na revista Estudos Universitários, “A Universidade-Fundação: Uma Caixa de Pandora” (outubro/dezembro de 1967). Na Revista Brasileira de Economia, “Sobre o Ensino da Economia no Brasil” (setembro de 1968). E na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, “O departamento na Universidade Norte-americana” (abril/junho 1968) e “Moeda Universitária: O Crédito” (abril/junho 1968).

departamentais, são exemplos de planejamento não funcional (RYDER, 1969a, p. 295, tradução nossa).⁶²

Ryder argumentava ainda que o alto custo das instalações universitárias brasileiras gerava obras inacabadas, como os hospitais universitários da UFRJ e UFPE e os laboratórios de madeira do Instituto Politécnico da UFPR. Essa situação seria, segundo sua análise, agravada pela subutilização dos espaços e de docentes, uma vez que os grandes edifícios, depois de concluídos, sofriam a resistência dos docentes para ampliar a quantidade de vagas nos cursos. Semelhante discurso era apresentado por Hunter (1969d, p. 492), segundo o qual “prédios são iniciados, mas não são terminados, são construídos novos prédios de proporções monumentais, enquanto existem outros que são mal mantidos, grandes novas estruturas [sic] são edificadas, quando a principal escassez não parece ser de espaço, mas de professores competentes”.

Como solução à pequena utilização dos espaços, Ryder propunha um melhor aproveitamento através do uso rotativo das salas por diferentes turmas de estudantes, ao ter como referência o padrão norte-americano. Essa organização mais eficiente se traduzia na noção de “*usage factor*” (estimada em 70%), que quantificava o uso das instalações universitárias em relação a sua capacidade máxima. E se traduzia também na quantificação dos espaços em função do número de estudantes, de modo que era tido como suficiente ao Brasil um máximo de 27,87m² (200 pés quadrados) de área construída por estudante, um valor comum às instituições públicas norte-americanas (RYDER, 1969a, p. 294, 296). Por sua vez, a acusada falta de experiência em planejamento educacional, deveria ser suprida com algumas poucas viagens a instituições escolhidas pela similaridade com as necessidades brasileiras, numa inerente legitimação do convênio MEC/USAID. Tais viagens deveriam ser realizadas tanto por arquitetos quanto por docentes e diretores de faculdades, para observar principalmente como construir “sob a limitação de orçamento”.

De modo geral, essas ideias reafirmavam as formulações já expostas por Atcon. Contribuições mais singulares da equipe do *Midwest Universities Consortium*, embora com repercussões indiretas sobre o espaço físico, foram a valorização da heterogeneidade no sistema de ensino superior e a seleção de modelos norte-americanos para o Brasil.

A heterogeneidade foi tema central de um dos textos do economista Hunter (“Notas sobre a heterogeneidade”), no qual defendia que fossem criadas condições propícias à heterogeneidade, como “dar à legislação básica uma natureza geral, que permita experiências” (HUNTER, 1969a, p. 371). E perpassou também os escritos dos demais consultores. Para Hoge (1969, p. 578), por exemplo, “a falta de flexibilidade parece ser a maior falha na estrutura da Educação superior. O controle centralizado (federal) da maior parte da estrutura determinou que esta fosse rígida e monolítica, com pouca flexibilidade para permitir adaptações às necessidades locais ou regionais”. A diminuição de custos pela economia de escala, a especialização institucional em função da vocação dos estudantes e o progresso e a experimentação gerados pela competição interinstitucional eram vantagens

⁶² Conforme o original: “*Brazilian building planning tends to great size, with large open foyers, reception halls, and student areas. Appropriate location of site under urban conditions does not appear to be given much thought, although architecture includes the field of urban planning. The architects do not seem to feel pressure from budgets; there also seems a lack of planning for building function. Predilection to high rise academic building despite elevator shortcomings, inconvenient access between faculty office and classroom areas, and a purely aesthetic layout of identical buildings, two of each department regardless of varying departmental sizes and needs, are examples of non-functional planning*” (RYDER, 1969a, p. 295).

atribuídas ao sistema heterogêneo. Enaltecida como uma característica da educação dos Estados Unidos, a heterogeneidade era exemplificada por esse país, onde as instituições variavam quanto à dimensão, ao nível dos estudos, às áreas de conhecimento, aos investimentos e à fonte mantenedora.

No Brasil, dentre os 22 estados brasileiros⁶³ e o distrito federal, havia, nessa época, universidades federais em 18 dessas unidades, as quais tendiam a se dedicar aos mesmos campos de conhecimentos e níveis de ensino. E a pequena mobilidade dos estudantes do país fazia com que as universidades fora dos centros mais populosos tivessem vagas ociosas, apesar do “problema dos excedentes” em outras localidades. Conforme percebido por Ryder (1969b, p. 313), cerca de 60% a 80% das matrículas universitárias eram da própria cidade, fruto da resistência dos estudantes em buscar vagas noutros lugares e dos poucos recursos para tal transferência. Semelhante problema ocorria em relação às especialidades, já que alguns cursos tinham vagas ociosas e outros não, por causa da preferência dos estudantes por pequeno número desses, em especial medicina.

Como solução, Hunter defendia uma distribuição geográfica que considerasse, além da disponibilidade de professores qualificados (cuja escassez no Brasil limitava a possibilidade de uma expansão adequada), a economia de escala, já que a qualidade da educação envolveria custos médios decrescentes. Conforme esse entendimento, à medida que a escala do ensino superior se amplia, haveria uma tendência de maior economia com o custo individual por estudante, visto que uma grande instituição teria um custo menor com cada aluno do que uma instituição com número reduzido de estudantes e mesma qualidade de educação, devido à necessidade de ambas terem biblioteca, laboratórios, docentes, pessoal administrativo (HUNTER, 1969b, p. 433). Por isso, propunha a formação de uma rede com cerca de 90 instituições no país dedicadas aos dois primeiros anos de ensino superior, equivalente aos *junior colleges*⁶⁴ dos Estados Unidos, ao passo que os estudos posteriores (“ciclo profissional”) seriam concentrados num número mais reduzido de instituições (de 15 a 20), com estruturas mais dispendiosas (HUNTER, 1969b, p. 435). Dentre essas, uma ou duas se dedicariam a programas de pós-graduação. E, quanto às áreas onde deveriam se concentrar os investimentos, seriam aquelas mais relacionadas ao desenvolvimento econômico: agricultura e suas ramificações, engenharia, administração pública e de empresas, saúde (medicina, odontológica, enfermagem, saúde pública e administração de hospitais) e formação de professores (HUNTER, 1969b, p. 430).

O *junior college*, com uma estrutura menos especializada e menos dispendiosa, seria um “apêndice” do sistema universitário estadual e poderia, segundo Hunter (1969b, p. 432), resolver a má distribuição geográfica do ensino superior no país, “um dos grandes problemas da Educação brasileira”. Partia-se da “noção de que nos primeiros dois anos pode existir uma distribuição geográfica mais ampla dos professores e das escolas neste

⁶³ Nessa época, os estados do Mato Grosso do Sul (criado em 1977) e Tocantins (criado em 1988) ainda não existiam; os atuais estados de Amapá, Rondônia e Roraima eram até 1988 territórios federais e o estado da Guanabara (criado em 1960) foi em 1975 fundido ao estado do Rio de Janeiro.

⁶⁴ O *junior college*, concentrado nos dois primeiros anos do currículo de artes liberais, foi inicialmente oferecido pela Universidade de Chicago (instituição particular), por volta de 1890. Na depressão econômica dos anos 1930, passou a também incluir em seu currículo treinamento profissional, para aliviar o desemprego. Após a Segunda Guerra Mundial, quando surgiam novas especializações profissionais e os militares egressos da guerra eram inseridos no ensino superior, foi incentivada pela *Trumann Commission* (1948) a criação de uma rede pública de *colleges* voltados às necessidades locais, os quais passaram a ser reconhecidos como *community colleges* e se tornaram, nos anos 1960, uma rede nacional (COMMUNITY..., 2016).

nível do que nos níveis mais avançados de estudo” (HUNTER, 1969c, p. 455). E, ao estarem mais próximos dos locais de moradia dos estudantes, esses poderiam conciliar os estudos com o trabalho. Seriam uma unidade com função semelhante ao “Centro Universitário de Estudos Gerais” de Atcon ou aos Institutos Centrais da UnB, mas com a diferença de ser autônoma em relação à universidade, inclusive quanto à localização.

Quanto às universidades, essas deveriam ter como referência os *land-grant colleges*, os quais, instituídos pelo *Morrill Act* (1865), baseavam-se na doação de terras federais aos estados em quantidade proporcional ao número de representantes no parlamento, cuja renda seria utilizada para instalar a instituição. Esses tiveram a finalidade inicial de dedicarem-se à agricultura e às artes mecânicas (precursora da engenharia), necessárias ao desenvolvimento nacional, quando abrangeram o ensino, a pesquisa e a extensão agrícola, em favor do desenvolvimento do país. Ao longo do tempo, passaram a contemplar outras áreas de conhecimento e a abranger também à pós-graduação, de modo que a então diversidade de funções os faziam ser reconhecidos como uma espécie de “*multiversity*”.

Ao defender essa referência, era a multiplicidade de funções oferecida a um grande número de estudantes por “um custo relativamente baixo” que interessava ao economista Hunter ser reproduzida no Brasil. Exemplo disso era que em Harvard (instituição particular) havia, em 1962, 83,61m² (900 pés quadrados) de área construída para cada estudante, ao passo que essa relação nos *land-grant colleges* era de 18,58m² (200 pés quadrados). Tais números apoiavam o argumento de Hunter (1969a, p. 378) de que “as instituições *land grant*, grandes, mantidas pelo Governo [estadual] e de anuidades mínimas, ‘representam’ muito mais verdadeiramente a média da Educação nos E.U.A.” (HUNTER, 1969a, p. 378), afora serem o sustentáculo do sistema. Portanto caberia aos latino-americanos se interessarem mais por essas do que por exceções como Harvard ou Yale.

Também Ryder preconizava essa referência, sob o argumento de ser uma instituição pública, como mais comum ao Brasil. Porém o fazia de forma seletiva, ao eleger um grupo específico de *land-grant colleges*: “alvos mais práticos ao Brasil poderiam ter sido selecionados das escolas “*land-grant*” do extremo meio-oeste ou do sul dos Estados Unidos” (RYDER, 1969a, p. 294, grifo nosso).⁶⁵ Tais referências, em especial a região sul, não eram escolhidas por acaso, visto serem, nos anos 1960, as mais pobres desse país, as quais, em contrapartida, eram julgadas as mais adequadas a um país subdesenvolvido como o Brasil. Equivalente referência já havia sido exposta no ensaio de Atcon (1961, p. 17), no qual ele comparara a pobreza da América Latina ao sul dos Estados Unidos na virada do século XIX ao XX. Esse discurso acentuava o ideário de atraso do país, que na leitura dos assessores norte-americanos encontrava-se numa etapa ainda inicial de formação de universidades. Para Klotsche (1969, p. 4), a universidade no Brasil era “uma instituição relativamente nova”, em comparação ao resto do continente. Com efeito, quando em 1931 a universidade foi definida, pelo “Estatuto das Universidades Brasileiras” (Decreto nº. 19.851), como a organização preferencial do ensino superior no país, existia apenas a Universidade do Brasil (criada em 1920) e a Universidade de Minas Gerais (criada em 1927). Como reflexo, etapas igualmente iniciais do ensino superior norte-americano ou de localidades igualmente subdesenvolvidas compunham as ideias transferidas pelos assessores norte-americanos ao Brasil. Em paralelo, predominava nos Estados Unidos a discussão

⁶⁵ Conforme o original: “*more practical targets for Brazil could have been chosen from the land-grant schools of the far Midwest or the south of the U.S.*” (RYDER, 1969a, p. 294).

sobre a universidade urbana, tratada inclusive por Klotsche, no livro *“The urban university: and the future of our cities”* (1966), resenhado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (publicada pelo INEP).⁶⁶

A referência ao *land-grant college* esteve presente ainda no relatório final apresentado pela equipe à coordenação geral do *Midwest Universities Consortium*, no qual se concluía:

Nossas universidades públicas e instituições “land grant” têm algo único para contribuir ao ensino superior brasileiro. Elas têm experiência especial em campos como agricultura, engenharia, administração de empresas, educação, saúde e medicina, importantes ao Brasil. Elas estão comprometidas em educar grandes números de estudantes, uma ideia relevante às necessidades do Brasil. Elas estão orientadas para o serviço à sociedade através de pesquisa e extensão, uma consideração importante ao desenvolvimento futuro do Brasil (KLOTSCHKE et al., 1968, p. 29, grifo e tradução nossos).⁶⁷

Assim, mais do que uma solução espacial às universidades brasileiras, a referência aos *land-grant colleges* representava, através de um exemplo concreto, a reafirmação do princípio da economia e do direcionamento da educação ao desenvolvimento nacional. De modo apenas indireto, fomentava o ideal de grandes extensões de terra à instituição, de onde provinham recursos financeiros para manutenção dos *land-grant colleges*. Esse ideal era também fortalecido pela constante defesa de Atcon por grandes áreas aos *campi*, embora esse consultor não fizesse referências explícitas a tais instituições em seus textos.

Enfim, dentre as leituras panorâmicas geradas pelos assessores norte-americanos, foi o relatório de Atcon que se deteve de forma mais enfática sobre os espaços físicos universitários, ao esboçar em diferentes aspectos (dimensão, organização, custos e usos) uma concepção sobre o *campus*, baseada na economia e na integração funcional. Por sua vez, o relatório do *Midwest Universities Consortium* tratava essa questão de forma indireta, à exceção da análise de Ryder sobre a utilização dos espaços da universidade, no qual retomava críticas já comuns no país sobre o alto custo e a grandiosidade dos edifícios. Mesmo a defesa aos sistemas de *land-grant college* e *junior college* não implicava numa solução espacial específica. A contribuição mais original dessa equipe foi a valorização da heterogeneidade do ensino superior, a qual se diferenciava do caráter universalista das formulações de Atcon, válidas tanto para instituições públicas quanto privadas. Também foi relevante a noção de economia de escala no planejamento universitário. Apesar dessas particularidades, os princípios da economia e da integração eram preponderantes a todos.

3.2 A força legal sobre o planejamento do *campus*

3.2.1 A legislação da reforma universitária

As proposições dos assessores norte-americanos não ficaram relegadas ao âmbito teórico. Tiveram ressonâncias nos atos oficiais (leis, decretos e decretos-leis⁶⁸) que

⁶⁶ A resenha foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, número 106 (abr.-jun. 1967).

⁶⁷ Conforme o original: “Our state universities and land grant institutions have something unique to contribute to Brazilian higher education. They have special experience in such fields as agriculture, engineering, business administration, education, health and medicine, important to Brazil. They are committed to educating large numbers of students, an idea relevant to Brazil’s needs. They are oriented to service to society through research and extension, an important consideration for Brazil’s future development” (KLOTSCHKE et al., 1968, p. 29).

⁶⁸ Os decretos-leis, não mais previstos desde a Constituição de 1988, tinham força de lei, embora dispensassem a aprovação do legislativo, e foram expedidos de 1937 até 1946 e de 1965 até 1988.

institucionalizaram a reforma universitária no país e que, direta ou indiretamente, definiram diretrizes do planejamento físico das universidades.

Inicialmente os decretos-leis, baseados em formulações do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão normativo do MEC, incidiram sobre as universidades federais, cujas estruturas deveriam ser racionalizadas, por meio da economia de recursos e do aumento da produtividade, ou mais precisamente da ampliação da eficiência, como comum à racionalidade econômica. O primeiro desses, o Decreto-lei nº. 53, de 18 de novembro de 1966, cuja diretriz fundamental era a integração acadêmica, era claro ao determinar que:

As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (BRASIL, 1966a, Art. 1º, grifos nossos).

Dentro desse preceito, cada unidade (escola, faculdade ou instituto) deveria dedicar-se simultaneamente ao ensino e à pesquisa em seu campo de conhecimento; essas atividades ocorreriam de forma cooperada entre as unidades envolvidas no estudo e seriam supervisionadas de forma centralizada pela instituição; o ensino e a pesquisa básicos seriam concentrados numa unidade própria e comum a toda a universidade, enquanto o ensino profissional e a pesquisa aplicada seriam realizados em unidades próprias (BRASIL, 1966b, Art. 2º). Como resultado dessa nova organização, as unidades existentes ou parte delas que atuassem num mesmo campo de conhecimento passariam a constituir uma única unidade universitária, o que levaria ao desdobramento, fusão ou extinção das anteriores. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por exemplo, outrora vislumbrada como estruturadora da universidade, deveria agora se desdobrar em função das áreas do novo setor de estudos básicos, afora disponibilizar cursos profissionalizantes.

Essas determinações, obrigatórias às universidades federais, também deveriam ser observadas de forma equivalente ou idêntica pelas demais instituições, em caso de vínculo financeiro com o Estado, entendido como a “concessão de subvenções e auxílios orçamentários da União às Universidades” (BRASIL, 1966b, Art. 10). E sua aplicação deveria ser imediata, visto que, dentro do prazo de 180 dias, cada universidade federal teria que apresentar o plano de sua reestruturação ao MEC, para ser avaliado pelo CFE (BRASIL, 1966b, Art. 6º). Em caso da inobservância total ou parcial desse ato oficial, previa-se a possível sanção de suspender por tempo determinado a autonomia da universidade, após inquérito administrativo.

Essas ideias foram complementadas pelo Decreto-lei nº. 252, de 28 de fevereiro de 1967, novamente dirigido às universidades federais. Contrariamente à flexibilidade preconizada pelos pedagogos liberais, foram então determinadas as “áreas fundamentais do conhecimento humano” a serem abrangidas pelas unidades básicas: matemática, física, química, biologia, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes (BRASIL, 1967a, Art. 3º). Por outro lado, mudava-se a organização da universidade. Em lugar das cátedras ou laboratórios, que eram até então frações didáticas ou de pesquisa, o departamento passava a ser definido como nova subdivisão da estrutura universitária, com efeitos na organização administrativa e didático-científica e na distribuição de pessoal da universidade. No departamento, deveriam ser reunidas as disciplinas afins assim como professores e pesquisadores para “objetivos comuns de ensino e pesquisa” e ser elaborado seu próprio

plano de trabalho. Como posteriormente delimitado pela Resolução nº. 29 do CFE, de 14 de junho de 1974, os departamentos poderiam ser reunidos em faculdades, escolas ou institutos, ser coordenados por centros ou ser diretamente subordinados à administração superior da universidade (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, Art. 4º). Dentro do preceito da economia, se antes era prevista a progressiva incorporação de novas faculdades à instituição, se estabeleceu nesse momento que “a criação de qualquer curso deverá processar-se mediante a utilização dos recursos materiais e humanos existentes na Universidade, e só excepcionalmente importará na instituição de outra unidade” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, Art. 9º). Dessa forma, reforçava-se a necessidade inicial de racionalizar a instituição para só depois expandi-la, em consonância com a política defendida pelo CFE para a expansão do ensino superior no país, que deveria priorizar a melhoria das instituições existentes, o que pressupunha torna-las mais eficientes, para reduzir o custo futuro de sua expansão ou reprodução.

Sob o agravamento das manifestações estudantis, o presidente Costa e Silva (1967-1969) determinou, por meio do Decreto nº. 62.937, de 02 de julho de 1968, a criação de um grupo de trabalho para acelerar a reforma universitária. Esse seria composto por onze membros nomeados pelo próprio presidente e presididos pelo ministro da educação e cultura, os quais teriam apenas trinta dias para conclusão de seus estudos e projetos, por ser “matéria de alta prioridade e relevante interesse nacional”. E, como declarado no próprio decreto que instituía esse grupo de trabalho, a “reforma” da universidade brasileira deveria visar “sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968d, Art. 1º).

Os trabalhos, iniciados em 10 de julho de 1968, se apoiaram nos relatórios da EAPES, realizados por brasileiros e norte-americanos. Conforme Cunha (2007b, p. 25), havia grandes semelhanças entre o Relatório do MEC/USAID e o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, ambos baseados na concepção empresarial da universidade e no paradigma da universidade norte-americana. Depois de concluídos, os resultados foram revisados pelo MEC, analisados pela Presidência da República e repassados, em 02 de novembro de 1968, ao Congresso Nacional (em sessão conjunta da Câmara dos Deputados e do Senado), onde o anteprojeto de lei passou por mudanças e emendas, afora os vetos posteriores do presidente Costa e Silva, no momento de sua sanção (CUNHA, 2007b, p. 242).

Reconhecida como Lei da Reforma Universitária, a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, reformulou de forma mais ampla as normas de organização do ensino superior, ao institucionalizar a reforma universitária no país, não mais restrita às instituições federais. As regulamentações foram estendidas inclusive às universidades rurais, que, desde maio de 1967, foram transferidas do Ministério da Agricultura ao MEC (Decreto nº. 60.731), com a possibilidade de serem incorporadas às universidades federais existentes na mesma região, caso não cumprissem a nova lei (BRASIL, 1967b).

Apesar da multiplicidade de agentes envolvidos nesse processo, havia uma aparente similaridade de opiniões em relação ao diagnóstico do problema. Do ponto de vista quantitativo, o principal problema era a pequena quantidade de vagas na educação superior, e, do ponto de vista qualitativo, o problema era o ensino inadequado ao desenvolvimento socioeconômico do país. Mesmo um dos principais críticos sobre os rumos tomados pela reforma universitária, Florestan Fernandes, identificava qualidades no relatório elaborado

pela EAPES, que fundamentou a elaboração da lei: “contém, de longe, o melhor diagnóstico que o governo já tentou, tanto dos problemas estruturais, com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem” (FERNANDES, 1975, p. 205). Porém as divergências entre as concepções vigentes tornavam-se evidentes na formulação das normas ou diretrizes que regeriam o ensino superior. Nesse momento, segundo Florestan Fernandes (1975, p. 203-5), “o encanto se desvanece”, visto que “a reforma universitária [...] foi reduzida a um simples ‘repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade”. Por sua vez, Anísio Teixeira criticava a pretendida homogeneização do ensino superior, que negava as diferenças culturais, econômicas e sociais entre as regiões do país e a limitada disponibilidade de pesquisadores e docentes qualificados para exercerem as atividades de pesquisa exigidas igualmente a todas às instituições de ensino superior. Essa homogeneidade era contrária inclusive às sugestões do *Midwest Universities Consortium*.

Logo, a lei sancionada ilustrava melhor a posição oficial, hegemônica no quadro da ditadura militar, do que a tentativa, mais natural à democracia, de conciliar concepções divergentes. Foi inclusive vetada pelo presidente Costa e Silva a expressão “fator de transformação social”, contida no texto original da lei, por considerar que “constituir-se-ia em permissão expressa para outro regime que não o democrático consagrado na Constituição (art. 149, I), com consequências imprevisíveis para a segurança nacional” (COSTA E SILVA, 1968, p. 2). Os detalhamentos da autonomia universitária aprovados pelo Congresso foram igualmente vetados pelo presidente, por considerar “versarem sobre matéria puramente explicativa [sic], própria de regulamentação estatutária” (COSTA E SILVA, 1968, p. 1). Dentre esses detalhamentos, considerava-se uma das atribuições da autonomia administrativa universitária “aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral” (CUNHA, 2007b, p. 253).

Dentro dessa situação, incentivava-se uma universidade similar à proposta por Atcon: mais integrada ao setor produtivo, em especial à indústria, de forma que “elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria” deveriam, na proporção de um terço, fazer parte do Conselho de Curadores, responsável pela fiscalização econômico-financeira da instituição. Tais representantes da indústria, como nota Cunha (2007b, p. 261), não tinham a necessidade de serem nacionais, ao contrário do estabelecido em proposta anteriormente apresentada à Comissão Mista e reprovada. Por outro lado, a representação estudantil nos órgãos colegiados da universidade continuava restrita. A escolha de seus representantes seria condicionada pelo “aproveitamento escolar dos candidatos” e também pela realização de processo eleitoral, a confirmar o esforço oficial de reprimir a mobilização estudantil.

Contrariamente à LDB (1961), a universidade voltava a ser considerada a organização preferencial do ensino superior, as quais poderiam se constituir a partir da reunião de estabelecimentos existentes e já reconhecidos ou se organizarem diretamente. Os estabelecimentos isolados eram tidos como casos excepcionais tanto para as instituições públicas quanto privadas. Por isso, esses deveriam se incorporar a universidades ou se congregarem com outros estabelecimentos semelhantes, para formarem federações de escolas. Porém esse discurso oficial não se concretizou, haja vista as numerosas faculdades

particulares criadas nos anos posteriores, ao passo que as universidades eram predominantemente públicas.

O departamento foi considerado “[...] a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins” (BRASIL, 1968c, Art. 12 §3º). O ensino foi dividido em dois ciclos: básico e profissional. A “plena utilização dos recursos materiais e humanos”, já preconizada anteriormente, era reiterada e estendida às instituições não federais. Dentro desse princípio, foram previstos programas de ensino e pesquisa “entre os períodos letivos regulares” e cursos profissionais de curta duração, que proporcionariam habilitações intermediárias de grau superior, à semelhança dos *colleges* norte-americanos. E uma medida longamente reclamada, por estudantes e parcela dos docentes, foi então instituída: a extinção das cátedras, a ratificar a nova organização em departamentos.

Em suma, as universidades, solução preferencial do ensino superior no país, deveriam organizar-se de acordo com as seguintes características (BRASIL, 1968c, Art. 11):

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

3.2.2 O planejamento físico em questão

Quanto ao aspecto físico, embora esse não fosse o objeto central desses atos oficiais, era posto em evidência, uma vez que eram definidos princípios ou valores do planejamento universitário que afetavam tanto a estrutura administrativa e acadêmica, a fim de racionalizar os recursos humanos, quanto à estrutura física, a fim de racionalizar os recursos materiais. Noções de eficácia, eficiência e economia eram comuns a ambas as esferas de planejamento.

Os iniciais decretos-lei preconizavam indiretamente a integração física das instalações universitárias, como complemento da integração acadêmica. O sistema de departamentos demandava a reorganização dos recursos humanos e materiais dos cursos pré-existentes. A criação dos ciclos básicos, com áreas de conhecimentos predeterminadas e comuns a várias formações profissionais, requeria a centralização de recursos. A interdependência entre unidades acadêmicas implicava numa maior proximidade física entre as instalações didáticas. Quanto à Lei da Reforma Universitária, essa reiterava, com a ilusória legitimidade de contar com a participação de diversos agentes (políticos e técnicos), a reorganização física das universidades segundo os princípios de economia e integração. Por extensão, fomentava o ideal do *campus* como solução adequada à concentração das unidades universitárias e à possibilidade de futuras expansões.

De modo mais explícito, a organização física das universidades foi direcionada pelo Decreto nº. 63.341, de 01 de outubro de 1968, instituído sob o reflexo do programa de empréstimos entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expansão do ensino superior. O “fenômeno dos excedentes” continuava a requerer medidas para expansão desse grau de ensino e nesse decreto eram estabelecidos os critérios para sua expansão. Conforme esse ato oficial, a análise para a concessão de financiamentos para programas de expansão consideraria: se foi procurado “evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem suntuosidade”, se foram “devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada” e se as estruturas da instituição foram adequadas às diretrizes da Reforma Universitária e da Reforma Administrativa (BRASIL, 1968b, Art. 1º). Determinava inclusive como deveria ser o espaço físico da universidade, o qual seria uma “cidade universitária (campus)”, cuja construção obedeceria às seguintes orientações:

- I - Proceder-se-á a um levantamento geral, no País, dos projetos globais de implantação de cidades universitárias;
- II - Far-se-á a seleção das Universidades que construirão o seu (campus) prioritariamente e, dentro de cada Universidade, será dada preferência à construção das unidades do sistema básico;
- III - Para efeito de concessão do financiamento dos projetos, será estabelecidos [sic] esquema pelo qual imóveis situados fora dos campus [sic] e liberados com a transferência das unidades, devem ser alienados, de modo a financiar parte substancial da construção da cidade universitária;
- IV - Evitar-se-á a construção de novos Hospitais de Clínicas. Concluídos os estudos básicos, os alunos que se destinarem ao ciclo profissional de medicina, poderão prosseguir sua formação em unidades clínicas não necessariamente pertencentes às Universidades, mas por elas utilizadas - mediante convênio - para fins didáticos. Aos Hospitais de Clínicas já existentes, o INPS deverá reservar quota substancial de seus convênios (BRASIL, 1968b, Art. 2º, grifo nosso).

Tais orientações, revogadas apenas em 1990 (pelo Decreto nº. 99.678), com a finalização do programa de empréstimos entre o MEC e o BID, guiaram, nos anos subsequentes, o desenvolvimento dos conjuntos universitários federais no país. E explicitavam a preferência oficial pela organização num local único, a concentrar todas as atividades, ora denominado de “cidade universitária” ora, de “*campus*”. Essa ideia era patente na proposta de usar a renda gerada pela alienação de prédios desocupados fora do *campus* para a construção desse conjunto e de dar preferência inicial à construção dos edifícios destinados ao sistema básico, para assegurar a nova organização preconizada pela reforma universitária. Mesmo assim, por razões econômicas, era evitada a criação de novos hospitais universitários. Nessa direção, reafirmava-se a ideia de um espaço econômico, funcionalmente integrado e, como já defendido por Atcon, essencialmente acadêmico. Com efeito, não se fazia qualquer menção à oferta de alojamentos estudantis. Por sua vez, as atividades esportivas eram preconizadas, sem ter, no entanto, a construção de suas instalações priorizada.

A integração física da universidade, com o fim da “racionalidade de organização”, seria reiterada pela Resolução nº. 29 do CFE, de 14 de junho de 1974, que estabelecia: “ao ser autorizada ou reconhecida, a universidade compor-se-á de unidades situadas na mesma localidade e as instalações deverão oferecer o mínimo de concentração que assegure a plena

utilização dos recursos humanos e materiais” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, Art. 15). Essa resolução se dirigia a todas as universidades, independentemente de estarem inseridas ou não em programas de expansão oficial.

Portanto era nesse momento, por meio do Decreto nº. 63.341/68, que foram institucionalizadas as diretrizes oficiais para a organização física das universidades do país, as quais estavam, por sua vez, relacionadas aos empréstimos entre o MEC e o BID, para expansão do ensino superior. Porém a localização do *campus* afastado da cidade, como normalmente atribuído pela historiografia a essas realizações na ditadura, não era uma questão presente nesses atos oficiais. A maior atenção, nesses documentos, se voltava à organização física baseada na integração funcional e na economia, sob o ideal da racionalização dos recursos. Nessa direção, alinhava-se às determinações dos assessores norte-americanos, embora tais preceitos não lhes fossem exclusivos. Como já visto [na seção “1.2 Críticas contra as “cidades universitárias” no Brasil”], a rejeição às “universidades conglomeradas” e a “grandiosidade” das instalações era também comum a estudantes e docentes brasileiros. Era-lhe mais própria a concepção do *campus* como um espaço essencialmente acadêmico, em similaridade às recomendações de Atcon.

3.2.3 O disciplinamento das atividades universitárias

Por outro lado, com o reforço da repressão política e social, durante os “anos de chumbo”, iniciados com o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e reforçados no governo Médici (1969-1974), o planejamento universitário passaria a ser direta e indiretamente afetado por medidas de disciplinamento e centralização administrativa. Conforme a doutrina da segurança nacional, a manutenção da estabilidade política e social era primordial ao desenvolvimento econômico do país e era obtida pela eliminação das vozes discordantes e pela construção de uma visão única e hegemônica.

A restrição às manifestações ocorreu desde o golpe civil-militar. Foram realizados pelo governo federal, em 1964 e 1969, expurgos nas universidades para retirada dos docentes e reitores considerados “subversivos”, ao passo que foram nomeados interventores nas instituições afetadas, a exemplo da UFPB. Seu interventor foi o professor de medicina e oficial do Exército Guilardo Martins Alves (1964-1971), o qual se tornaria em seguida presidente do CRUB (1969-1971). Em 1969, os docentes expurgados foram impedidos de serem contratados por instituições do país (MOTTA, 2014, p. 173, 320). A partir de janeiro de 1971, o governo criou órgãos de informação dentro das universidades, as Assessorias Especiais de Segurança e Informações, para manter a vigilância sobre o meio acadêmico, afora a ação do DOPS, Polícia Federal, seções de inteligência da Polícia Militar e órgãos de informações das Forças Armadas (MOTTA, 2014, p. 193-5, 203). Docentes foram detidos, torturados e, em casos mais extremos, mortos, como o professor de jornalismo da USP Vladimir Herzog, em 1975 (MOTTA, 2014, p. 320-1).

A repressão foi ainda mais intensa contra os movimentos estudantis, com estudantes presos ou expulsos do ensino superior e invasões policiais às universidades (MOTTA, 2014, p. 30-1). A União Nacional dos Estudantes (UNE) teve sua sede incendiada e saqueada, em 01 de abril de 1964. Em seguida, a “Lei Suplicy” (Lei nº. 4.464), de 09 de novembro de 1964, oficializou a restrição aos movimentos estudantis, ao substituir a UNE pelo Diretório Nacional de Estudantes, como órgão representativo dos estudantes de ensino superior. Visava, com isso, submeter a representação estudantil a um

Figura 29. Passeata de estudantes. Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 2016.

Figura 30. Manifestação de estudantes registrada em estudo do assessor norte-americano Martin Klotsche. Fonte: KLOTSCHÉ, 1969, p. 3.

Figura 31. Detenção de estudante que viajava o discurso do presidente Castelo Branco, na Universidade do Brasil. Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 2016.

Figura 32. Grafites realizados pelo Comando de Caça aos Comunistas. Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 2016.

Figura 33. Cartazes de estudantes contra a repressão da ditadura. Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 2016.

Figura 34. Grafites contra o fechamento do Restaurante Central dos Estudantes («O Calabouço»), no Rio de Janeiro. Fonte: ARQUIVO NACIONAL, 2016.

órgão dependente do MEC, afora impedir qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário. Em 1965, foram realizadas greves de repúdio e boicote a essa lei (FÁVERO, 1995, p. 62). E, mesmo na ilegalidade, a UNE continuou a atuar no país. As manifestações estudantis foram, a partir de 1964, centradas na repressão policial-militar e na “Lei Suplicy”, afora a oposição à interferência norte-americana, representada pelo “Relatório Atcon” e pelos Acordos MEC/USAID (FÁVERO, 1995, p. 59). A revogação dessa lei deu lugar ao “Decreto Aragão” (Decreto-lei nº. 228), de 28 de fevereiro de 1967, que extinguiu os órgãos estudantis de âmbito nacional e estadual e tornou a representação estudantil restrita ao interior das instituições de ensino superior.

Para conter os “problemas estudantis”, o governo federal buscou ainda um maior conhecimento sobre essa questão, quando foi instituída, em dezembro de 1967, pelo presidente Costa e Silva uma Comissão Especial (Decreto-lei nº. 62.024), conhecida como Comissão Meira Mattos,⁶⁹ em referência ao coronel que a presidia, que tinha por fim emitir parecer sobre as reivindicações estudantis, melhorar a aplicação das diretrizes oficiais nessa área e supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes. Seu relatório, concluído em maio de 1968, sugeriu a cobrança de anuidades nos estabelecimentos federais de ensino superior (em oposição às reivindicações estudantis), a alternativa de fechar, no Rio de Janeiro, o Restaurante Central dos Estudantes, o Calabouço (tido como local de “agitações” estudantis), o aumento de vagas ou a realização de um novo vestibular em 1968 para “aliviar a pressão dos excedentes” e o fortalecimento do princípio de autoridade (administrativa e disciplinar) nas instituições federais de ensino superior. E, frente à alegada orientação “esquerdista” do movimento estudantil, a representatividade desse movimento era desqualificada, ao considerar que “diante da incapacidade da maioria democrática em se organizar, [...] é que cresce o poderio de aliança dessa minoria ativa e instruída” (EXPOSIÇÃO..., 1991, p. 102).

Em final dos anos 1960, as manifestações estudantis eram um fenômeno internacional, presente em países desenvolvidos, como Estados Unidos e França, onde se protestava contra as condições “morais” do sistema existente, e na América Latina, onde se reclamava das condições “materiais” (CASTELLANOS et al., 1976, p. 17). Essas foram potencializadas no Brasil pela situação econômica do país e pela tendência à privatização do ensino superior, com a cobrança de taxas nas escolas públicas e as elevadas anuidades das instituições particulares (FÁVERO, 1995, p. 50), afora as contestações políticas [Figuras 29, 30 e 31]. E foram agravadas com o assassinato pela polícia militar do estudante secundarista Edson Luís de Lima, em 28 de março de 1968, no Restaurante Central dos Estudantes (“O Calabouço”), no Rio de Janeiro, quando estudantes organizavam uma passeata por melhores condições no restaurante. Tornou-se então mais forte o repúdio popular ao regime militar, cuja violência passou a ser publicamente contestada, inclusive pela Igreja, ao passo que novos conflitos passaram a ocorrer entre estudantes e policiais. Em outubro de 1968, foram detidos cerca de 800 participantes do XXX Congresso Nacional da UNE, realizado de forma clandestina em Ibiúna (SP). A contestação também se estendeu à esfera política, quando o deputado federal Márcio Moreira Alves (MDB)

⁶⁹ Participaram dessa comissão: Coronel Meira Mattos (membro permanente da Escola Superior de Guerra), professor Hélio de Souza Gomes (diretor da Faculdade de Direito da UFRJ), professor Jorge Boaventura de Souza e Silva (diretor da Divisão de Educação Extraescolar do MEC), promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga e coronel-aviador Waldir de Vasconcelos (Secretário Geral do Conselho de Segurança Nacional).

discursou na Câmara, em 02 de setembro de 1968, contra a invasão da UnB pela polícia militar.

Em resposta ao acirramento das tensões, foi baixado o Ato Institucional nº. 5, de 13 de dezembro de 1968, que restringiu ainda mais o direito às manifestações políticas e sociais [Figuras 32, 33 e 34], com o fechamento do Congresso Nacional, a intervenção em estados e municípios, a suspensão da estabilidade dos funcionários públicos e a limitação do direito de *habeas corpus*. Esse foi complementado pelo Decreto-lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público e particulares: incitar greves escolares, atentar contra pessoas ou bens, organizar movimentos subversivos, divulgar material subversivo, sequestrar membros do estabelecimento de ensino ou usar o estabelecimento para atos de subversão (BRASIL, 1969b, Art. 1º.). Dentre as punições, eram previstas a demissão, para professores e funcionários, e o desligamento, para alunos. Ambos os atos oficiais, instituídos pouco após a Lei da Reforma Universitária, cessaram as manifestações no meio universitário (FÁVERO, 1977, p. 52-3). O movimento estudantil passou a atuar na clandestinidade, mas a intensa perseguição policial levou à dissolução da UNE no primeiro semestre de 1973, pouco antes do “desaparecimento” de seu presidente Honestino Guimarães (após detido pelo Centro de Informações da Marinha). Seu funcionamento foi retomado em maio de 1979, sob a distensão da ditadura, que levaria à promulgação da Lei da Anistia (Lei nº. 6.683) e à revogação do AI-5 e do Decreto-lei nº. 477/69.

Ao mesmo tempo, a desmobilização de estudantes e docentes era contraditoriamente acompanhada pelo discurso oficial em favor da integração acadêmica e da concentração física, questões centrais à reforma universitária. Inclusive a solução espacial enaltecida para expansão do ensino superior no país, o *campus*, tinha como uma de seus traços característicos a vida em comunidade, pelo menos em sua original concepção norte-americana. Essa aparente contradição era, no entanto, regulada pelo disciplinamento político-ideológico de estudantes e docentes.

Inicialmente tornou-se obrigatória a prática da educação cívica em todos os graus de ensino no país, conforme Decreto nº. 58.023, de 21 de março de 1966, com o fim de formar “[...] nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade” (BRASIL, 1966a, Art. 2º), cujos valores morais de conformismo social eram convenientes ao regime autoritário. Em 12 de setembro de 1969 (Decreto-lei nº. 869), essa prática educativa se tornaria também uma disciplina específica e obrigatória, a “Educação Moral e Cívica”, que no ensino superior se daria sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros”. Para articular a implantação e a manutenção dessa “doutrina” (como então denominada), foi simultaneamente criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMV), vinculada ao MEC e com membros diretamente nomeados pelo presidente da república. Em posterior regulamentação dessa disciplina, em 14 de janeiro de 1971 (Decreto nº. 68.065), estimulou-se a criação de Centro Cívico nos estabelecimentos de ensino, inclusive nos de ensino superior, onde se denominariam Centro Superior de Civismo. Esse, a funcionar sob a assistência de um orientador designado pelo diretor do estabelecimento, se destinaria “à centralização, no âmbito escolar, e à irradicação [sic], na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1971, Art. 32).

Essas medidas tanto traziam implicações sobre o espaço físico das universidades quanto contradiziam a autonomia didática da universidade (determinada desde 1931) e o discurso em prol do sistema de ensino eletivo.

Com objetivos políticos e ideológicos alinhados à educação moral e cívica, também foram incentivadas nos diferentes graus de educação as atividades esportivas. O valor disciplinar dos esportes era uma questão já expressa, em 1961, pelo consultor Rudolph Atcon, ao considerar esse um modo de ocupar o tempo livre dos estudantes, em lugar de se dedicarem à política ou às questões não universitárias. No simpósio do IPES, em 1964, declarava-se que a educação física tinha uma importância moral para a educação (CUNHA, 2007b, p. 72-3). E, na tramitação da Lei da Reforma Universitária, o senador Ney Braga, posterior ministro da educação e cultura (1974-1978), propôs uma emenda para que as universidades públicas e particulares destinassem recursos para construção e a manutenção de estádios universitários.

Mais concretamente, o Decreto-lei nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969, determinou que o estímulo às “atividades de educação física e de desportos” fosse acrescido às responsabilidades das instituições de ensino superior em relação aos estudantes, o que exigia, como então assinalado, em manter “instalações especiais” para esse fim (BRASIL, 1969a, Art. 40). Somado a isso foi tornada “obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”, através da alteração do artigo 22 da LDB, pelo Decreto-lei nº. 705, de 25 de julho de 1969 (BRASIL, 1969c, Art. 1º). No parecer do Conselho do Ensino Superior, favorável a essa mudança, apontava-se que a prática de esportes coletivos, afora sua lado benéfico à saúde, “desperta [...] o senso da boa convivência humana, o hábito da competição leal e a nobre ambição de progredir e vencer pelo esforço próprio e pela conjugação harmônica dos esforços individuais em vista de um objetivo comum” (NOVA..., 1969, p. 121-2). Tal leitura, ao ressaltar o caráter educativo das atividades esportivas, reafirmava, como já exposto no ensaio de Atcon, o estímulo à competição e à individualidade no ensino superior, apesar de considerar também o “hábito do trabalho associativo” presente nessas atividades.

Como as atividades esportivas demandavam instalações específicas às instituições de ensino superior, a Resolução nº. 29 do CFE, de junho de 1974, determinou que as universidades deveriam dispor de “edifícios, instalações, equipamentos e laboratórios exigidos para o bom funcionamento de seus cursos, bem como do que se fizer necessário à prática da educação física e dos desportos” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, Art. 14). Exigia-se também, independentemente se a universidade fosse pública ou privada, “o mínimo de concentração”, unidades situadas na mesma localidade, e a não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Em contrapartida, os alojamentos estudantis, um recurso pedagógico comum ao ensino superior norte-americano e uma alternativa ao Brasil para ampliar a mobilidade estudantil e amenizar o “problema dos excedentes”, não era uma exigência oficial.

Enfim, embora ao analisar apenas o conteúdo das legislações sem avançar na aplicação delas, constata-se a frequente referência aos recursos materiais da instituição, a fim de direcionar o planejamento físico à modernização acadêmica e administrativa das universidades e à expansão do ensino superior. Foi justamente na legislação que tratava da expansão do ensino, o Decreto nº. 63.341/68, que essa preocupação foi mais explícita, ao

se afirmar a concentração física e a economia como diretrizes essenciais ao planejamento físico. Esses atos oficiais afetavam principalmente as universidades federais, as quais eram também sujeitas às determinações dos programas de empréstimos MEC/BID e eram os alvos iniciais dessas regulações. Em contrapartida, as instituições particulares foram em grande parte compostas por unidades isoladas, ao invés de agrupadas em universidades.

Atos oficiais como a restrição aos movimentos estudantis e o incentivo à prática esportiva regulavam as atividades universitárias e disciplinavam seus usuários. E tinham implicações diretas ou indiretas sobre o espaço físico, ao priorizar as atividades essencialmente acadêmicas ou esportivas em detrimento das atividades políticas ou de formas de sociabilidade mais espontâneas, como os laços comunitários nos alojamentos estudantis ou em associações de estudantes, ambos comuns à realidade norte-americana. Nos Estados Unidos, a associação estudantil (com locais para atividades comerciais, sociais, recreativas, políticas e de alimentação) era, para Dober, um dos edifícios de destaque, além da biblioteca, capela, auditório e refeitório do complexo residencial, afora o alojamento estudantil ser um tema em constante discussão.

Assim, era o ensaio (1961) e o relatório (1966) de Atcon, fundados nos preceitos de eficiência e despolitização do ambiente universitário, que traziam maiores ressonâncias sobre os atos oficiais da reforma universitária. Quanto ao relatório do *Midwest Universities Consortium* (1968), afora ideias gerais e comuns a esse consultor (departamento, sistema de créditos, integração funcional), ecoava nos atos oficiais a economia de escala, a qual se tornaria mais evidente no programas de empréstimos MEC/BID.

3.3 Ações de melhoramento e expansão das instalações

3.3.1 Em torno dos programas MEC/BID

Em paralelo aos atos oficiais que regulamentavam a reforma universitária, iniciou-se o programa de empréstimo entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para “melhoramento e expansão” do ensino superior no país e que se realizava, como o próprio convênio exigia que fosse divulgado, “dentro dos objetivos gerais da Aliança para o Progresso”. E contou inclusive com consultores vinculados à USAID.

A montagem desse programa de empréstimo iniciou-se em 1966, quando uma missão do banco veio ao Brasil ajudar nesse processo (RODRIGUES, 2001, p. 155), antes mesmo de regulamentada a reforma universitária. Do lado brasileiro, foi criada, em 13 de março do ano seguinte (Decreto nº. 60.461), a Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramento e Expansão do Ensino Superior (CEPES), para prestar assistência técnica na elaboração do convênio com o BID. Esse convênio, firmado em 06 de dezembro de 1967 e reconhecido como MEC/BID I, teve por fim a “expansão e melhoramento” de nove universidades no país: a UnB, as universidades federais do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG), do Ceará (UFC), de Pernambuco (UFPE) e da Bahia (UFBA), a USP, a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMIG (desde 1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). E compreendeu a construção de instalações físicas, a aquisição de equipamentos e a prestação de assistência técnica, que abarcaram, respectivamente, 55,9%, 33,9% e 1,7%, dos recursos financeiros previstos: US\$25 milhões do BID e US\$20,4 milhões de contrapartida nacional.

Quanto às instituições, a divisão dos recursos apoiou-se na noção de “economia de escala”, já defendida pelos assessores do *Midwest Universities Consortium*, ao considerar que

grandes instituições eram uma resposta válida à redução dos custos operacionais. Os investimentos se concentraram nas duas maiores universidades do país: UFRJ, para onde se destinaram 40,7% dos recursos financeiros, e USP, com 28,3% (RODRIGUES, 2001, p. 149, 154). Dentre essas, a UFRJ foi tratada pelo governo federal como um caso particular, à qual foram reservados recursos especiais a fim de constituir “o marco inicial do programa” de melhoramento e expansão do ensino superior. Essa atenção específica redundou na aceleração das construções de seu *campus* na Ilha do Fundão, o qual teve uma nova inauguração em setembro de 1972, quando se comemorava o sesquicentenário da independência do Brasil, a reforçar o simbolismo nacional dessa realização. Nesse mesmo ano, em aparente retribuição ao apoio recebido, a UFRJ concedeu o título de doutor “*honoris causa*” ao general Emílio Garrastazu Médici,⁷⁰ não obstante a violência de seu período no poder (1969-1974), reconhecido como “anos de chumbo”.

De todo modo, a “expansão e melhoramento” do ensino superior extrapolou a atenção à UFRJ ou às nove universidades contempladas pelo programa MEC/BID I. Sinalizava isso o ato oficial para ampliar as atribuições da CEPES, em 30 de março de 1970 (Decreto nº. 66.396), para que essa comissão pudesse “coordenar a execução de outros projetos específicos para o melhoramento e a expansão do ensino superior”. Era interesse do MEC a expansão do sistema federal de ensino e não apenas de unidades isoladas. Inicialmente, esse objetivo foi realizado através da racionalização da estrutura existente, para maximizar o aproveitamento dos recursos físicos e humanos disponíveis sem a necessidade imediata de ampliá-los. Foram buscadas a eliminação de “duplicações e ociosidades” e as reformulações acadêmica e administrativa. Tais medidas suprimam, nesse primeiro momento, a expansão acelerada do ensino superior, que passou de 75 mil matrículas em 1966 para 212 mil em 1974, um crescimento médio anual de aproximadamente 14% (DANIEL et al., 1975, p. 8). Assim, à medida que as nove universidades contempladas pelo MEC/BID I passavam pela expansão de suas estruturas físicas, as demais se detinham principalmente na ampliação da eficiência.

Essa situação chegou ao limite por volta de 1974, quando se concluiu o programa MEC/BID I. Os técnicos do MEC verificaram que “qualquer aprimoramento, quer qualitativo como quantitativo do Sistema Universitário, só será possível mediante um esforço ponderável de expansão e organização do espaço físico” (DANIEL et al., 1975, p. 8). Pois o “limite viável” de utilização das áreas físicas alcançava o ponto de saturação. Constatava-se uma disponibilidade média de 5 a 10m² de área construída para cada estudante,⁷¹ ao passo que o recomendado era de 12 a 17m² (DANIEL et al., 1975, p. 8). Esse era o problema das universidades federais de Alagoas (UFAL), Fluminense (UFF), do Pará (UFPA), de Mato Grosso (UFMT), de Sergipe (UFS), do Maranhão (UFMA), do Piauí (UFPI) e do Amazonas (UFAM). Essa última, com atuação em três turnos, mantinha uma relação de 4,38m²/estudante, que dificultava novas ampliações da oferta de matrículas.

Instalações dispersas em vários pontos da cidade, como eram os casos das universidades federais da Bahia (UFBA), de Goiás (UFG), de Juiz de Fora (UFJF), de Minas Gerais (UFMG), do Paraná (UFPR), do Rio Grande do Norte (UFRN), de Santa

⁷⁰ O título concedido em 1972 pela UFRJ foi revogado pela própria instituição, em 10 de dezembro de 2015.

⁷¹ Esse índice conserva, no entanto, um alto grau de abstração, pois não identifica os cursos lecionados, os quais têm demandas específicas de espaço, como a diferenciação espacial entre um curso de Direito e um de Medicina ou de Engenharia Mecânica. No planejamento do programa MEC/BID III, em 1980, já se atentava para essas especificidades. Cf. BRASIL, 1980, p. 252.

Catarina (UFSC), de Sergipe (UFS) e do Amazonas (UFAM), também dificultavam a integração acadêmica e o processo de gestão. A dispersão física dificultava ainda a eficiência operacional pretendida pela reforma universitária, em especial a racionalização do tempo e do espaço universitários. O problema de integração não se resumia à dicotomia entre concentração no *campus* e dispersão em edifícios isolados, já que a dificuldade de algumas universidades era conciliar suas atividades em vários *campi*, como a UFBA (*campus* Canela e Federação), UFC (*campus* Benfica, Porangabuçu e Pici), UFPR (*campus* Centro, Jardim das América e Bacacheri) e UFG (Praça Universitária e *campus* Samambaia), afora semelhante estrutura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tratada pelo MEC como uma situação especial.

Também se reclamava sobre “a inadaptação e a inadaptabilidade” dos prédios das antigas faculdades, a exemplo da UFMG e da UFF. Nessa última os “prédios antigos” eram acusados de inadequados aos “atuais conceitos de ensino superior”. Da mesma forma, os *campi* parcialmente construídos geravam insatisfação, como os da UnB, UFPE, UFPB e UFSM, e, por conseguinte, a consolidação de suas estruturas era demandada, o que incluía obras de infraestrutura ou paisagismo e o término de construções inacabadas.

Indiretamente os estudos oficiais sinalizavam diferenças de temporalidades entre as universidades federais do país. Enquanto algumas consolidavam seu *campus* através de recursos do programa MEC/BID I, em especial a UFRJ, outras estavam a escolher o terreno para esse fim. Enquanto algumas buscavam a concentração num local único, outras buscavam a conciliação de seus distintos núcleos. Portanto os anos iniciais da reforma universitária foram mais um período de transferência cultural de ideias e de sua implantação na estrutura existente do que um período de construção de novos *campi*, haja vista o esforço oficial para adiar a ampliação da estrutura física.

Em contrapartida, a demanda por matrículas no ensino superior continuava a crescer no país e a perspectiva de continuidade do intenso desenvolvimento econômico do “milagre brasileiro” continuava ativa, uma vez que era ainda inicial o impacto da crise internacional do petróleo de 1974. Nesse momento, o plano de expansão e melhoramento das universidades assumiu um contorno mais abrangente em relação à quantidade de instituições contempladas e ao alcance das intervenções propostas. Dai se considerar que a seletividade priorizada pelas agências de assistência internacional na América Latina seria no Brasil minimizada pelos planos oficiais, mais inclusivos e baseados em cálculos políticos (LEVY, 2005, p. 193).

Para isso, a atribuição da CEPES foi mais uma vez ampliada. Em 14 de março de 1974 (Decreto nº. 73.857), essa comissão foi reestruturada e deu origem ao Programa de Expansão e Melhoramento das Instalações do Ensino Superior (PREMESU),⁷² que, além de gerir a implantação de acordos ou convênios, atuaria no planejamento, com atividades de assessorias, levantamentos e estudos. Para isso, era amplo seu quadro de funcionários, composto, em 1980, por 59 profissionais de ensino superior, sobretudo engenheiros (16), administradores (12) e arquitetos (11), além dos 210 consultores técnicos especializados em instalações físicas universitárias e educação (BRASIL, 1980, p. 61). Os técnicos desse órgão realizaram vários estudos sobre construção e instalação dos *campi*, concentrados em aspectos específicos à operacionalização do convênio com o BID, a exemplo do

⁷² Em 17 de março de 1978 (Decreto nº. 81.454), o PREMESU passou a ser órgão autônomo e a denominar-se Coordenadoria de Desenvolvimento das Instalações do Ensino Superior, sem mudar a sigla original.

“Programa para a conclusão de 40 campi universitários” (1974), que dimensionava o déficit de área física nas universidades federais, e do “Programa de Desenvolvimento Físico de Campus de Universidades Federais” (1975), que dimensionava as metas físicas e recursos financeiros para o “Projeto Prioritário Construção e Instalação de Campi”.

Em consequência, foi coordenado pelo PREMESU o estudo para estender os investimentos em construção e equipamentos a um grupo mais amplo e diversificado de universidades e que se desdobrou em novos programas de empréstimos entre o MEC e o BID. Esse estudo contou com participação de três técnicos brasileiros, Ruth Py Daniel, Cláudio Cordeiro Neiva (UnB) e Rubem Suffert (UFRGS), e um do CONESCAL, Alonso Barrientos Rodriguez, num momento em que esse órgão reativava suas ações com o MEC (dentro do subprograma de assistência técnica).

Inicialmente foi realizado, em 1974, um levantamento das 41 instituições de ensino superior existentes no Brasil, dentre as quais constavam 31 universidades federais. Em abril do ano seguinte, foram definidas as 21 universidades federais⁷³ sobre as quais se concentrariam os esforços do governo federal para expansão e modernização do ensino superior. As instituições escolhidas foram: UFAL, UFBA, UFCE, UFES, UFF, UFG, UFJF, UFMG, UFPA, UFPB, UFPR, UFPE, UFRN, UFSC, UFSM, UFMT, UFS, UFAM, UnB, UFMA e UFPI. E mais uma vez a escolha baseava-se na noção de “economia de escala”, ao utilizar como critérios: o limite mínimo de dois mil alunos de graduação e pós-graduação (os estabelecimentos menores seriam atendidos com recursos do Tesouro Nacional), a exclusão de universidades rurais, particulares e estabelecimentos isolados e não incluir mais de duas universidades por estado. Ao privilegiar grandes instituições, como já realizado no programa MEC/BID I, esse novo grupo de universidades respondia a mais de 70% dos estudantes matriculados nas 41 instituições de ensino superior do sistema federal (DANIEL et al., 1975, p. 5).

Diante da impossibilidade financeira de concretizar esse programa numa única etapa, afora as diferenças de estágio entre as instituições, optou-se por sua organização em fases independentes. Duas dessas receberam financiamentos do BID, novamente destinados a obras (edifícios e infraestrutura), equipamentos (material didático, livros e móveis) e assistência técnica (nas áreas acadêmica, física e administrativa). O programa MEC/BID II, iniciado em 1976 e concluído em 1982, voltou-se principalmente à região Nordeste e contemplou sete universidades federais: UnB, UFES, UFBA, UFS, UFPB, UFRN e UFPA. O programa MEC/BID III, firmado em 1983 e encerrado em 1988, buscou descentralizar a oferta de vagas e de investimentos, em consequência se dirigiu a instituições dispersas pelo país: UFAC, UFAM, UFMA, UFAL, UFF, UFJF, UFMT e UFG.

Em contrapartida, seis universidades receberam, de 1974 a 1978, recursos exclusivamente nacionais, provenientes em grande parte do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS), criado em dezembro de 1974 e gerido pela Caixa Econômica Federal, eram essas: UFPI, UFMG, UFPR, UFPE, UFSC e UFSM. As implantações dos *campi* da UFRJ e da UFRGS, cujos “portes” exigiam ações mais diretas, foram incluídas em Programas Especiais, com recursos federais do Conselho de Desenvolvimento Social. Por sua vez, a UFBA e a UFF foram, na mesma época, incluídas em Programa de Emergência (BRASIL, 1979, p. 84).

⁷³ A UFAC, em processo de federalização em 1974, não fazia parte das 21 universidades selecionadas ao “Programa de Desenvolvimento Físico de Campus de Universidades Federais”.

3.3.2 A concretização seletiva do *campus*

Nesse universo amplo de instituições a serem modernizadas e de construções a serem realizadas, a seletividade foi um recurso constante, inclusive na concretização do *campus*, e apoiava-se nos ideais de eficácia, eficiência e economia.

No programa MEC/BID I, dentre as condições para transferência dos recursos às nove universidades selecionadas, exigia-se que fosse apresentado “o plano de reestruturação administrativa e acadêmica da universidade beneficiada, elaborado de acordo [sic] com as orientações da legislação brasileira sobre [sic] a matéria” (BRASIL, 1968a, p. 342). Não por acaso, segundo Rodrigues (2001, p. 148), esse programa “[...] esperou um ano para entrar em vigor, aguardando aprovação da Reforma Universitária”.

Exigia-se a melhoria nos métodos de aquisição, controle e uso de equipamentos e materiais didáticos, a redução dos custos de operação e o aperfeiçoamento dos sistemas contábeis e de auditoria. Buscava-se não apenas a expansão do ensino superior, mas também seu “melhoramento”, entendido como sua modernização segundo os moldes da reforma universitária ou mais precisamente em favor de uma estrutura mais eficiente, na qual os recursos nela investidos tivessem máximo retorno em produtividade. Tais valores eram exigidos a todas as universidades integrantes do programa, inclusive às estaduais (USP e UREMIG) e à particular (PUC/RJ). Dentro dessa ótica, priorizavam-se áreas consideradas estratégicas ao desenvolvimento econômico: ciências básicas, tecnológicas e agropecuárias. E o *campus* era considerado a solução física mais adequada, como sinalizava o condicionamento dos recursos destinados à UFMG, à UFBA, à PUC/RJ e à UREMIG à necessidade dessas instituições apresentarem o estudo de seus *campi* ao BID.

Como tornado mais explícito no programa MEC/BID II, o investimento deveria se deter nas instalações voltadas às atividades curriculares e administrativas, isto é, nos espaços necessários à reformulação acadêmica (baseada em ciclos básicos e em departamentos) e à reformulação administrativa (baseada na gestão centralizada). Nos documentos preparatórios desse programa (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1976, p. 9), eram delimitados claramente os objetos a serem financiados: edifícios relacionados a atividades de ensino e pesquisa (salas de aulas, salas de professores, laboratórios, auditórios e áreas para administração setorial), administração (reitoria, prefeitura, centro de processamento de dados e biblioteca), serviços gerais (almoxarifado central, garagem, oficina e depósito) e complementares (restaurante, imprensa, centro de vivência, núcleos industriais). Em contrapartida, “a construção, conclusão e equipamento de hospitais-escola, centros cívicos, centros desportivos, museus, teatros, aulas-magnas, residências para estudantes e alojamento para professores” deveriam ser empreendidos paralelamente por outros programas (DANIEL et al., 1975, p. 10). Inclusive o Centro Superior de Civismo, cuja instalação era incentivada por decreto federal, estava ausente da lista de prioridades.

Nessa direção, o programa MEC/BID promovia a concretização seletiva do *campus*, vislumbrado como um espaço de atividades essencialmente acadêmicas. As demais instalações ficavam sujeitas a programas específicos, nem sempre ocorridos em paralelo ou com a mesma atenção oficial. Os centros desportivos deveriam ter seus recursos programados pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED) do MEC. Os hospitais universitários eram, no período de 1976 a 1978, objetos do Programa de Conclusão e Melhoramento de Hospitais de Ensino, dirigido a dezenove instituições federais e nove não federais, enquanto o programa para residências universitárias estava

apenas previsto (BRASIL, 1979, p. 84-5). Esse deveria se realizar mais tardiamente, no período de 1979 a 1981, e beneficiar vinte instituições. Porém não foram encontradas informações sobre sua efetiva implantação.

Logo, a suposta contradição entre o apoio oficial ao *campus*, onde os estudantes se agrupariam e teriam a possibilidade de se organizarem coletivamente, e o esforço da ditadura para a desmobilização estudantil traduzia-se nos programas MEC/BID como uma divergência entre discurso e prática ou, mais precisamente, entre planejamento e concretização. Pois, embora o *campus* pudesse ser pensado ou planejado como um espaço de integração social e de vivência comunitária, o programa de empréstimos MEC/BID financiava a construção apenas do espaço essencialmente acadêmico. Daí ser comum, como registrado pela historiografia, o descompasso entre planos e obras, a refletir mais fielmente a alocação federal dos recursos financeiros do que a orientação de planejamento de cada instituição. Sinalizava também a limitada autonomia universitária em relação à concretização do espaço físico, uma vez que a possibilidade de financiamento disciplinava o objeto a ser planejado e, por extensão, a formalização do espaço universitário.

Embora não explicitado nesses documentos oficiais, a concretização seletiva do *campus* era providencial ao regime autoritário da época. A ausência de residências estudantis e de centros esportivos reduziam o tempo de permanência dos estudantes no *campus* e a possibilidade desses estreitarem os vínculos coletivos, embora fosse previstos os “centros de vivência”. Nessa situação, o fortalecimento do espírito comunitário, tão comum à tradicional concepção do *campus* norte-americano, não tinha a mesma importância nos empréstimos para “expansão e melhoramento” do ensino superior no Brasil. Se as motivações de gestão (eficácia, eficiência e economia) eram os argumentos utilizados em favor dessa orientação, o viés político era-lhe indissociável, mesmo que ocultado. Pois a redução das manifestações políticas, sobretudo estudantis, era uma questão central nesse momento, objeto de atos oficiais para disciplinar as atividades de estudantes e docentes.

Por outro lado, não estava em pauta apenas a produção de novos espaços, mas também a ressignificação dos espaços existentes, que passavam a ser vistos como fontes de recursos financeiros. Pois parte significativa dos recursos destinados à construção ou desenvolvimento dos *campi* deveria provir da alienação das antigas instalações dispersas no centro urbano. Na UFMG, por exemplo, 54% dos recursos necessários, em 1975, à construção de 242 mil metros quadrados de novas edificações no *campus* da Pampulha seriam provenientes da alienação de 100 mil metros quadrados de imóveis no centro da cidade (DANIEL et al., 1975, p. 72). Com isso, a construção do *campus*, símbolo da modernização da reforma universitária, dava-se à custa da desconstrução das universidades nos centros urbanos e, por extensão, do esmaecimento da memória da universidade e de sua presença cívica.

Numa escala maior, a seletividade também se revelava na definição da instituição a ser financiada. Esse foi uma estratégia essencial a esse banco, como também às demais agências de assistência norte-americana em atividade no país. Selecionar um grupo menor de universidades permitia concentrar os recursos e as atenções com maior possibilidade de alcançar os resultados desejados. Em seguida, essas instituições poderiam servir de exemplo às demais. Na escolha das universidades brasileiras, os programas MEC/BID seguiram uma ordem bem definida: no MEC/BID I, as maiores e mais tradicionais universidades do

país; no MEC/BID II, instituições mais alinhadas à reforma universitária; no MEC/BID III, instituições dispersas pelo país, mesmo que menores ou recentes.

3.3.3 *A assistência técnica através do BID*

Frente à seletividade dos programas MEC/BID, várias universidades tiveram seus *campi* financiados apenas por recursos nacionais, de modo que não estariam diretamente vinculadas às exigências desse banco. Porém essa possibilidade de isolamento era atenuada pelos seminários e publicações gerados pelo subprograma de assistência técnica do BID (ATP/SF-765-BR), firmado em 06 de dezembro de 1967. Essa assistência técnica, embora pouco registrada pela historiografia (mais centrada na assistência financeira desse banco), difundia a um público mais amplo as concepções de planejamento validadas pelo BID.

Inicialmente a assistência técnica centrava-se em problemas específicos de universidades integrantes do programa MEC/BID I. Isso incluía, na UnB, cooperar na estruturação e organização do funcionamento da Biblioteca Central; na UFC, cooperar no planejamento de escolas de engenharia, no planejamento de novas estruturas docentes e no aperfeiçoamento de professores; na UFPE, cooperar no planejamento da Biblioteca Central; na UFBA, cooperar no planejamento do edifício de Ciências Básicas e no programa de aperfeiçoamento de docentes.

Mais tardiamente, sob esse mesmo convênio, alterado em 1973, foram também realizados seminários técnicos e editadas publicações sobre planejamento universitário. Curiosamente essa alteração se deu logo após o encerramento, em dezembro de 1972, do convênio MEC/USAID de “Modernização da Administração Universitária”. O indício de continuidade entre ambos os programas de assistência técnica era reforçado ainda pela presença de consultores da USAID no projeto do BID.

Os seminários, dirigidos aos diretores das universidades beneficiárias do programa, tinham o objetivo de “subsidiar o pessoal técnico-administrativo das Universidades [sic] visando melhor racionalizar os procedimentos da infra-estrutura [sic] administrativa para que se acelere a implantação da Reforma Universitária” (BRASIL, 1973, p. 1). De 13 a 15 de junho de 1973, foi realizado através da CEPES o “II Seminário de Assistência Técnica do Convênio MEC/BID”.⁷⁴ Esse teve como tema a administração e o planejamento do *campus* e, como participantes os reitores e técnicos das nove instituições de ensino superior integrantes do programa MEC/BID I, além de representantes do BID, do MEC e de outras universidades federais (não identificadas) e de observadores do CFE, do CRUB e da CAPES. Realizado no Departamento de Física da Universidade de São Paulo, parte da programação do evento incluía a visita ao *campus* dessa instituição na capital, objeto do programa MEC/BID I.

Os palestrantes foram o arquiteto Luciano Bernini (USP), diretor do Fundo de Construção da Universidade de São Paulo (FUNDUSP), com a exposição “Planejamento do campus”, o arquiteto Luiz Felipe Lobo da Gama d’Eça (UFSC), com a palestra “Administração de tempos e espaços” e o engenheiro Harry F. Ebert, que tratou da “Manutenção das instalações físicas”. Esse último, em particular, foi um dos mais atuantes consultores do convênio MEC/USAID de “Modernização da Administração Universitária” no Brasil, a indicar a proximidade entre o BID e essa agência norte-americana. Em seguida a esse evento, Ebert participou de seminário sobre operação do *campus* na UFJF, de 19 a 22

⁷⁴ Nesta tese, não foram encontrados registros do primeiro seminário do convênio MEC/BID.

de junho de 1973. Além disso, Gama d'Eça (1973, p. 22-3) fazia referência em sua palestra a outro consultor do convênio MEC/USAID, o arquiteto Harry Ransom, quando defendia a “versatilidade, conversibilidade e capacidade de expansão” como complementos da arquitetura flexível.

Os próprios títulos das exposições indicavam a orientação do seminário à racionalização das instalações físicas, baseada na flexibilidade espacial, na economia e na sistematização técnica do processo de planejamento. Para Gama d'Eça (1973, p. 20), “a integração dos recursos visa o seu rendimento otimizado, ou seja, o máximo no menor tempo e pelo menor custo, o que pressupõe um processo permanente e progressivo de eliminação da ociosidade, sempre precursor ou paralelo à expansão”. Para Bernini (1973, p. 6), o problema central era estabelecer um limite ao crescimento do *campus*, já que esse “forma uma comunidade e não limitar o crescimento frustra os objetivos fundamentais”. Assim, estimava esse limite máximo em 10.000 estudantes e defendia a descentralização como alternativa viável para públicos maiores. Por sua vez, o consultor norte-americano Ebert centrava-se na utilização mais racional das instalações físicas e na necessidade de uma adequada gestão da atividade de manutenção.

O conhecimento técnico também seria disseminado pelo BID através das publicações financiadas por seu convênio de assistência técnica e publicadas pelo PREMESU (ex-CEPES). Dentre os autores dos títulos, novamente estiveram presentes consultores norte-americanos do convênio MEC/USAID de “Modernização da Administração Universitária”. Do consultor Harry F. Ebert, foi traduzido o livro “As Instalações Físicas da Universidade” (1974), sobre a gestão e a manutenção das instalações físicas, tema central de suas consultorias. A tradução desse livro teria sido solicitada pelos participantes do seminário sobre operação do *campus* na UFJF, no ano anterior. De Rudolph Atcon, foi publicado o livro “Administração Integral Universitária” (1974), que trazia como anexo o “Manual sobre o planejamento integral do campus universitário”, de sua autoria e publicado quatro anos antes pelo CRUB. Também em 1974, quando se planejava o “Programa de Desenvolvimento Físico de Campus de Universidades Federais”, foi publicado através do PREMESU o livro “Administração de Tempos e Espaços em Universidades Brasileiras” (1974), um documento elaborado pelo Fundo de Construção da Universidade de São Paulo (FUNDUSP), dirigido pelo arquiteto Luciano Bernini, com normas e recomendações às universidades brasileiras, “visando à melhoria das condições de utilização dos recursos humanos e materiais”.

Essas palestras e publicações, além do direto ou indireto vínculo com a USAID, punham em evidência a presença de um tema constante: a gestão do espaço físico universitário, ou mais precisamente a “administração de tempos e espaços” das universidades, como então expresso. Essa questão, que tão bem sintetizava o ideário de eficiência operacional fomentado pela reforma universitária e validado pelo BID, foi objeto da palestra do arquiteto Gama d'Eça, em 1973, centrado na prática administrativa da UFSC, e de publicação do FUNDUSP no ano seguinte, voltada a uma metodologia com esse fim. Para Gama d'Eça (1973, p. 21), administração de “tempos e espaços” era:

[...] o conjunto de medidas para a adequação da utilização dos recursos do sistema urbano da Universidade nos tempos disponíveis, por meio de um processo permanente e progressivo de eliminação da ociosidade, o que vale dizer, por meio de um processo que objetiva o rendimento máximo de equipamentos, instalações e espaços.

Na publicação do FUNDUSP, essa era uma questão derivada da maior complexidade do planejamento universitário assumida com o sistema de departamentos a serviço de toda a universidade, em lugar da anterior subdivisão em faculdades ou escolas. Essa nova unidade acadêmica deveria atender um universo amplo e diversificado de cursos e uma demanda imprecisa de estudantes, já que os currículos eram sujeitos às escolhas individuais de cada estudante. A distância entre os espaços didáticos era outra variável a ser considerada, pois se procurava que o deslocamento dos estudantes entre uma aula e a seguinte fosse “o mínimo possível” (PREMESU, 1974, p. 33), para não afetar os horários programados e a eficiência do conjunto. Nessa situação, o planejamento assumia um viés essencialmente técnico, a exemplo da utilização de algoritmos para determinar os horários de usos dos espaços didáticos, em função da capacidade máxima da universidade. Em suma, se almejava, segundo o arquiteto Luciano Bernini (1974, p. 8), “melhor distribuição com maior utilização dos espaços universitários, zelando o bom emprego do cruzeiro público”, sob o argumento de buscar “uma vida mais feliz à coletividade universitária”.

Tal enfoque evidenciava que a eficiência não era apenas uma etapa anterior à expansão do ensino superior, mas uma preocupação constante no processo de planejamento, entendido como um instrumento de gestão da universidade. Por conseguinte outro tema comum às assistências técnicas do BID foi a manutenção do espaço físico, objeto de palestra e livro do consultor Harry Ebert. Baseado na realidade dos Estados Unidos, ele defendia a criação de um Departamento de Instalações Físicas que centralizasse as atividades de criar, operar e manter as instalações físicas da universidade e que promovesse um processo econômico de gestão (EBERT, 1974, p. 4). A reafirmar a extensiva departamentalização das funções da universidade e das atividades de seus indivíduos, esse departamento não teria a participação de docentes, por julgar que: “o docente possui a responsabilidade primordial de lecionar, de forma que a gerência do projeto receberá menos atenção do que seria desejável, ou então a função docente será negligenciada” (EBERT, 1974, p. 73).

Dentro desse quadro, as ações do BID iam além das manifestações materiais expressas pelas obras construídas, ações menos visíveis (ou menos divulgadas publicamente), como as assistências técnicas, eram representativas da circulação de profissionais e da transferência cultural de ideias. E esse banco tinha um campo propício de atuação, já que sua assistência aparentemente multilateral e financeira não era sujeita à mesma resistência pública sofrida pela USAID, uma agência oficial dos Estados Unidos. Com isso, propiciava um meio de dissimular a presença norte-americana, não obstante o direto envolvimento dos consultores ligados à USAID nas ações desse banco.

Enfim, a modernização então preconizada ao planejamento físico universitário tinha na assistência financeira do BID um importante mecanismo de concretização de ideias e tinha em sua assistência técnica um discreto mecanismo de transferência cultural, dependente, no entanto, da USAID, de onde provinham palestrantes de seus seminários, autores de obras publicadas e concepções de planejamento divulgadas. Do ponto de vista da institucionalização da reforma universitária, os programas de empréstimo MEC/BID tiveram o papel fundamental de direcionar a concretização do *campus* à concepção hegemônica oficial, que se encontrava expressa nos atos oficiais e fundada nos estudos dos assessores norte-americanos.

4 A formação de uma “massa crítica”

4.1 As consultorias técnicas às universidades brasileiras

4.1.1. O subprojeto entre o CRUB e a Universidade de Houston

O convênio MEC/USAID de “Assessores de Planejamento”, com a atuação do *Midwest Universities Consortium*, foi interrompido, em 30 de junho de 1968, por causa das dificuldades políticas geradas pela oposição pública contra a interferência norte-americana. Nesse mesmo ano, a USAID priorizou uma “postura” mais discreta, ao usar o mecanismo da participação de uma entidade não governamental norte-americana, a Universidade de Houston, como reconhecido por seus próprios coordenadores (TILLER et al., 1973, p. 2).

Dessa forma, foi renovado, em 27 de maio de 1968, o convênio MEC/USAID de “Modernização da Administração Universitária” (firmado em 30 de junho de 1966), do qual fazia parte o subprojeto entre o CRUB e a Universidade de Houston. Esse subprojeto destinava-se à assistência técnica a instituições de ensino superior brasileiras selecionadas pelo CRUB, com o fim de aperfeiçoar seus processos administrativos. Inicialmente abrangeu quatro atividades: (1) consultorias de curta duração às universidades brasileiras, dadas por especialistas norte-americanos, (2) cursos de treinamento intensivo nos Estados Unidos e no México, com duração de trinta dias, (3) seminários regionais no Brasil e (4) publicação de materiais sobre administração universitária, a exemplo de manuais. A partir de 1970, foram oferecidos também treinamentos em serviço em Houston para administradores universitários de “alto nível”, com duração de dez semanas, e curso de mestrado no exterior na área de administração escolar, com duração de dezoito meses. Esse último foi realizado apenas por três pessoas, ao passo que os cursos de curta duração em Houston e as consultorias técnicas foram as atividades mais enfatizadas.

Do lado norte-americano, o convênio foi executado pela Universidade de Houston, que para administra-lo criou, em 1967, o *Center for the Study of Higher Education in Latin America*, dirigido pelo engenheiro químico Frank M. Tiller.⁷⁵

Do lado brasileiro, a coordenação e a execução do subprojeto foram responsabilidades do CRUB, cujo secretário executivo em lugar de Atcon passava a ser o professor Oscar de Oliveira (UFRJ), formado na Escola Superior de Guerra e um dos líderes do IPES.⁷⁶ Foi inclusive criado um escritório separado do CRUB, a cargo do professor de finanças públicas e política fiscal Eduardo Lopes Rodrigues (UFRJ) e assessorado por um profissional de tempo integral indicado pela Universidade de Houston: inicialmente Robert Andrews (novembro de 1968 a junho de 1969) e, em seguida, Joseph A. Nordstrom (março de 1970 a dezembro de 1972). Conforme estabelecido, cabia à instituição norte-americana oferecer um quadro de consultores disponíveis ao CRUB e esse, por sua vez, coordenar a atuação dos consultores nas universidades brasileiras que solicitassem tal serviço. E cabia à USAID, responsável pela administração dos fundos federais provenientes dos Estados Unidos, a aprovação do treinamento de participantes, de viagens e de membros do corpo de funcionários do subprojeto. Nesse sentido, os quatro agentes envolvidos no subprojeto, o CRUB, a Universidade de Houston, a USAID e as universidades brasileiras cooperantes, ajudavam a dissimular os vínculos governamentais entre o MEC e a USAID.

O interesse central do subprojeto era modernizar a administração universitária e abrangia tanto os processos administrativos de planejamento e organização da instituição quanto seu espaço físico. Pois se tinha em mente que a organização espacial e funcional permitia estruturar as relações e coordenar pessoas e recursos dentro de um só sistema e, com isso, gerar a eficiência requerida por uma gestão moderna. E, para aumentar a produção da universidade com a menor quantidade de recursos dispendidos, em conformidade ao ideal da reforma universitária no Brasil, priorizava-se a racionalidade econômica. Nessa direção, o objetivo do subprojeto, em “última análise”, era “lograr a massa crítica capaz de influir decisivamente na mudança e reestruturação da administração universitária”, conforme o então presidente do CRUB, o reitor da UnB Amadeu Cury (1971, p. 4), em similaridade ao pensamento de Rondileau e Hunter (1970, p. 22). Tal noção de “massa crítica” implicava na formação de uma quantidade de indivíduos com capacidade de sustentar e propagar uma mentalidade comum.

Dentro dessa orientação, havia uma divergência operacional: a Universidade de Houston era favorável a concentrar os esforços num número relativamente pequenos de unidades, “para ganhar um efeito de “massa crítica” ou conseguir algumas “economias de escala””, ao passo que o CRUB preferia um esforço disperso por todas as universidades que representava (RONDILEAU; HUNTER, 1970, p. 22). De toda forma, não distavam

⁷⁵ A Universidade de Houston também prestou assistência técnica a outros países latino-americanos: Equador (1958), Costa Rica (1964-1967), México (1965) e Guatemala (1968). E cooperou com o *Grupo Universitario Latinoamericano de Estudios para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación* (GULERPE).

⁷⁶ No IPES do Rio de Janeiro, Oscar de Oliveira atuou no Conselho Orientador, nos Grupos de Estudo e Ação e no Conselho Orientador Nacional, afora seus esforços “para desorganizar o movimento estudantil” e participação no Centro de Bibliotecnia, voltado à publicação e à disseminação de livros (DREIFUSS, 1987, p. 176, 196, 284). Sobre outras ligações institucionais de Oscar de Oliveira, inclusive cargos de comando em siderúrgicas estatais e mistas, Cf. DREIFUSS, 1987, p. 471, 552.

Submetida em 3 vias Atenção: Assinar as 3 vias		USAID/Brazil United States AID Mission to Brazil (Rio de Janeiro)		Project Number 512-11.680.263.5		
FICHA PARA VISTO TEMPORÁRIO						
Nome completo [REDACTED] SILVA				Sexo ☐ Masc. ☒ Fem.		
Enderço - Rua e Número Rua Coronel Celares Moreira, 163			Cidade SÃO LUIS		Estado MARANHÃO	
Local do Nascimento-Cidade SÃO LUIS		Estado MARANHÃO	Data do Nascimento 09 - 09 - 1925		Estado Civil SOLTEIRA	
Côr cabelos Cast.escuros	Côr olhos Verdes	Côr pele Branca	Altura 1,48 mts.		Peso 50 Kgs.	
Profissão Principal Prof. de Ensino Sup. atualmente Vice-Reitora da Universidade de MA.		Local do trabalho onde presta serviços - Nome do órgão Maranhão-Universidade de Maranhão (F U M)				
Enderço completo do empregador			Telefone Empregador		Telefone Residência	
Forneça abaixo o enderço completo dos locais onde haja residido por + de 6 meses nos últimos 15 anos, até a presente data:						
Rua	Número	Cidade	Estado	Pafs	De (ano)	Até (ano)
Rua Cel.Celares Moreira	163	S.LUIS	Maranhão	Brasil	1951	a presente data
Utilize o verso desta folha para continuação, se necessário.						
Responda com atenção. Caso sua resposta for negativa, FORNEÇA DETALHES NO VERSO:						
V.Sa. é, ou já foi filiado ou sócio de partidos ou organizações comunistas ou ligadas ao comunismo? Sim Não ☒ (a resposta se encontra no verso da folha)						
V.Sa. já pediu visto anteriormente para os Estados Unidos? Sim ☒ Não ☐						
Caso tenha pedido, este visto foi concedido? Sim ☒ Não ☐						
Nome completo do cônjuge (PREJUDICADO)						
Nome do pai [REDACTED] SILVA			Nome da mãe [REDACTED] SILVA			
Enderço dos pais, se vivos De meu pai:-Rua Cel. Celares Moreira, 163 -S.Luis - MA Minha mãe é falecida.						
Declaro serem exatas e verdadeiras as informações acima prestadas:						
Data 28 de julho de 1971		Assinatura [Signature]				
DSD		Training in the US ☐ 3rd country ☐			Training Weeks	

Figura 35. Ficha para visto temporário de participante do convênio MEC/USAID (identificação do participante ocultada por nós). Fonte: Centro de Documentação e Informação do CRUB.

- Nunca fui e jamais desejei ser filiada ou sócia de partidos ou organizações comunistas ou ligadas ao comunismo por ter consciência firme e inabalável de serem os princípios que norteiam o comunismo frontalmente opostos à ideologia cristã que cultivo, aos princípios patrióticos que defendo e à formação moral e espiritual que recebi dos meus pais. Tante assim é que sempre me manifestei, de público, contrária a todo e qualquer movimento baseado em princípios comunistas, consciente que sempre fui e sou de que jamais poderá / haver paz, tranquilidade humana, equilíbrio social, verdadeira liberdade (e não licenciosidade, anarquia e desrespeito aos Poderes Públicos envoltos, criminosamente, com o nome de liberdade), progresso, união dos povos, enfim, uma humanidade realmente unida e tranqüila, ofertando e recebendo amor, compreendendo e se fazendo compreendida, lutando pelo mais nobre ideal de um povo: - o seerguimento do país e a união em meio à humanidade. -

Figura 36. Verso da ficha para visto temporário de participante do convênio MEC/USAID.
Fonte: Centro de Documentação e Informação do CRUB.

das intenções norte-americanas os critérios adotados pelo CRUB para seleção das universidades a serem assistidas, dentre esses estavam: “motivação” por parte da própria instituição em requerer a ajuda e “impacto” dessa ajuda nessa universidade e nas demais, em favor do “efeito multiplicador” do serviço. Também pesava o critério político. Sinalizava isso a exigência aos candidatos a mestrado em Houston “não apresentar nenhum inconveniente de natureza moral ou política para gozar de bolsa de estudo no estrangeiro” (OLIVEIRA, O., 1970, p. 2). Além disso, questionava-se, nas fichas de inscrição da USAID para cursos no exterior: o candidato “já foi filiado ou sócio de partidos ou organizações comunistas ou ligadas ao comunismo?” [Figuras 35 e 36]. Logo se revelava a orientação política desejada, diante da profusão de respostas negativas a essa questão, a exemplo de declarações como:

Nunca fui e jamais desejei ser filiada ou sócia de partidos ou organizações comunistas ou ligadas ao comunismo por ter consciência firme e inabalável de serem os princípios que norteiam o comunismo frontalmente opostos à ideologia cristã que cultivo, aos princípios patrióticos que defendo e à formação moral e espiritual que recebi dos meus pais (SILVA, 1971, p. 2).

Nunca fui filiada ou associada de partidos ou organizações comunistas ou ligadas ao Comunismo por discordar da ideologia comunista (POLKE, 1973, p. 2).

A política também afetava a própria USAID, cuja atuação era influenciada por mudanças na administração pública e pelas decisões do Congresso norte-americano. Em 1971, com a mudança de pessoal nessa agência e da situação política do Brasil, a USAID incentivou uma política mais agressiva, com a ampliação do escopo inicial e maior presença sua nos detalhes do subprojeto (TILLER et al., 1973, p. 24), apesar das limitações contratuais ou da resistência da Universidade de Houston. Inclusive o relatório e a auditoria preparados em julho/agosto de 1971 pela agência norte-americana não foram divulgados a essa universidade (TILLER et al., 1973, p. 26). No ano seguinte, quando a Guerra do Vietnã (1959-1975) afetava os fundos federais dos Estados Unidos e a popularidade da política externa do país, houve uma limitação do programa norte-americano de ajuda internacional e uma redução do financiamento da USAID. Isso resultou numa menor escala de assistências técnicas às universidades brasileiras, não obstante o aumento da demanda por esses serviços. Nesse momento, foram priorizadas as universidades mais receptivas à modernização da reforma universitária e que podiam “produzir apreciável efeito multiplicador” (CANTÍDIO, 1972, p. 3, 5). Dentre essas estiveram a UFES, UFPB, UFPA e UFSM, assim como instituições mais recentes: Fundação Educacional de Bauru (FEB) e UFSCar.

Em meio a essas tensões institucionais e políticas, se encerrou, em 31 de dezembro de 1972, o subprojeto executado pelo CRUB e pela Universidade de Houston. De toda forma, esse teve, na avaliação da própria agência, o efeito útil senão de ser o motor principal da modernização desejada pela reforma universitária o de “catalisar” ou acelerar esse processo de mudança (NORDSTROM, 1972, p. 4).

4.1.2 As consultorias sobre planejamento do campus

Nesse subprojeto, foram, de 1967 a 1972, realizadas 269 visitas de consultores para assessorar a modernização do ensino superior brasileiro (OLIVEIRA, O., 1972, p. 6). A

maior quantidade dessas assessorias se dirigiram às universidades federais de Santa Maria (UFSM) e da Paraíba (UFPB), que totalizaram vinte semanas de serviço naquela (inclusive a realização de seminários) e dezenove semanas nessa. Além de temas relacionados à administração universitária, como sistema de créditos, registro escolar e administração acadêmica, essas consultorias contemplaram a área de planejamento, construção e manutenção do *campus*.

Com base nas diretrizes gerais traçadas pelo CRUB e pela Universidade de Houston, a definição dos consultores partia da lista de profissionais disponibilizados pela universidade estrangeira, com um resumo autobiográfico e a disponibilidade de datas, a qual era enviada ao CRUB. Esse tinha, por sua vez, a atribuição de encaminhar os profissionais às universidades requerentes. E cabia a essas preparar a agenda da visita, enviada previamente ao CRUB e ao consultor, registrar as atividades realizadas (seminários e reuniões), responsabilizar-se pelas despesas de hospedagem⁷⁷ e avaliar ao CRUB a visita. Nesse quadro, os consultores eram fornecidos de acordo com a necessidade de cada instituição e a disponibilidade de fundos do programa de assistência técnica, que previa a quantidade de horas de consultoria oferecidas anualmente.

A frequente formação desses profissionais em administração, engenharia e economia confirmava a preponderância da racionalidade econômica e da eficiência produtiva como ideais da reforma universitária. Inclusive as visitas dos consultores eram conciliadas com as atividades principais realizadas por eles nos Estados Unidos, de tal modo que eram realizadas em suas férias nesse país. Além disso, segundo critérios do CRUB, as visitas não deveriam ser inferiores a quatro dias, ao passo que para a USAID a permanência mínima dos consultores no país deveria ser de três semanas. Dessa forma, era comum os consultores se dedicarem, em suas viagens, a mais de uma instituição ou exercerem outras atividades, como a realização de seminários. As visitas a cada instituição duravam geralmente uma semana, salvo períodos mais longos em situações especiais. De segunda-feira a quinta-feira eram realizados visitas e debates, enquanto a sexta-feira e o sábado eram destinados à preparação do relatório, cujas recomendações eram, antes da partida, debatidas com o reitor ou seu designado.

Ilustra como se davam essas viagens de consultorias o relato (provavelmente à USAID) do consultor Harry Ransom sobre seu deslocamento ao Brasil de 08 de julho a 15 de agosto de 1968. Ele desembarcou, na terça-feira 09 de julho, no Rio de Janeiro, em companhia do também consultor George Knaggs (arquivista da Universidade Saint Thomas). Nos três dias seguintes, analisou o planejamento da PUC/RJ com funcionários da universidade e o arquiteto Carlos Pingarilho; visitou vários projetos; manteve contato com Rudolph Atcon e a Fundação Ford; passeou pela cidade com o “general Egas”; visitou o escritório e casa do arquiteto Sérgio Bernardes, onde almoçou e teve uma “rica conversa”. No fim de semana, foi à praia, leu e trabalhou no relatório. Na segunda-feira da semana seguinte, viajou para Florianópolis,⁷⁸ onde, nos quatro dias posteriores, realizou, com ajuda de intérprete, seus trabalhos na UFSC. Nesse período, conheceu toda a administração, guiado pelo reitor João David Ferreira Lima; reuniu-se com os arquitetos da

⁷⁷ Transporte e honorários não eram responsabilidades da universidade visitada.

⁷⁸ Em passagem por São Paulo, Ransom considerou essa cidade “como vinte Houstons com parte de Nova York inserida” (RANSOM, 1968b, p. 3, tradução nossa). Conforme o original: “like twenty Houstons with part of New York thrown in” (RANSOM, 1968b, p. 3).

comissão de planejamento; visitou o *campus* e as construções em andamento; realizou discussão com representantes dos departamentos da universidade, quando apresentou, por insistência desses, suas primeiras impressões sobre o projeto do *campus*. Ainda realizou uma conferência em espanhol para vinte e cinco arquitetos e engenheiros locais, com a exibição de *slides* de projetos de Guadalajara, República Dominicana e Brasil. Apesar do caráter técnico da visita e da aparente informalidade de seu relato, Ransom reportava à USAID a iminente tradução ao português de um editorial com conteúdo comunista, que seria divulgado no país, a fim de que “uma correção” fosse feita. Para isso, identificava com precisão a fonte original do texto, “*Mechanical Engineering*” de maio de 1968, página 81, baseado em conversa com professor local. No fim de semana, sem contato com a universidade, dedicou-se ao relatório e à leitura. Na segunda-feira da terceira semana, trabalhou no escritório do *campus* da UFSC, teve contato com o reitor, reviu projetos e encontrou-se com o prefeito de Florianópolis, Acácio Garibaldi Santiago, para discutir o planejamento urbano da cidade e a possibilidade de assistência da Universidade de Houston. Na terça-feira, após uma revisão final do trabalho no *campus*, viajou para Porto Alegre. Nos três dias seguintes, encontrou-se com o reitor e funcionários da PUC/RS; visitou o *campus*, para conhecer todas as instalações, e a própria cidade; realizou, em parceria com o consultor Knaggs, uma série de seminários: um primeiro sobre planejamento universitário, com 16 ou 18 participantes, dentre os quais o reitor; um segundo sobre planejamento do *campus*, com 12 participantes e exibição de exemplos da América do Norte, México, República Dominicana e Brasil; um terceiro sobre problemas específicos de biblioteca e auditório e um quarto sobre o planejamento da própria PUC/RS. No sábado, retornou ao Rio de Janeiro, onde jantou com Frank M. Tiller (diretor do *Center for the Study of Higher Education in Latin America*), além de “Pincus”, “Daryl” e “Bob”, e tentou sem sucesso comunicar-se com Atcon. No domingo, preparou-se para a próxima viagem, com lavagem de roupas e tentativa infrutífera de encontrar uma barbearia aberta. Na segunda-feira da quarta semana, viajou, juntamente com Knaggs, para Vitória, onde foi recebido com aparente surpresa, diante da imprecisão sobre a data da visita, ao passo que o consultor se surpreendeu com a “lama em todo lugar” no centro da cidade, fruto das obras da rede de esgoto somadas à chuva. Até a sexta-feira, manteve contato com o arquiteto Marcelo Vivacqua; visitou o *campus* da UFES, cujas estruturas pesadas lhe pareciam ignorar suas anteriores recomendações e o faziam sentir-se “arquitetonicamente deprimido”. O consultor também não disfarçava sua insatisfação por Vivacqua não ter obedecido à agenda programada. Como resultado, após passar a quinta-feira na casa de montanha do arquiteto brasileiro junto com a família desse, encontrou-se, na sexta-feira, em dilema: “eu não acho que consiga escrever algum relatório sem ofensa”⁷⁹ (RANSOM, 1968b, p. 10, tradução nossa). No fim de semana, escreveu o relatório no hotel e teve “um dia maravilhoso”: uma visita à área de preservação de beija-flor⁸⁰ em Santa Teresa/ES, com explanação do diretor Augusto Ruschi. Na segunda-feira da quinta semana, após tirar suas últimas fotografias do *campus* da UFES, viajou de avião para Recife e daí foi levado de carro para João Pessoa. Nos dois dias seguintes e com ajuda de intérprete, prestou consultoria à UFPB, quando visitou o *campus* guiado pelo engenheiro Vitoriano Gonzalez e manteve contato com o reitor Guilardo Martins Alves, cuja conversa inicial foi comprometida por

⁷⁹ Conforme o original: “*I don’t think I can write any report without offending*” (RANSOM, 1968b, p. 10).

⁸⁰ Provavelmente tratava-se do Parque Florestal Augusto Ruschi.

grupo de estudantes insatisfeitos com a visita norte-americana e que aguardava audiência com o reitor. Também realizou apresentação em espanhol sobre o plano do *campus* da UFPB, com ênfase no projeto da biblioteca e a qual foi assistida pelo reitor, três arquitetos e outras sete pessoas. Em seguida, conheceu “uma igreja barroca magnífica”, a Igreja de São Francisco, sob o convite do arquiteto Pedro Dieb. Na manhã da quinta-feira, retornou a Recife, onde recapitulou a visita a João Pessoa e visitou o escritório local da USAID. Na sexta-feira, viajou para São Luís, onde foi recebido pelo reitor Pedro Neiva de Santana, manteve contato com o arquiteto Wit-Olaf Prochnik, visitou a cidade e conheceu o *campus* da UFMA. No sábado, trabalhou pela manhã na reitoria com o arquiteto e o engenheiro da instituição e aguardou à tarde sem sucesso comunicação com Prochnik, para insatisfação do consultor. No domingo, após ter ido com o reitor e a esposa desse para almoço na casa de praia do governador, viajou para Belém, onde foi recebido e alojado pelo arquiteto Alcyrr Meira, já que os hotéis da cidade estavam lotados devido às festividades de inauguração da universidade, com a participação do presidente. À noite, o consultor visitou o *campus* da UFPA, quando percebeu aliviado (“*it is refreshing*”) que suas recomendações anteriores haviam sido seguidas. Na segunda-feira da sexta semana, visitou novamente o *campus*, antes de viajar para Barbados. Permaneceu nesse país, até quinta-feira (15 de agosto), quando retornou aos Estados Unidos. Nesse breve período, trabalhou em relatórios, visitou a praia e tentou contatar sem sucesso o ministro da educação.

Tal relato evidenciava que a rede de contatos estabelecida nessas viagens extrapolava o meio acadêmico, a exemplo da aproximação com Sérgio Bernardes ou com o prefeito de Florianópolis, e gerava outras possibilidades de atuação profissional. Registrava que a consultoria era, não obstante o clima de amizade mantido com alguns profissionais locais, sujeita a tensões sociais (como a resistência à interferência estrangeira), políticas (como o combate ao comunismo) e culturais (como a informalidade dos brasileiros). E expunha uma representação do Brasil como país socialmente indisciplinado e economicamente subdesenvolvido contraposta à riqueza de seus recursos naturais, numa evidente legitimação da assistência à modernização e do conhecimento técnico como fonte de progresso.

Esse relato identificava ainda a atuação de um dos três consultores de planejamento do *campus* disponibilizados pela Universidade de Houston: Harry Ransom. Os demais foram Coulson Tough e Harry Ebert. Esses três consultores atuaram em várias universidades do país, em especial naquelas com instalações novas ou ainda não consolidadas. E, apesar de compartilharem as mesmas ideias gerais, se diferenciavam na ênfase dada a questões específicas.

4.1.3 O olhar de Harry Ransom à paisagem

O arquiteto Harry S. Ransom Jr. (1924-2006), nascido em Clearwater (Flórida), foi, no subprojeto com a Universidade de Houston, o consultor de planejamento do *campus* mais atuante no Brasil, favorecido inclusive pelo domínio do espanhol, não possuído pelos outros dois. Realizou, de 1967 até 1971, consultorias em diversas universidades do país: PUC/RS, UFES, PUC/RJ, UFSC, UFPB, UFMA, UFJF, UFF, Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Fundação Educacional de Bauru (FEB), UFV, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Graduado, em 1947, no Instituto de Tecnologia de Carnegie, Ransom iniciou sua atuação profissional como professor de arquitetura na Universidade Texas A&M (1948-1950) (RANSOM, 1970c, p. 1). Em seguida, atuou no escritório de arquitetura Caudill Rowlett Scott (1949-1953), especializado em edifícios escolares, e no escritório do arquiteto William E. Nash (1953-1957). Durante sua atuação no Brasil, era professor e diretor da Escola de Arquitetura da Universidade de Rice, em Houston, onde permaneceu de 1957 até 1982, intercalado por período de ensino e atuação no México. Nesse país, de setembro de 1964 até setembro de 1966, permaneceu na Universidade Autônoma de Guadalajara,⁸¹ onde ensinou na Faculdade de Arquitetura e prestou assistência ao planejamento do *campus*. Foi então responsável pelo desenvolvimento de sistema construtivo para edifícios, com assistência do engenheiro Nat W. Krahll. Nesse período, também foi consultor no planejamento do *campus* do Instituto Tecnológico Autônomo do México e da Pontifícia Universidade Católica Madre y Maestra, na República Dominicana,⁸² e, mais tardiamente, da PUC/RJ. Posteriormente, através da USAID, foi consultor no Vietnã, onde, em dezembro de 1972, participou do plano de construção de universidade no Delta do Mekong, no sul do país. Em 1967, recebeu o título de mestre em Arquitetura da Universidade Texas A&M, com estudo derivado de sua experiência em Guadalajara. Foi ainda autor de três livros de arquitetura: *“The people’s architects”* (1964), publicado pela Universidade de Chicago; *“Vaulted brick construction in Guadalajara”* (1966), pela Universidade de Rice, e *“Facts and fancies”* (1967), pela Universidade Texas A&M.

Como comum aos demais consultores, Ransom recomendava no planejamento do *campus* a criação de um núcleo acadêmico livre do trânsito de veículos, no qual estariam o ciclo básico e a biblioteca. Essa orientação foi mais evidente na PUC/RS, visitada em julho de 1968 e cujo *campus* tinha a pequena dimensão de doze hectares. Foi proposta aí a definição de um núcleo acadêmico, o qual denominava de “ilha” para pessoas e seria voltado exclusivamente aos pedestres, salvo o acesso de veículos de serviço ou de emergência. O centro dessa área, como habitual aos *campi* norte-americanos, seria a biblioteca central, implantada em terraço natural existente. Essa ideia era reforçada ainda pela localização dos estacionamentos numa área remota, do outro lado da Avenida Ipiranga, que seria interligada à área acadêmica por passarelas de pedestres, a serem “cuidadosamente” projetadas.

Semelhantes recomendações foram dirigidas à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG (atual UFV), visitada em março de 1970. O núcleo central do *campus*, com edifícios já existentes (biblioteca, edifício principal, edifício de química e o antigo dormitório masculino), deveria ser reservado exclusivamente para pedestres, para formar, segundo denominação de Ransom (1970b, p. 2), uma “praça acadêmico-social”.

Esse consultor reafirmava ainda uma premissa central à reforma universitária no Brasil: a integração funcional da universidade. Na visita à UFES em janeiro de 1968, recomendou, diante da subdivisão da universidade em três localidades (Centro Médico, Escola Politécnica e o novo *campus*), que o ensino de engenharia fosse transferido a esse último local, para criar o futuro Centro de Tecnologia. Os potenciais problemas causados

⁸¹ Sua permanência em Guadalajara substituiu a consultoria que realizaria no Chile, através da Fundação Ford, inviabilizada pelas incertezas políticas nesse país, em período de eleições (RANSOM, 1967, p. 12).

⁸² Na República Dominicana, a Divisão de Planejamento Urbano da Universidade Texas A&M foi, nos anos 1960, consultora da cidade Santiago de los Caballeros, sede da Universidade Católica Madre y Maestra (RANSOM, 1967, p. 5).

pelo tráfego de aviões, na nova área, foram minimizados pelo consultor: “eu não considero isso uma séria desvantagem”⁸³ (RANSOM, 1968a, p. 1, tradução nossa). Suas recomendações se dirigiam à melhor resolução funcional do novo *campus*, cujo zoneamento do plano, embora considerado lógico e os relacionamentos viáveis, teria alguns ajustes a serem realizados. O complexo agrícola deveria ser deslocado para uma área remota e o estacionamento, ser projetado em região periférica, afora ajustes na área esportiva. E, para permitir a ventilação natural e facilitar as implicações sociais dos espaços externos de ensino, os grupamentos de salas de aulas deveriam ser também revistos, inclusive com melhorias acústicas.

Foi mais singular às recomendações de Ransom a atenção à paisagem e à natureza como aspectos fundamentais ao planejamento do *campus*, tanto em sua dimensão estética quanto funcional. Na UFSC, visitada em julho de 1968, aconselhou que o planetário (então em fase de projeto) se relacionasse com o bosque existente de eucaliptos. E, para permitir terraços sociais externos, sugeriu que fosse projetada novamente a interseção das circulações (RANSOM, 1968d, p. 1). Na PUC/RS, propôs introduzir elementos de paisagem dentro da rede de pavimentação existente, como prover áreas de sombras através de árvores e pérgolas, bancos, zonas de arbustos e flores, iluminação noturna e “talvez” fontes e esculturas externas, se o orçamento permitisse (RANSOM, 1968c, p. 1). A fim de reforçar a harmonia visual do conjunto, recomendou a adoção de um esquema de cores no futuro e sua manutenção ao longo do tempo. Na UREMG (atual UFV), identificava a necessidade de melhor tratamento estético da entrada do *campus* e da realização de um completo projeto de paisagismo, com a definição de vegetações, terraços, bancos e áreas de sombras, em especial na “praça acadêmico-social”, onde sugeria plantar conjunto de árvores. Mesmo os edifícios antigos aí existentes deveriam ser preservados (RANSOM, 1970b, p. 1), de modo que a unidade do conjunto deveria conciliar esses e os novos edifícios, os quais deveriam, por sua vez, seguir sistemas modulares a serem desenvolvidos pela instituição e então discutidos com o consultor. E, na UFES, apontou a necessidade de se realizar estudos adicionais de tratamento paisagístico, a contemplar, num viés funcional, o uso de árvores para sombreamento dos edifícios.

Essa postura assumiu seu ápice na primeira visita à UFSCar, em junho de 1971, quando Ransom contou com a cooperação do reitor, do engenheiro José Roberto Leme de Andrade e do arquiteto Paulo de Camargo Almeida (da USP). Na recém-fundada universidade, mais do que a tentativa de conciliar programas acadêmico e físico, foram as qualidades paisagísticas do *campus*, ainda em fase inicial de construção, que atraíram a atenção de Ransom. Com boa localização (próxima a três rodovias e a cinco minutos da cidade), a antiga fazenda de 670 hectares era, para o consultor, “abençoada com um ondulante contorno natural e vegetação”,⁸⁴ um anel de floresta de eucaliptos (RANSOM, 1971, p. 2, tradução nossa), afora o lago existente, que deveria ser, segundo recomendação dele, o núcleo do futuro *campus*. Para isso, sua área adjacente (30 metros) deveria ser tratada como um parque, sem a circulação de veículos e com um anfiteatro adaptado à topografia e áreas sombreadas para “piquenique” (a nordeste do lago). Ao sul, se localizaria a área esportiva. Os estacionamentos que serviriam a essa região, para não se tornarem visualmente ofensivos, se localizariam imediatamente abaixo do platô, já ocupado por

⁸³ Conforme o original: “I do not consider this a serious handicap” (RANSOM, 1968a, p. 1).

⁸⁴ Conforme o original: “blessed with undulating natural contour and vegetation” (RANSOM, 1971, p. 2).

edifícios de engenharia. Deveria, ainda, ser encorajado o uso comunitário desse “espaço social central”, entendido como sua utilização pelo público externo à universidade. O encantamento com a paisagem natural do *campus* se estendeu ainda à arquitetura existente, em especial às tradicionais tesouras de madeira locais, encontradas nos edifícios da antiga fazenda. Por isso, sugeriu que fosse utilizada semelhante solução nos projetos dos novos edifícios e fossem preservados os edifícios existentes. Prevalecia, assim, a intenção de estabelecer uma imagem bucólica ao *campus*, a abranger tanto o paisagismo quanto os edifícios. Para isso, recomendou o desenvolvimento prioritário de um plano diretor para o lugar inteiro, apoiado no conhecimento físico do local, através de um levantamento topográfico “o mais rápido possível”.

De modo complementar, a identidade institucional e a unidade da arquitetura foram outros temas recorrentes às consultorias de Ransom. Na UFES, sugeriu a busca por soluções mais singulares ou artesanais, próprias ao ideário do *campus* como um parque. Incentivou espaços externos com organização menos rígida, cuja variedade, em relação aos edifícios de salas aula (centro de suas análises), poderia ser obtida pela alteração dos níveis de piso e de coberta entre cada conjunto. Estabeleceu as cores para os acabamentos de piso, parede e teto desse edifício. Chegou ao extremo de sugerir, em um dos projetos, recuar a viga de fundação em relação ao plano da parede, para criar o efeito visual de uma “linha de sombra”. Semelhante contraste entre luz e sombra também deveria ser reforçado no desenho das colunas. Ao mesmo tempo, procurou assegurar a unidade do conjunto, ao questionar a falta de identificação visual da biblioteca com os prédios de salas de aula.

Maior liberdade de proposições teve Ransom na consultoria, em março de 1970, à Fundação Educacional de Bauru, em São Paulo, concentrada no ensino de engenharia e em programas técnicos, à exceção do departamento de pintura e escultura. Essa instituição, então instalada num único e grande edifício, deveria se transferir para um *campus* ainda virgem de 500 hectares de dimensão. Embora os programas acadêmico e arquitetônico ainda estivessem em processo de definição, o consultor norte-americano propôs possíveis soluções ao conjunto. Ao considerar o clima quente e as chuvas intensas na cidade, Ransom (1970a, p. 2) imaginou uma estrutura em “guarda-chuva”, que formaria um grande pavilhão que cobriria todas as disciplinas abaixo de sua coberta e se tornaria o “símbolo” da universidade. Para isso recomendou a investigação de um sistema construtivo adequado, capaz de proporcionar flexibilidade máxima e manutenção mínima.

Nesse panorama, as consultorias de Ransom às universidades brasileiras conciliavam a racionalidade econômica com valores tradicionais ao *campus* norte-americano, em especial a qualidade paisagística. À primeira vista, suas ideias se aproximavam das expressas por Richard Dober, em *“Campus planning”* (1963), a exemplo da definição de um núcleo acadêmico no *campus*. Soma-se a isso que um exemplar desse livro foi doado por Ransom a arquiteto da República Dominicana, em sua consultoria nesse país, a comprovar sua familiaridade com essa publicação. Por outro lado, suas ideias se aproximavam também, como será visto, das concepções do escritório Caudill Rowlett Scott, onde Ransom atuou e o qual foi responsável pelo projeto do *campus* da Universidade de Houston, referência central dos consultores.

4.1.4 A visão pragmática de Harry Ebert

Outro consultor de planejamento do *campus* atuante no Brasil foi o engenheiro mecânico Harry Frederick Ebert (1917-2004). Durante sua atuação no país, Ebert era

diretor das instalações físicas da Universidade do Texas, em El Paso, e em seguida na Universidade de Houston e na Universidade Duke, na Carolina do Norte. Nascido em San Antonio (Texas), foi o mais velho dos três consultores. Desde agosto de 1967, realizou consultorias na UFCE, PUC/RJ, UFRJ, UnB, UFES, UFPA, UFAM, UFRGS, UFSC, UFSM, UFES, UFPB e UFPA.

Sua formação profissional incluía um ano de estudos iniciais na Universidade da Califórnia em Los Angeles (1935-1936) e a conclusão na Universidade do Texas (1939-1943), onde realizou mestrado em Engenharia Mecânica e Administração de Empresas (1946-1949) (EBERT, [1970?], p. 1). Também participou de curso de extensão em economia, no *American Institute of Banking*. Já havia atuado como professor de engenharia mecânica (1947-1950) e assistente da engenharia de instalações (1950), ambos na Universidade do Texas; como gerente de instalações e negócios (1950-1952), na *Austin State School*; e como engenheiro pesquisador (1952-1956) e supervisor das instalações físicas (1956-[196?]), ambos na Universidade do Texas. Em sua função como consultor, já tinha até 1970 atuado em uma universidade do Equador, duas do México e realizado consultorias na Venezuela e no Peru, afora sua atividade no Brasil. No México, Ebert atuou, assim como Harry Ransom, na consultoria à Universidade Autônoma de Guadalajara, de 1965 a 1966. Apesar da experiência internacional, era pequeno o domínio de Ebert do espanhol, o qual lia e entendia pouco, ao passo que não escrevia nem falava esse idioma.

Ebert seguia sugestões comuns aos demais consultores, em especial a definição de um núcleo acadêmico no *campus*. Na UFSM, visitada em dezembro de 1968, recomendou a definição desse núcleo, o qual seria voltado às disciplinas gerais e baseado na escala do pedestre, ao passo que as especialidades e escolas profissionais estariam em seu perímetro (EBERT, 1969, p. 7). O tamanho dessa área, como usual nesse momento, seria determinado pelo deslocamento máximo de dez minutos dos pedestres, correspondente ao intervalo entre as aulas. Baseado nessa premissa, Ebert criticou na UFPB, visitada em junho de 1971, a ausência de um núcleo acadêmico no *campus*, o qual deveria ter como centro a biblioteca central, ao passo que ele dispensava a administração central e o edifício para estudantes de aí se localizarem. Essa orientação contrariava, no entanto, as proposições de Dober, tão frequentemente seguidas pelos consultores norte-americanos. E contrariava também a ideia de sociabilidade comunitária, tão comum à concepção de *campus* norte-americano. Em compensação Ebert mantinha a valorização do pedestre, ao questionar o sistema viário desse *campus*, que o dividia em segmentos e permitia o tráfego de veículos em velocidade ou a utilização de suas vias por usuários externos à universidade. Também na UFSM, o número crescente de automóveis por estudantes e funcionários era, em sua avaliação, um problema que excedia as previsões anteriores e devia ser controlado.

Era mais próprio a Ebert o rigor funcional e econômico na abordagem do *campus*. Na UFES, visitada em junho de 1971, recomendou um zoneamento funcional mais rigoroso, no qual atividades de ensino e alimentação não se mesclassem. As lanchonetes deveriam se concentrar num único edifício, por gerarem ruídos, distrações e odores e atraírem insetos. Equivalente rigor funcional se estendeu às recomendações sobre o paisagismo, cuja solução deveria dificultar, através de barreiras de vegetação, a utilização das áreas plantadas como percursos não planejados de pedestres, num claro esforço de minimizar sua apropriação espontânea pelos usuários e de desconsiderar as reais necessidades desses. A instalação de quadros de avisos nos edifícios seguia semelhante princípio ordenador, para reduzir, como

então expresso (EBERT, 1971a, p. 12, tradução nossa), “a desagradável fixação de cartazes nas paredes e a escrita com giz nas superfícies de concreto”.⁸⁵ Por conseguinte, embora Ebert reconhecesse a importância da comissão de planejamento agendar encontros entre os arquitetos e os ocupantes dos edifícios concluídos, esse parecia ser mais um artifício para avaliação técnica ou funcional das instalações físicas do que para aferir a satisfação dos usuários.

Tal ótica funcional foi dirigida ainda aos edifícios. Na UFSM, embora Ebert reconhecesse que esses tinham boas relações espaciais, circulação e proporção razoáveis e eram funcionais, recomendou a revisão de detalhes, com a intenção de reduzir futuros custos de operação e melhorar o funcionamento. Sua principal contestação se dirigiu à falta de um adequado controle acústico e à falha em prover ventilação forçada em áreas críticas, problemas mais afeitos à formação profissional do próprio consultor. Diante de sua experiência em construções hospitalares, também criticou o hospital em construção. Na UFES, assinalou que era melhor dispendar menos esforços no paisagismo e consertar o telhado, antes que a chuva danificasse o acabamento interno do edifício (EBERT, 1971a, p. 6). Julgou que detalhes de planejamento e construção deveriam ser revisados e atualizados, como problemas de acústica e manutenção, ao passo que enalteceu a economia e a funcionalidade da construção modular da UFES (dentro de uma configuração padrão com divisões internas ajustáveis). Semelhante avaliação ele dirigiu à UFPB, ao considerar que o plano dos edifícios deveria sofrer atualização e concordar com a manutenção dos módulos básicos de projeto, os quais, “modestos, funcionais, simples, econômicos” e passíveis de “ser[em] construídos rapidamente” (EBERT, 1971b, p. 7), se alinhavam com a economia construtiva e a facilidade de manutenção valorizadas por Ebert. Dentre os “detalhes” a serem melhorados estavam aqueles de ordem construtiva, como proteção térmica das cobertas sem forro, proteção solar das fachadas sudoeste, iluminação noturna das salas de aula e laboratórios, isolamento acústico das divisórias removíveis e drenagem do telhado. Na UFPA, visitada em junho de 1971, recomendou que os planos futuros deveriam requerer menor preocupação com a flexibilidade formal dos espaços e maior com a adaptabilidade desses para distintos usos, já que as paredes removíveis geravam problemas de isolamento acústico, uma constante reclamação do consultor.

Sua atenção não se dirigia apenas às soluções dos planos, mas também ao processo de planejamento, entendido como uma atividade de gestão. Daí seu foco na organização de um programa e de um departamento de manutenção das instalações físicas, tema central de suas consultorias no Brasil. Segundo seu entendimento, o controle da manutenção deveria ser centralizado num “Departamento de Planta Física” (o que, no Brasil, veio a se tornar a “Prefeitura Universitária”), responsável pela manutenção e operação das instalações físicas. Diante da possibilidade de reduzir os custos de manutenção e melhorar o funcionamento, esse departamento seria necessário inclusive para maximizar o potencial do programa acadêmico. Dentro desse pensamento, na UFSM, Ebert recomendou que os planos do *campus* e dos edifícios desenvolvidos em 1960 fossem atualizados, a fim de incorporar novos dados disponíveis e se ajustar às novas necessidades acadêmicas. Na UFES, concentrou suas recomendações, como de costume, na defesa de um programa de manutenção centralizado, para evitar diferentes níveis de manutenção entre os edifícios. Na

⁸⁵ Conforme o original: “*unsightly posting of signs on walls and writing on concrete surfaces with chalk*” (EBERT, 1971a, p. 12).

UFPB, destacou a falta de unidade nos critérios adotados no planejamento e a ausência de um programa de manutenção preventiva, a qual ocorria apenas de forma corretiva em função dos problemas já detectados. Suas recomendações aí se voltaram à organização institucional dos órgãos de planejamento e manutenção do *campus*.

Para Ebert (1971c, p. 3-4), “um exemplo de bom planejamento e construção” a ser reconhecido por toda a comunidade de ensino superior no Brasil era o *campus* da UFPA. Porém o que deveria se tornar um precedente não era o “produto” desse plano, o qual seria único para cada *campus*, senão seu “processo” de planejamento. Esse se baseava na coordenação programada entre planejamento acadêmico, arquitetônico e financeiro, na implantação de planos e nas projeções futuras, além de ser continuamente revisado e atualizado. Esse era um exemplo do “plano abrangente” (“*comprehensive plan*”) recomendado por Ebert (1971c, p. 4) à “universidade moderna”, tida como “uma entidade viva, em crescimento dinâmico e mudança”. Dentro dessa ótica, o planejamento deveria ser um processo contínuo de reconhecimento e desenvolvimento de orientações para satisfazer as inevitáveis necessidades de mudanças, em contraposição à rigidez do “plano diretor”. Pois para Ebert “um bom plano de *campus* deveria ser amplo para além das necessidades atuais para ser resiliente e ser plástico até certo ponto”⁸⁶ (EBERT, 1971c, p. 4, tradução nossa).

Assim, os relatórios de Ebert priorizavam questões técnicas, em especial a economia e a gestão das instalações físicas e de sua manutenção. Não por acaso, como visto [na seção “3.3 Ações de melhoramento e expansão das instalações”], esse era o tema de seu livro traduzido no Brasil: “As instalações físicas da universidade” (1974). Como reflexo, eram recorrentes suas críticas contra o inadequado controle acústico dos edifícios, considerado ironicamente por ele uma característica de projeto “*typically Brazilian*”. Essa postura centrada em aspectos técnicos e econômicos era valorizada na reforma universitária no Brasil, como sinalizavam o apoio do BID à palestra e ao livro de Ebert e esse ter sido o único autor diretamente citado no manual de Atcon (1970).

4.1.5 A análise de Coulson Tough para além do *campus*

Por sua vez, o arquiteto Coulson Tough (n. 1926), nascido em Detroit (Michigan), foi, dentre os consultores de planejamento do *campus*, o que iniciou mais tardiamente suas atividades no Brasil, em outubro de 1970. Por conseguinte, foi também o que teve atuação mais curta, com consultorias à Universidade de Itaúna/MG (UIT), UFMA, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), UFRN, UFRGS e PUC/PR.

Durante seu vínculo com o Brasil, era vice-presidente de planejamento e construção das instalações da Universidade de Houston, onde atuava desde 01 de abril de 1968, e membro do conselho diretor da *Society for College and University Planning* (SCUP), da qual se tornaria presidente (1972-1974). Antes disso, formou-se arquiteto, em 1951, na Universidade de Michigan, após realizar curso iniciatório em engenharia no *Michigan College of Mining & Technology* (TOUGH, 1970, p. 1). Realizou ainda especialização em planejamento e gestão, na Universidade da Califórnia. Foi arquiteto projetista (1955-1961) dessa instituição em Los Angeles e, em seguida, foi arquiteto sênior voltado ao planejamento do *campus* (1962-1963) e diretor de planejamento e arquiteto do *campus* (1963-1968) dessa mesma instituição em Irvine. Publicou três artigos sobre planejamento urbano

⁸⁶ Conforme o original: “a good campus plan must be broad enough beyond today needs to be resilient, and to be plastic to some degree” (EBERT, 1971c, p. 4).

e arquitetura. Porém, diferentemente dos outros dois consultores, Tough não tinha, até sua atividade no Brasil, experiência profissional fora dos Estados Unidos nem dominava outro idioma.

Por um lado, Tough retomava recomendações usuais aos demais consultores do subprojeto entre o CRUB e a Universidade de Houston. Na Universidade de Itaúna/MG, visitada em outubro de 1970, recomendou, dentro dos preceitos da reforma universitária, que a estrutura facilitasse a integração do programa acadêmico, minimizasse a duplicação de instalações e facilitasse o acesso e a comunicação entre professores e estudantes (TOUGH, 1971b, p. 5). E julgou, como comum a Ebert, que “o *campus* deveria refletir o plano acadêmico” e ser um processo contínuo em lugar de um plano datado.

Na UFRN, visitada em outubro de 1971, discutiu com arquitetos e o pró-reitor de planejamento e administração a concepção do plano do *campus*, o que incluiu a organização acadêmica e os relacionamentos funcionais. Propôs a definição de um núcleo acadêmico, no qual estariam os institutos básicos e cujo centro seria a biblioteca, e ao redor desse núcleo estariam os setores biomédico, humanístico e tecnológico (TOUGH, 1971d, p. 6). O plano, como defendido pelos demais consultores, deveria ser flexível e expansível, fruto de um constante processo de planejamento. O programa do conjunto seria composto por administração, biblioteca, centro de estudantes, moradia de estudantes e organizações suplementares. Por sua vez, o “problema” do tráfego de veículos em relação às instalações acadêmicas, a fim de minimizar a interrupção do *campus* foi o principal ponto em debate, o que levou à proposição de uma via perimetral, com estacionamentos periféricos, e à valorização dos pedestres, a exemplo das pequenas distâncias (dez minutos de caminhada).

Na UFRPE, visitada em outubro de 1970, seu enfoque foi a necessidade de coordenar um programa de planejamento total que abrangesse o planejamento acadêmico, físico e financeiro da universidade, como já preconizado por Ebert. Reforçou assim a importância de analisar as instalações existentes, para identificar espaços aparentemente subutilizados, numa crítica comum desde os iniciais assessores norte-americanos. Dentro desses preceitos, suas recomendações à UFRPE dirigiram-se a requerimentos de ordem funcional: importância de programar usos dos espaços; desenvolver padrões de espaço; analisar as relações funcionais entre departamentos acadêmicos, institutos e sistemas suplementares para localiza-los dentro do *campus*; relocação da estrada que cortava a área central do conjunto e que causava conflitos entre automóveis e pedestres.

A centralização física no *campus* também foi um tema recorrente às consultorias de Tough. Na UFMA, visitada em outubro de 1970 e de 1971, constatou, nessa última visita, que o reitor e o superintendente de planejamento sofriam com a resistência de professores a se mudarem ao *campus*, por causa da identificação pessoal que esses tinham com seus atuais programas e instalações (TOUGH, 1971e, p. 3). Em favor da integração no *campus*, Tough apontou a necessidade de motivar a cooperação de todos os membros da universidade para assegurar o sucesso no desenvolvimento do novo *campus*. Por outro lado, assinalou a necessidade de coordenação dos planejamentos acadêmico, físico e financeiro da universidade, para que análises do programa acadêmico (inclusive do desenvolvimento de matrículas) e do desenvolvimento de padrões espaciais levassem a uma programação adequada dos espaços requeridos.

Também na UFRGS, visitada em maio/junho de 1972, Tough registrou que “as questões de transferência de uma localização urbana para uma localização suburbana eram

o principal ponto em consideração neste momento”⁸⁷ (TOUGH, 1972, p. 1). Essa instituição se subdividia em quatro unidades em Porto Alegre: *campus* central, no centro da cidade; Centro Médico; área para recreação e educação física e um novo *campus* suburbano, a quinze quilômetros do centro. Diante dessas tensões, Tough esboçou um estudo comparativo entre o *campus* central e o suburbano. Sobre o primeiro, onde se concentravam as atividades acadêmicas, ressaltou a boa acessibilidade e uma série de problemas considerados, por ele, comuns aos *campi* urbanos: congestionamento, alta densidade (diante do espaço compacto), falta de estacionamento e instalações com baixa qualidade (edifícios antigos ou sem manutenção). No caso particular da UFRGS, a solução urbana era agravada pela previsão de se construir uma autoestrada que afetaria sua área central e que demandaria a demolição parcial ou total de alguns edifícios. Em relação a essa área, apontou ainda que “há pouco paisagismo de caráter geral para criar um ambiente agradável para a comunidade universitária”⁸⁸ (TOUGH, 1972, p. 6). Em contrapartida, em relação ao *campus* suburbano, cuja proposta era anterior à reforma universitária, Tough destacou que essa área era “fisicamente atrativa” e minimizou sua distância em relação ao centro, sob o argumento que essa região deixaria de ser reconhecida como suburbana com o futuro crescimento da cidade. Era ampla a área disponível (aproximadamente mil hectares), mas a falta de fundos era o principal obstáculo ao desenvolvimento do *campus*, onde estavam instalados a Escola de Medicina Veterinária, a Escola de Agronomia e alguns laboratórios de hidráulica. De toda forma, entre as duas alternativas, Tough optou pelo *campus* suburbano como solução à centralização administrativa demandada pela reforma universitária.

Com frequência suas ideias foram abertamente apoiadas num quadro seletivo de referências norte-americanas, em especial no planejamento da Universidade de Houston e em documentos do sistema de ensino superior do Texas. Na UFRPE, as discussões entre Tough e a comissão local de planejamento se basearam em material da Universidade de Houston, como sua organização acadêmica e o plano do *campus*, além de documentos de planejamento preparados por essa universidade e pelo *Texas Coordinating Board*, como formulários de orçamento, planos de *campus*, programação de projeto e documentos orçamentários. Na Universidade de Itaúna/MG, suas ideias foram novamente ilustradas pelos documentos preparados pela Universidade de Houston e pela *Coordinating Board (Texas College and University System)*. Além desses documentos, era sinalizada a presença do livro “*Campus Planning*” de Richard Dober, o qual foi então sugerido por Tough como um “guia útil” de planejamento a essa instituição. Na UFMA, documentos preparados pela Universidade de Houston, como o plano diretor de seu *campus* voltaram a ser exibidos aos professores. Em meio às discussões sobre programação dos edifícios, foi inclusive fornecida uma cópia do guia de planejamento de projeto para novas salas de aulas e edifícios da Universidade de Houston (TOUGH, 1971c, p. 3). Além disso, Tough recomendou ao reitor e ao superintendente de planejamento realizar curso em Houston,⁸⁹

⁸⁷ Conforme o original, “the questions of transferring from an urban location to a suburban location is the main point of consideration at this time” (TOUGH, 1972, p. 1).

⁸⁸ Conforme o original, “There is little landscaping of a general nature to create a pleasant environment for the University community” (TOUGH, 1972, p. 6).

⁸⁹ De fato, o reitor cônego José de Ribamar Carvalho (1968-1972) participou, em setembro/outubro de 1972, de Seminário de Alto Nível, em Houston.

para ajuda-los na administração do novo *campus*, como previsto no subprojeto com essa universidade norte-americana.

Foi mais singular às consultorias de Tough, a análise do planejamento do *campus* a partir de uma escala mais ampla, a escala urbana, na qual se voltava à relação entre a universidade e a comunidade externa. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), as visitas desse consultor não foram restritas ao *campus* dessa universidade. Visitou também a UFPE e o Instituto de Pesquisas e Experimentações Agropecuárias do Nordeste (IPEANE),⁹⁰ considerados “fatores externos” sobre a instituição analisada, para evitar duplicação de programas ou instalações (TOUGH, 1971a, p. 2). Na consultoria à Universidade de Itaúna, visitou instalações industriais locais, para compreender os fatores econômicos que influenciavam o crescimento da cidade e a demanda por expansão educacional. E discutiu não apenas com o reitor e os funcionários da universidade, mas também com o prefeito e o diretor de obras públicas. Para tornar a vida na universidade atrativa, recomendou a instalação de edifícios de uso cultural ou social próprios à tradição norte-americana, embora pouco valorizados pela reforma universitária no Brasil: museu ou galeria de arte, teatro universitário, centro comunitário universitário, centro de estudantes e clube de docentes. Mesmo aos estudantes “pendulares”, os que não moravam no *campus*, Tough (1971a, p. 7) propunha a oferta de comodidades, sob o argumento de desenvolver o senso de uma comunidade universitária. Tais equipamentos assim como estádio esportivo e centro de conferência deveriam ser compartilhados com a “comunidade” do entorno, a reforçar a concepção do *campus* como um espaço integrado à cidade.

Também na visita em outubro de 1971 à UFRN, que tinha adquirido um terreno para o *campus*, mas não tinha iniciado seu planejamento físico, Tough defendeu a importância de coordenar o planejamento entre a universidade e a “comunidade” externa, ao não entender o *campus* como uma estrutura isolada ou autônoma em relação ao espaço urbano. Com base nas universidades norte-americanas, propôs o uso comercial do entorno ao invés da utilização residencial então prevista, o que, além de servir às necessidades universitárias, resultaria na valorização financeira da área, como forma de motivar os proprietários. Equivalente preocupação se estendeu à falta de continuidade entre um previsto *boulevard* externo e a área do *campus*, embora julgasse que, mesmo integrada à cidade, a universidade deveria ser um espaço com identidade própria, como comum a Ransom. Por isso aconselhava a universidade ter um “forte caráter arquitetônico” para refletir sua imagem e o caráter da região (TOUGH, 1971d, p. 7).

Portanto, nos relatórios do consultor Coulson Tough, havia um aberto engajamento às recomendações dos documentos da Universidade de Houston e às proposições dos demais consultores. Ao mesmo tempo, era frequente a atenção de Tough à relação entre universidade e “comunidade”, essa última entendida como a população externa ao *campus*. Tal relação era vislumbrada dentro de uma perspectiva político-econômica, ao reconhecer o poder da universidade em interferir nas atividades culturais e econômicas da cidade e ao reconhecer, em contrapartida, o interesse público ou mesmo privado em se beneficiar com a instalação desse equipamento.

⁹⁰ O IPEANE, sediado em Recife, era uma instituição federal de pesquisa ligada ao Ministério da Agricultura. Foi instalado em 1951 e desativado em 1973.

4.1.6 A construção de um discurso homogêneo

A similaridade de recomendações entre os consultores de planejamento do *campus* não era ocasional. Apesar de se defender na avaliação final do subprojeto que “em menor ou maior grau, cada um do experiente pessoal injetou seus conceitos e valores no projeto”⁹¹ (TILLER et al., 1973, p. 6, tradução nossa), havia uma deliberada tentativa de uniformizar a atividade dos consultores.

Em julho de 1969, Frank M. Tiller (1969, p. 46), diretor do *Center for the Study of Higher Education in Latin America* da Universidade de Houston, preparou para o CRUB uma compilação de cinquenta relatórios de consultorias (sem identificação do consultor ou da instituição) a quinze universidades brasileiras, mexicanas e equatorianas: “*Reference Manual for University Modernization*”. Dentre outros temas, tratou do planejamento e manutenção do *campus*, quando uma série de recomendações isoladas sinalizava a concepção desejada ao *campus*: a economia de escala gerada por uma grande instituição; o planejamento flexível ou “abrangente” com possibilidade de mudança e expansão, tanto em relação ao *campus* quanto a seus edifícios; a manutenção das instalações físicas geridas por um departamento específico; a definição de um núcleo acadêmico sem tráfego de veículos, compacto (pequeno tempo de deslocamento entre as aulas) e funcional (localização próxima das disciplinas relacionadas entre si); a adequação do espaço físico ao programa acadêmico; o zoneamento do *campus* com vista à unidade funcional, inclusive com áreas específicas para atividades sociais, recreativas e esportivas dos estudantes; a economia através da minimização dos custos de manutenção e de construção com edifícios e paisagismo; a demarcação de área verde em torno do *campus*, por questão estética, proteção em relação ao entorno e possibilidade de expansão; a biblioteca como símbolo do *campus*; a reitoria localizada fora do tráfego de estudantes (TILLER, 1969, p. 38-71). Essas três últimas recomendações, em particular, eram muito similares às presentes no manual de Atcon, cuja redação já havia sido concluída em 1968, embora só fosse publicado em 1970.

Documentos preparados pela Universidade de Houston, como seu plano diretor, e pela *Texas Coordinating Board (College and University System)* foram outras referências de planejamento utilizadas pelos consultores, em várias universidades visitadas no Brasil. Além desses cuidados, os relatórios eram sempre aprovados pelas instâncias superiores do convênio, antes de serem enviados à instituição interessada. Tais artifícios favoreciam a construção do discurso único e alinhado aos ideais da gestão central, independentemente da orientação individual de cada consultor. Mesmo assim, os relatórios dos consultores eram confidenciais ao reitor de cada instituição visitada.

Nessa situação, referências frequentes ao livro “*Campus Planning*”, de Richard Dober, sugerido por Tough como um “guia útil” de planejamento à Universidade de Itaúna, em Minas Gerais, certamente eram validadas pelo subprojeto. Soma-se a isso que era realizada uma leitura seletiva desse livro, a exemplo de Ebert dispensar a localização do centro de estudantes no núcleo acadêmico, em oposição ao sugerido por Dober.

Nas consultorias do subprojeto, invariavelmente recomendava-se que o planejamento físico do *campus* fosse antecedido pelo plano acadêmico e pela análise das instalações existentes; defendia-se a separação entre circulação de pedestres e veículos, com o incentivo a áreas exclusivas para pedestres e com distâncias compatíveis ao deslocamento a

⁹¹ Conforme o original: “To a greater or lesser degree, each of the experienced personnel injected his concepts and values into the project” (TILLER et al., 1973, p. 6).

pé, em especial no núcleo acadêmico; determinava-se que o planejamento deveria ser flexível e continuamente atualizado, e apontava-se a necessidade de estabelecer padrões de capacidade e utilização aos ambientes (escritórios, salas de aula e laboratórios).

Conhecido o conteúdo desses relatórios, sobressai, à primeira vista, a aparência de uma leitura técnica e abrangente sobre o planejamento do *campus*. Porém tão ou mais importantes que os conteúdos presentes nesses documentos eram aqueles ausentes, os quais indicavam a seletividade no processo de transferência cultural de ideias. Em especial um tema central nesse momento e central à concepção de *campus* norte-americano, tinha sua importância minimizada ou desconsiderada. Esse tema era a vida estudantil e os espaços especialmente destinados a esse fim, como os alojamentos, as áreas esportivas e os centros de estudantes. Como nos documentos do BID, pouca atenção era reservada a esses equipamentos, salvo o caso isolado das recomendações de Tough à Universidade de Itáua, instituição particular, e mesmo assim dentro da perspectiva de servir como equipamento urbano. Tal “silêncio”, quando era mais intensa a repressão às manifestações políticas e sociais no Brasil, durante a vigência do AI-5, não era mero acaso, haja vista o rigor das análises dos consultores sobre planejamento do *campus* e a tensão política que permeava seus trabalhos, como revelada na notificação realizada por Ransom sobre a tradução de material com conteúdo comunista. Por conseguinte, o núcleo acadêmico, do qual era dispensada a presença do centro estudantil, era o foco das recomendações dos consultores norte-americanos, a confirmar o interesse da reforma universitária pela concepção do *campus* como um espaço essencialmente acadêmico e funcionalmente integrado.

4.2 As viagens aos Estados Unidos e ao México

4.2.1 Cursos e treinamento em serviço no exterior

Em contrapartida à vinda de consultores norte-americanos ao Brasil, administradores universitários brasileiros realizaram viagens de formação aos Estados Unidos e ao México. De 1967 a 1971, tais viagens formaram 168 administradores universitários, em 20 treinamentos em serviço, 09 cursos de curta duração e 03 cursos de mestrados (CONSELHO DE REITORES..., 1971, p. 5).

Várias dessas viagens foram realizadas por profissionais ligados ao planejamento do *campus*. Em abril de 1968, o arquiteto Marcelo Vivacqua (UFES) realizou curso de curta duração em Houston. De 14 de setembro a 02 de outubro de 1970, o arquiteto David Ferreira Lima (UFSC) também participou de semelhante curso. Em 1970, o engenheiro Elder Gadotti (diretor executivo da FEB) realizou treinamento em serviço sobre captação de fundos e administração financeira na Universidade da Califórnia em Los Angeles e na Universidade Autônoma de Guadalajara. De abril a junho de 1971, o arquiteto Hernán Ocampo Landa (UFF) realizou treinamento em serviço sobre planejamento do *campus*, durante sete semanas na Universidade de Houston, no escritório de Coulson Tough (vice-presidente de construção e planejamento de instalações), e três semanas no México: uma, no Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey e duas, na Universidade Autônoma de Guadalajara. Em seu período nos Estados Unidos, foi previsto ter “amplo contato” com Harry Ransom, na Universidade de Rice, e poder participar de convenção do *American Institute of Architecture* (AIA), em Detroit. De setembro a dezembro de 1971, o engenheiro Nelson Marcondes do Amaral Filho (FEB) realizou treinamento em serviço sobre planejamento do *campus*, durante sete semanas nas universidades de Houston e de Rice e três semanas na Universidade Autônoma de Guadalajara. Em outubro/dezembro de

1972, o engenheiro Miguel de Souza (prefeito da UFMG) e o assistente técnico Luiz Fernando Alcântara⁹² (FEB) realizaram treinamento em serviço sobre planejamento, construção e manutenção do *campus*, durante sete semanas na Universidade de Houston, sob a supervisão de Coulson Tough, e duas semanas na Universidade Autônoma de Guadalajara. O treinamento de ambos foi inicialmente previsto na Universidade da Califórnia em Los Angeles, a qual parecia ser outra referência validada, já que no “*Reference Manual for University Modernization*”, o planejamento de ensino superior do estado da Califórnia (1960-1975) era para Tiller (1969, p. 46) exemplo de plano de longo prazo.

Tal formação no exterior tinha por fim o aprimoramento administrativo dos profissionais brasileiros, formar uma “massa crítica” capaz de propagar essas ideias e possibilitar uma melhor apreensão das consultorias técnicas. Por conseguinte foi sugerido pelo CRUB que os egressos do exterior deveriam organizar cursos de curta duração no Brasil para propagar os conhecimentos adquiridos. Os candidatos deveriam ocupar postos-chaves no ensino superior do Brasil, ter 28 anos ou mais, possuir diploma de ensino superior e concordar em permanecer, por um período mínimo de dois anos, em função administrativa após seu retorno. Os cursos de curta duração, previsto desde o início do subprojeto, se dirigiam principalmente àqueles em função de planejamento: reitor, pró-reitor, diretor de unidade acadêmica e membro de comissão de planejamento. E o treinamento em serviço, iniciado em setembro de 1970, era mais voltado a pessoas com funções executivas: pró-reitor administrativo, secretário geral, diretor de planejamento, superintendente do *campus*, contador e diretor do serviço acadêmico.

Os cursos, assim como os treinamentos em serviço, se concentravam em temas específicos, dentre os mais debatidos estavam: (1) administração central, (2) sistema de créditos, registro e controle escolar e administração acadêmica, (3) ciclo básico, (4) faculdade de educação e (5) planejamento do *campus* (com dois cursos realizados). Além do conteúdo técnico abordado em aulas teóricas e práticas, esses cursos ofereciam “atividades especiais”, que incluíam visitas à Universidade de Houston e à NASA e eventos sociais, como recepção e jantar nas residências de administradores da Universidade de Houston, a exemplo de Frank M. Tiller, piquenique e banquete, afora viagem turística à cidade de San Antonio (Texas). Essa hospitalidade e demonstração de avanço tecnológico, ao reforçarem o ideário de civilidade e desenvolvimento socioeconômico desse país, reforçavam também seu valor como modelo de progresso ao Brasil.

A elaboração do programa, seleção dos candidatos, indicação dos responsáveis pelas turmas e acompanhamento da realização dos cursos no exterior eram de responsabilidade do CRUB e da Universidade de Houston, ao passo que a USAID realizava reunião com os bolsistas. Para Rondileau e Hunter (1970, p. 51), havia uma tendência a generalizar o exemplo da Universidade de Houston, nos cursos de curta duração, como se todo o sistema norte-americano se assemelhasse a essa referência. Com efeito, foram restritas as referências apresentadas aos participantes. Quanto ao planejamento do *campus*, essas foram basicamente duas: a Universidade de Houston e a Universidade Autônoma de Guadalajara. Essas instituições sediaram os cursos de curta duração e treinamento em serviço no exterior dos arquitetos e engenheiros brasileiros e tiveram seus planos divulgados em seminários regionais e consultorias no Brasil. Por isso, cabe questionar: que valores e

⁹² Luiz Fernando Alcântara ocupava o cargo de assistente técnico da FEB, onde cursava engenharia civil e era ligado ao planejamento e construção do *campus*.

concepções eram representados nesses planos? E qual era a situação física e acadêmica dessas instituições, quando visitadas pelos brasileiros?

4.2.2 O novo planejamento da Universidade de Houston

A Universidade de Houston, fundada em 1927, como um *community college* e transformada em 1934 em universidade privada, passava, nos anos 1960, por um momento de transição. Em 1963, tornou-se uma instituição pública, incorporada ao sistema estadual de ensino superior do Texas, o que lhe demandou atender a um grande público. O Conselho Coordenador do *Texas College and University System* recomendou uma população máxima de 30.000 estudantes no *campus* existente, afora a criação de outros dois *campi* na área metropolitana de Houston. Um desses deveria situar-se em *Clear Lake City*, próximo às instalações da NASA, com o fim de formar profissionais para essa agência.

Em 1965, essa universidade era formada por nove *colleges* (Arquitetura, Artes e Ciências, Administração, Educação, Engenharia, Direito, Optometria, Farmácia e Tecnologia), o *Graduate School* e o *Downtown School*. Oferecia mais de cinquenta formações, inclusive onze doutorados e quarenta mestrados, e possuía a primeira estação de televisão educacional do país (CAUDILL..., 1966, p. III). Tinha uma tradição urbana, 71% dos estudantes provinham da região metropolitana de Houston, 75% conciliavam os estudos com o trabalho e localizava-se a cerca de cinco quilômetros do centro, próxima a instalações industriais e portuárias (CAUDILL..., 1966, p. 3, 8).

Porém, seu *campus*, em funcionamento desde 1939 e que mesclava o traçado *city beautiful* do núcleo central, simétrico e geometrizado, com a baixa densidade de construções derivada do ideário bucólico do *campus* norte-americano, passava por descaracterização. Na avaliação de Caudill Rowlett Scott (1966, p. 4-6), novas construções com localizações mais funcionais e densidades mais altas rompiam a uniformidade monumental dos edifícios anteriores, de modo que faltava unidade física e identidade ao conjunto, pela inconsistência do projeto paisagístico e de manutenção, apesar da existência de áreas arborizadas e ajardinadas com “experiências prazerosas”. Estimava-se que a quantidade de estudantes cresceria de 19.587, em 1965, para 32.162, em 1975 (CAUDILL..., 1966, p. 11), o que implicava na necessidade de 18.500 vagas de veículos e de mais espaços acadêmicos, apesar da restrita área do *campus*, com 120 hectares.

Para atender o rápido crescimento e a mudança da Universidade de Houston, foi elaborado, em 1966, o plano “abrangente” do *campus*, o mesmo divulgado no Brasil pelos consultores norte-americanos. Esse foi desenvolvido pelo escritório local Caudill Rowlett Scott,⁹³ responsável pelo planejamento de diversos *campi* nos Estados Unidos, como da Universidade Estadual de Ohio (1959), *Southern Colorado State College* (1962), Universidade de Nebraska (1967), Universidade de Miami (1967) e Universidade Estadual de Oklahoma (1970). Também planejou o *campus* da Universidade Católica de Lima (1967), no Peru, destacado na capa de “*Conjuntos Universitários en América Latina*” (1972), do CONESCAL, e

⁹³ O escritório foi formado, em 1946, pelos arquitetos e professores da Universidade Texas A&M William W. Caudill, autor do livro “*Space for Teaching*” (1941), e John M. Rowlett, formado também em educação. Em 1948, denominou-se Caudill Rowlett Scott, com a associação de Wallie E. Scott. Ao longo do tempo, outros sócios foram inseridos: o arquiteto William Peña (1950), os engenheiros Thomas A. Bullock (1954) e Ed Nye (1955) e o designer Charles E. Lawrence (1955). Seu primeiro projeto escolar deu-se em 1949, duas escolas de ensino elementar em Blackwell (Oklahoma), cujas ideias foram divulgadas por Caudill, no livro “*Toward Better School Design*” (1954). Em 1960, com a sede transferida de College Station para Houston, o escritório passou a ter maior atuação em projetos de instalações de ensino superior e de saúde (TEXAS..., [201-?]).

assessorou o início de planejamento do *campus* da Universidade Autônoma de Guadalajara. Por conseguinte, esse escritório foi direta ou indiretamente uma referência ao planejamento do *campus* na região, sobretudo no Brasil.

Para Caudill Rowlett Scott, o planejamento era um processo coletivo e contínuo. Era coletivo porque buscava conciliar objetivos e ideias de administradores, funcionários, docentes e estudantes. Em Houston, essa atividade contou com dois anos e meio de estudos realizados por consultores da própria instituição, que entrevistaram administradores, decanos, chefes de departamentos, docentes, funcionários das instalações físicas e estudantes, além do estudo de relatórios produzidos por departamentos e *colleges* (CAUDILL..., 1966, p. II). Teve grande envolvimento nesse processo Harry Ebert, diretor das instalações físicas da instituição e posterior consultor técnico no Brasil. Por sua vez, o planejamento era contínuo porque requeria constante atualização, assim o planejamento da Universidade de Houston era expresso de modo igualmente flexível: um relatório das circunstâncias, dos objetivos e da situação do esforço de planejamento naquele momento, para que o plano constituísse um “ponto de partida” capaz de ser adaptado a mudanças nos objetivos, programa educacional, matrícula, tecnologia e comunidade do entorno (CAUDILL..., 1966, p. IV). Em lugar de uma solução formal fixa, as características essenciais do *campus* eram delimitadas através de índices urbanísticos e diretrizes, que originavam uma série de planos: plano de uso do solo, plano de uso dos edifícios, circulação urbana, plano de circulação interna e estacionamento, plano de paisagismo, plano de densidade, aquisição de terrenos e plano alternativo.

Porém essa era uma atividade essencialmente técnica, a cargo de especialistas e com base em dados específicos ou quantificáveis. A projeção de matrículas e o estudo da utilização dos espaços eram analisados por Caudill Rowlett Scott através de computadores. E julgava-se que o elemento determinante do planejamento físico era o programa acadêmico, para que a instalação fosse “mais eficiente” quanto ao fluxo de pessoas e veículos e aos desejados relacionamentos interdisciplinares (CAUDILL..., 1966, p. 13). De modo específico a essa universidade, o programa acadêmico buscava manter a importância curricular das artes e ciências (onde se cumpria cerca de metade dos créditos), enfatizar a pesquisa e a pós-graduação em ciência e engenharia, colocar a pesquisa sob o controle dos departamentos, centralizar a biblioteca, estabelecer um centro de educação continuada (para conferências e cursos), interromper o funcionamento do *downtown school*, delimitar estacionamentos periféricos, prover área para expansão das moradias de estudantes (além das 3.500 unidades então previstas) e criar uma central de recepção e armazenamento.

Em resposta à centralização acadêmica preexistente, optou-se por um arranjo físico igualmente centralizado baseado em dois conceitos fundamentais, que deveriam inclusive nortear as futuras revisões do plano: o *campus* unificado e o *campus* de pedestres [Figura 38].

O conceito de *campus* unificado não era uma solução ideal para qualquer instituição, mas uma solução adequada às especificidades dessa universidade. Outra solução vislumbrada, embora descartada, foi o *campus* descentralizado. Nessa alternativa, o centro do *campus* seria ocupado por biblioteca, centro universitário e atividades esportivas, ao passo que as demais atividades seriam desmembradas em núcleos independentes, que teriam suas próprias áreas acadêmicas, administração, residência e serviços de estudantes,

Figura 37. Plano de uso do solo do *campus* da Universidade de Houston, desenvolvido por Caudill Rowlett Scott (1966). Fonte: CAUDILL ROWLETT SCOTT, 1966, p. 23.

Figura 38. Esquemas dos conceitos e diretrizes de planejamento do *campus* da Universidade de Houston (1966).
Fonte: CAUDILL ROWLETT SCOTT, 1966, p. 10, 21.

Figura 39. Vista aérea do *campus* da Universidade de Houston, em 1967. Fonte: UNIVERSITY OF HOUSTON, 2013.

Figura 40. Moody Towers. Fonte: UNIVERSITY OF HOUSTON, 2013.

organizados em torno de um *college*, por exemplo. Essa organização se assemelhava à concepção de *cluster college*, frente à possibilidade de criar unidades menores e mais familiares dentro de uma grande universidade. Com efeito, Caudill Rowlett Scott indicava essa solução para “um *campus* extremamente grande” ou para promover grupos de identidade menores (CAUDILL..., 1966, p. 13).

Em contrapartida, a ideia do *campus* unificado fundamentava-se na definição de um núcleo acadêmico rodeado pelas atividades de suporte, a priorizar a eficiência de movimento e serviço. Para isso era fundamental o plano de uso do solo, que estabelecia a posição relativa das atividades sem impedir a flexibilidade de organização dos edifícios. Nessa direção, o *campus* da Universidade de Houston foi subdividido em setor acadêmico, escolas profissionais, habitação, atividades estudantis, parques, educação física, recreação, atividades de suporte e estacionamento. O núcleo do *campus* foi composto pelo setor acadêmico e parte das atividades de suporte (biblioteca e administração), sem afetar a localização central e compacta das estruturas preexistentes, salvo o deslocamento das atividades de serviço e manutenção para a extremidade do *campus*. Em volta desse núcleo, situaram-se as atividades recreativas ou sujeitas ao público externo, como parques, atividades estudantis (inclusive o Centro Universitário existente), escolas profissionais e o centro de educação continuada. E, na periferia do *campus*, ficaram os estacionamentos (que ocupavam praticamente um terço da área total), as atividades esportivas e as residências (com área prevista de expansão) [Figura 37]. Do ponto de vista visual, a unidade do conjunto não deveria se reverter em repetição de soluções, visto que a variedade era considerada necessária à “qualidade do projeto” e para “estimular os sentidos”, de forma que “equilíbrio e contenção” deveriam ser mantidos (CAUDILL..., 1966, p. 41). Similaridade de materiais e cores eram recursos mais valorizados.

Por sua vez, o conceito de *campus* de pedestres era essencial para promover a interdisciplinaridade, a qual demandava a eficiência da circulação dos usuários. Baseava-se num desenho compacto, cuja principal representação era o núcleo acadêmico de 400 metros de raio, equivalente a dez minutos de deslocamento a pé (correspondentes ao intervalo entre as aulas) e sem a presença de veículos. Na Universidade de Houston, esse conceito se reverteu na definição de grupos compactos de edifícios, para acesso eficiente dos pedestres, e na criação de espaços menores e mais informais, sobretudo os espaços abertos, em oposição à anterior monumentalidade do traçado *city beautiful*. Por sua vez, a localização periférica dos estacionamentos ajudaria a reduzir o conflito entre trânsito de veículos e de pedestres e evitaria um aumento indesejado das distâncias a serem percorridas entre os edifícios. Para minimizar a área ocupada pelos estacionamentos, foi inclusive prevista a construção de edifícios-garagens ou, na falta de recursos para isso, a localização de estacionamento em área externa suprida por ônibus de interligação. Também se evitou ao máximo o desenho convencional de ruas em favor de um ambiente voltado aos pedestres, sem desconsiderar o tráfego de veículos de serviço e emergência. Isso se reverteu em circulações que aparentavam passeios, mas com largura, resistência e raios de curvatura adequados a veículos (CAUDILL..., 1966, p. 28).

Segundo esse conceito, buscou-se também ampliar a densidade do *campus*, mas sem negar seu imaginário bucólico, de tal modo que foram evitados valores próximos ao “caráter urbano” (tido como o índice de aproveitamento de 1,5 a 2,0). Além disso, as densidades variaram em função das necessidades específicas de cada atividade e do

aproveitamento das instalações preexistentes. Para “assegurar seu uso efetivo”, o núcleo acadêmico teve a densidade mais alta do conjunto: índice de aproveitamento máximo de 1,5 e taxa de ocupação máxima de 0,35 (os quais não foram atingidos em toda sua área, devido à pouca altura dos prédios anteriores). Em contrapartida, a menor densidade foi reservada ao setor de residências estudantis: aproveitamento máximo de 0,75 e ocupação máxima de 0,25. Estabeleceu-se, com isso, uma diferenciação entre os setores, com uma aparente distinção entre áreas produtivas (acadêmicas) e não produtivas (residências), na qual se assegurava o menor ritmo de atividades nessa do que naquela.

Além do programa, dos pedestres e dos veículos, a outra “força” que definiu o planejamento do *campus* foi o ambiente, diretamente relacionado à arquitetura da paisagem, como comum aos *campi* norte-americanos. No planejamento da Universidade de Houston, atribuiu-se ao ambiente a função de estimular o esforço acadêmico, satisfazer as necessidades emocionais, exemplificar as aspirações culturais e melhorar a imagem da universidade (CAUDILL..., 1966, p. 14). Dentro desse entendimento, essa era o elemento central de identidade do conjunto, por reforçar os valores institucionais e a noção de unidade. Os espaços externos do *campus* foram considerados os mais importantes para estabelecer o ambiente e, por isso, deveriam ser projetados como “uma entidade total” e não como “sobras individuais” entre os edifícios (CAUDILL..., 1966, p. 15). Semelhante discurso seria retomado por Ransom, nos seminários regionais no Brasil.

Com o fim de assegurar a unidade funcional e visual do ambiente, o plano de paisagismo gerou cinco grupos de soluções: (1) reforço das áreas de bosques existentes, compostas por carvalhos e pinheiros; (2) implantação de mais árvores das espécies existentes nos bosques e novas espécies, para definir espaços abertos, sombrear percursos e unificar visualmente; (3) plantio periférico com a função de delimitar os limites do *campus*, com vegetação de baixo crescimento e distinta das demais espécies utilizadas no conjunto;⁹⁴ (4) telas de plantio (formadas por Chá-dos-Apalaches, já em uso) para amenizar ou bloquear vistas indesejadas, como as da estação de força e dos estacionamentos; (5) cobertura do solo com vegetação (Jasmim, Hera e Liriope) conjugada a materiais de pavimentação e esculturas, para definir praças, percursos principais e jardins, ao passo que a maior parte das áreas seria composta por relvas e gramados.

A identidade do conjunto implicava ainda em sua diferenciação em relação à cidade, como esboçado pela intenção da densidade no *campus* ser inferior à do espaço urbano. Nos planos de paisagismo e de circulação, o *campus* foi tratado como um espaço autônomo, uma espécie de enclave, não obstante a vocação urbana da instituição. A vegetação perimetral e a definição de entradas no *campus* confirmavam essa orientação, assim como a separação entre circulação urbana e interna ao *campus*. Nesse último aspecto, foram propostas alterações na malha viária urbana, em especial quanto ao traçado de uma rodovia existente, para que essa não fragmentasse o espaço do *campus*. E, para evitar sua travessia por veículos, as vias internas teriam traçado descontínuo com mudanças de rota em pontos estratégicos.

Diante dessa transição, os engenheiros e arquitetos brasileiros, quando passaram a fazer cursos e treinamentos em Houston, em meados de 1970, encontraram uma universidade com cerca de 25.000 estudantes e com vinte grandes prédios recém-

⁹⁴ A vegetação perimetral deveria ser composta por *Pittosporum* suplementado por grupos de *Crepe Myrtle*, cujas cores de floração (branca e vermelha, respectivamente) simbolizavam a universidade.

concluídos ou em construção, de modo que o espaço construído do *campus* havia praticamente duplicado no período de 1966 a 1970 e sua periferia passara por melhorias paisagísticas [Figura 39]. Dentre esses edifícios, estava o Moody Towers, inaugurado em 1970 e destinado a alojar 1.200 estudantes no *campus* [Figura 40]. Além disso, o planejamento do *campus* de 1966 passava por atualização, quando uma série de praças era planejada para dar identidade visual a diferentes partes da universidade e quando o consultor Coulson Tough era vice-presidente de Operações e Planejamento de Instalações. A flexibilidade, o núcleo de pedestres, o tráfego periférico de veículos e áreas de convívio externas continuavam a ser valorizados, enquanto as “forças” a guiarem o ambiente do *campus* passavam a ser tidas como: função (programa), forma (lugar) e economia (custo) (UNIVERSITY OF HOUSTON, [1970?], p. 1).

4.2.3 Economia e política na Universidade Autónoma de Guadalajara

O *campus* da Universidade Autónoma de Guadalajara (UAG) era, em início dos anos 1970, um grande canteiro de obras, no qual a ausência de vegetação e tratamento paisagístico contrastava com os vários edifícios em execução. Em sua visita em setembro de 1965, Harry Ebert (1965, p. 5, 30) registrou dois edifícios preexistentes na “cidade universitária”, edifício de arquitetura e engenharia e edifício de ciências biológicas e química, os quais ele considerava “belos, funcionais, econômicos e úteis, mas são completamente insatisfatórias suas acústicas para fins de ensino” (EBERT, 1965, p. 30). Em abril de 1966, Ebert verificou que o planejamento estava em estágio intermediário. Sua construção teria se iniciado em março de 1968 e subdividia-se em três etapas, das quais a primeira foi inaugurada em abril de 1970 e compreendia os edifícios dos institutos, três faculdades, três escolas, aula magna e biblioteca central (CONESCAL, 1972, p. 158).

Com grandes investimentos internacionais, essa instituição foi alçada a “modelo” de modernização às demais universidades da América Latina. Como argumentado em 1966 por Frank Tiller (1966, p. I, tradução nossa), o “progresso contínuo é importante, se a U.A.G. espera servir como um modelo para o futuro”,⁹⁵ em especial às universidades brasileiras onde “uma onda de construção está sendo empreendida”. Ele supunha que essa instituição já “influenciava” a Universidade de Guayaquil (no Peru), a Universidade do Estado da Guanabara (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (TILLER, 1966, p. I). Esse destaque atribuído à universidade compreendia a legitimação internacional de seu reitor, Luís Garibay Gutiérrez (1957-1999), o qual se tornaria consultor no Brasil, no México, na Venezuela e na Costa Rica e presidiria, de 1965 a 1967, o *Grupo Universitario Latinoamericano de Estudios para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación* (GULERPE), fundado em abril de 1965 em Guadalajara e auxiliado pela Universidade de Houston.

Além disso, tinha um forte viés político. Enquanto os governos mexicanos mantiveram, durante a Guerra Fria, uma imagem de ambivalência em relação ao comunismo, a UAG, primeira universidade privada do país, tem sua história ligada ao anticomunismo. “Desde su fundación, ha sido un espacio de sociabilidad que niega los códigos, actitudes, rituales, identidad, memoria y valores difundidos en los centros de socialización que impulsaron los gobiernos revolucionarios”, de modo que a morte de Salvador Allende e o golpe militar no Chile em

⁹⁵ Conforme o original: “continued progress is important, if U.A.G. expects to serve as a model for the future” (TILLER, 1966, p. I).

1973 foram comemorados nessa instituição⁹⁶ (MACEDONIO, 2010, p. 136, 155). Sua fundação, em 1935, ocorreu em oposição à “educação socialista”⁹⁷ incorporada, em 1934, à Constituição mexicana com o fim de “*excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social*” (QUINTANILLA, 2002). Contra o projeto de “escola socialista”, formou-se, em 1933, em Guadalajara (cidade com forte movimento católico), um agrupamento político composto por jovens universitários convocados pelos jesuítas locais, conhecido como “*los Tecos*”. Diante do insucesso desses tomarem o controle da existente Universidade de Guadalajara (fundada em 1925), criaram, em 1935, uma nova instituição: a Universidade Autônoma de Guadalajara (UAG). Sob a bandeira da “autonomia universitária”, essa contou com o apoio da burguesia local contrária ao intervencionismo do Estado na economia e por docentes defensores de uma educação liberal, na qual os valores dos indivíduos se sobrepusessem aos valores corporativos promovidos pelo regime (MACEDONIO, 2010, p. 136).

Foi no início da gestão de Luís Garibay Gutiérrez (1957-1999) que tomou impulso a ideia de reforçar a unidade universitária, em oposição à independência das escolas profissionais existentes. Esse anseio abrangeu tanto a reestruturação acadêmica quanto do espaço físico, sob o discurso institucional (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA, 1968, p. 3) de gerar a “*integración de una verdadera comunidad universitaria*”, sendo o professor o “*elemento esencial y determinante*” e “*moldeando la actitud del estudiante*”. Essa mudança coincidiu com o deslocamento dos apoios financeiro e eclesiástico locais para uma nova instituição de ensino superior na cidade, o *Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente* (ITESO), criado em 1958 por jesuítas expurgados da Universidade Autônoma de Guadalajara por “*los Tecos*” (MACEDONIO, 2010, p. 137). Com reduzido apoio local, a reformulação da universidade apoiou-se em monopólios privados mexicanos e estrangeiros (MACEDONIO, 2010, p. 137-8), que demandavam a ampliação de mão-de-obra especializada necessária à industrialização. Foi constituído um conselho de diretores formado por “proeminentes empresários” e realizada campanha para obtenção de recursos.

A cooperação ao desenvolvimento acadêmico e físico foi firmada em reunião de docentes e funcionários administrativos de várias universidades norte-americanas (Arizona, Califórnia, Colorado, Colorado State, Dallas, Denver, Kansas, New México, Rice, Southern Califórnia, Texas e Tulane), na cidade de Guadalajara, de 28 de junho a 01 de julho de 1963 (CRONEIS, 1966, p. 5). Também participaram dessa reunião o diretor geral do Escritório de Informação do Governo Mexicano, um representante do embaixador dos Estados Unidos no México (que substituíra o titular Thomas Mann), um representante da Fundação Ford, o Cônsul Geral dos Estados Unidos em Guadalajara e representantes das empresas Bacardi e Nestlé, afora professores e administradores da Universidade Autônoma de Guadalajara. Como resultado, foram disponibilizados fundos para funcionamento e construção da UAG por diversas agências e fundações norte-americanas, como Fundação Ford, Fundação Carnegie, USAID e Departamento de Estado dos Estados Unidos.

⁹⁶ Para Macedônio (2010, p. 155-6), há indícios da ligação de “*los Tecos*” com a Operação Condor, iniciada em 1975, responsável pela perseguição, assassinato e tortura de militantes contrários às ditaduras da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai e que teve o apoio operacional e financeiro dos Estados Unidos.

⁹⁷ Denominação presente na própria constituição do país. Cf. QUINTANILLA, 2002.

Figura 41. Zoneamento do *campus* da Universidade Autônoma de Guadalajara.
 Fonte: CONESCAL, 1972, p. 160.

1 Reitoria	11 Praça Central
2 Biblioteca	12 Auditório Central
3 Engenharia	13 Centro de Professores
4 Aula Magna	14 Instituto de C. Biológicas
5 Ciências Exatas e Terrestres	15 Faculdade de Odontologia
6 Instituto de Humanidades	16 Hospital
7 Faculdade de Direito	17 Centro de Estudantes
8 Escola de Comércio e Adm.	18 Escritórios
9 Faculdade de Arquitetura	19 Área de esportes
10 Faculdade de C. Químicas	

Figura 42. Plano do *campus* da Universidade Autônoma de Guadalajara. Fonte: CONESCAL, 1972, p. 163.

Figura 43. Maquete do *campus* da Universidade Autônoma de Guadalajara. Fonte: CONESCAL, 1972, p. 158.

Figura 44. Vista aérea do *campus* da Universidade Autônoma de Guadalajara, em meados de 1970. Fonte: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA, 2017.

Quanto à atribuição de cada universidade, coube à Universidade de Rice, juntamente ao escritório Caudill Rowlett Scott, assessorar o planejamento do *campus*. William Caudill, então diretor da Escola de Arquitetura de Rice, se envolveu inicialmente com a definição do local do *campus*, que aproveitou terreno com duas construções recentes da UAG, e realizou análises sobre o desenvolvimento do plano. Harry Ransom, por sua vez, teve participação mais intensa. A partir de outubro de 1964, permaneceu por dois anos na Universidade Autônoma de Guadalajara, onde atuou como professor e coordenador do planejamento do *campus* e trabalhou com os arquitetos locais Francisco Camarena e Sotomayor. A Universidade de Houston (cuja presença na reunião não é registrada) teve como atribuição o desenvolvimento da administração universitária, mesma incumbência assumida no Brasil e com os mesmos consultores. Dentre esses, estivera o engenheiro Harry Ebert, concentrado na manutenção e gestão das instalações da universidade, em cujo serviço manteve contato com Harry Ransom.

Ao mesmo tempo, a ideologia anticomunista se intensificava na UAG. Impulsionados pela aproximação aos Estados Unidos, cujas relações internacionais passaram, no governo Lyndon Johnson (1963-1968), a ser guiadas pela Doutrina Mann de combate ao comunismo, “*los Tecos*” se incorporaram ao movimento anticomunista internacional. Em julho de 1967, fundaram, em Guadalajara, a *Federación Mexicana Anticomunista de Occidente* (FEMACO), a qual manteve intercâmbio no Brasil com a “Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade” (fundada em 1960), com instituições congêneres da Argentina, Uruguai e Chile e, a partir de 1972, com a Liga Mundial Anticomunista de Taiwan (MACEDONIO, 2010, p. 142). A FEMACO tinha sua própria revista, “*Réplica*”, para divulgar os ideais de extrema direita, afora seu vínculo com a Universidade Autônoma de Guadalajara. Oriundos de setores mais tradicionais da igreja, “*los Tecos*” estenderam suas críticas também às reformas do Concílio Vaticano II e aos bispos latino-americanos que não condenavam a revolução armada como meio de combater a injustiça e a desigualdade social.

Nesse quadro político-ideológico, a modernização da UAG apresentada no plano de desenvolvimento de 1968 ecoava as recomendações propostas por Atcon às universidades latino-americanas, conforme seu ensaio “*The Latin American University*” (1961). Esse plano objetivou a “unificação” da universidade num todo orgânico, a “integração” em uma verdadeira comunidade universitária, o planejamento em longo prazo, a ampliação dos recursos financeiros, a comunicação com a “comunidade” (entendida como as empresas privadas) e a capacidade de cumprir suas funções (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA, 1968, p. 4). Pretendeu-se, acima de tudo, aumentar a capacidade de ação e transformação da universidade através de uma gestão mais forte e centralizada, o que demandou a necessidade de reformulação acadêmica e administrativa.

A ideia fundamental da nova estrutura acadêmica foi a “integração”, aplicada aos diferentes elementos que constituíam a universidade: estudantes, docentes, administração, ensino, pesquisa, laboratórios (CONESCAL, 1972, p. 162). Para isso, o departamento foi a “unidade base” de organização acadêmica e administrativa da universidade, com vantagem de permitir, como então reconhecido (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA, 1968, p. 11), “*economizar maestros, tempo de enseñanza, facilidades para docencia y planta física*”. A formação básica e comum a vários cursos se subdividiu em três institutos, Humanidades e Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Ciências Exatas, à semelhança do

liberal arts college norte-americano. Em torno desses se agruparam as escolas profissionais correlatas, onde estariam os departamentos específicos. Com base na interdisciplinaridade, a formação do estudante aproveitaria recursos de diferentes institutos e escolas e, com isso, evitava “*la duplicidad de espacios, de equipo y de docentes*”, como também argumentado na reforma universitária no Brasil.

Do ponto de vista físico, buscou-se refletir no *campus* a eficiência da nova estrutura acadêmica com melhor aproveitamento de instalações e pessoal. Seu terreno localizava-se no município de Zapopan, região metropolitana de Guadalajara, de cujo centro distava 7,5 quilômetros. Apesar de sua pequena área de vinte hectares,⁹⁸ estimou-se em dez mil a capacidade máxima de estudantes. O planejamento físico teve como metas: (1) a adequação ao plano de desenvolvimento acadêmico da instituição, (2) o baixo custo de construção e manutenção e (3) a alta funcionalidade e flexibilidade (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA, 1968, p. 20).

A pretendida integração se reverteu na definição de um núcleo acadêmico, em cujo “*corazón*” estaria a biblioteca. Ao mesmo tempo, as pequenas dimensões disponíveis favoreceram a escala de pedestres, como forma de racionalizar o deslocamento no *campus*. Preconizou-se que a distância máxima percorrida dentro do conjunto seria de 600 metros, ao passo que, no núcleo acadêmico, essa distância seria ainda menor: 150 metros. Além disso, a circulação de veículos seria periférica com estacionamentos (1.433 vagas) localizados em seu entorno [Figuras 43 e 44].

O princípio da economia refletiu-se no interesse pela utilização de materiais regionais, sobretudo o tijolo de barro. Esse era o componente principal do sistema construtivo indígena da região aproveitado no *campus*: a construção de lajes de piso e coberta com abóbadas de tijolos, as quais dispensavam a necessidade de fôrmas. Mais do que a memória de uma técnica tradicional, o que estava em pauta pelos consultores norte-americanos era as qualidades econômica e técnica desse sistema construtivo. Para Harry Ebert (1966, p. 9), que havia realizado, em 1965 e 1966, consultorias à Universidade Autônoma de Guadalajara, a estrutura em abóbada era uma característica notável do projeto, ao aproveitar materiais locais, ter baixo custo de construção e de manutenção e apresentar boas qualidades acústicas, afora não requerer grande habilidade de execução. Semelhante princípio também motivou o máximo emprego de recursos naturais de iluminação, ventilação, topografia e paisagem, ao buscar-se “*sustitución de medios artificiales y costosos*” (CONESCAL, 1972, p. 165). Não por acaso, o esgoto do *campus* seria lançado diretamente num rio, sem tratamento prévio e juntamente com as águas pluviais, diante da deficiência do sistema de saneamento de Guadalajara e apesar do caráter modelar que se pretendia atribuir à UAG.

A flexibilidade traduziu-se nos critérios de expansibilidade, convertibilidade e versatilidade, recomendados por William Caudill. Nessa direção, adotou-se a dimensão modular aos edifícios (1,25m) e a padronização de suas estruturas: pilares e vigas principais de concreto armado, malha intermediária de vigas de aço (conforme o módulo de 1,25m) e lajes de tijolos maciços. Essas correspondiam ao tradicional sistema construtivo indígena com modificações de Harry Ransom (assistido pelo engenheiro Nat Krahl), que substituiu o desenho unidirecional da abóbada por um bidirecional. Buscou-se assim uma aplicação

⁹⁸ O *campus* ainda possuía uma área de cinquenta hectares, destinada a atividades esportivas e a edifícios escolares de ensino médio (CONESCAL, 1972, p. 161).

mais diversificada do sistema, com maior possibilidade de adaptar-se a distintas situações. Pois se pretendia que o planejamento do *campus* e dos edifícios fosse flexível.

Também estiveram presentes no planejamento do *campus*, segundo o próprio Ransom (1967, p. 53), ao se referir ao plano inicial de 1964, princípios de autoridade e autonomia. Essa percepção foi também compartilhada por Francisco Javier Camarena Ramires, decano da Escola de Arquitetura da UAG, cujo mestrado sobre essa instituição intitulava-se: “*Authority and Autonomy: basic concepts in the plan of development for the Autonomous University of Guadalajara*”, defendida em 1965 na Universidade de Rice. Dentro desse entendimento, a autoridade se revelava na criação do *campus* como elemento unificador e ordenador do conjunto e na localização central da administração como expressão de poder. E a autonomia se expressava na “disposição livre” das escolas profissionais, embora esse princípio estivesse mais presente na flexibilidade da arquitetura e do plano do conjunto. No planejamento final, esses princípios continuaram presentes. A praça central do *campus*, descrita na publicação do CONESCAL (1972, p. 165), como um elemento “tradicional-social de suma importância”, era, em essência, um espaço de representação política e cultural da instituição, uma espécie de centro administrativo, no qual estavam os dois edifícios simbólicos do conjunto: a reitoria e a biblioteca, ambos com nove pavimentos, em contraste com a horizontalidade dos demais edifícios (com três ou quatro pavimentos). Complementava essa praça a aula magna, como espaço de atividade cultural. Por sua vez, as atividades sociais ou extracurriculares não estavam aí. O centro de estudantes, separado do centro de professores, localizava-se na periferia do *campus*, junto ao hospital universitário. A função social dos novos centros ou núcleos de “*unir a la gente y facilitar los contatos directos y el intercambio de ideas que estimulen la libre discusión*” e de favorecer as reuniões espontâneas ou a participação ativa das pessoas na vida social, como incentivado, em 1951, no VIII CIAM (SERT, 1955, p. 8), não era captada pelo núcleo acadêmico da Universidade Autônoma de Guadalajara, mais centrado na eficiência funcional e no simbolismo de poder. Era a dimensão humana, também incentivada no VIII CIAM, que tinha maior receptividade no planejamento desse *campus*, com seu núcleo acadêmico exclusivo para pedestres. Além disso, as moradias eram previstas apenas aos docentes. E as atividades esportivas, embora presentes no zoneamento, não eram priorizadas nas três etapas iniciais de construção do conjunto. Por conseguinte, esse *campus* se estabelecia como um espaço essencialmente acadêmico e produtivo, em similaridade ao “*drive-in campus*” norte-americano.

Portanto, se a “integração” da Universidade Autônoma de Guadalajara seguia o mesmo princípio de *campus* unificado da Universidade de Houston, ambas as universidades tinham valores próprios que as tornavam dois exemplos distintos e oportunos à modernização universitária no Brasil. Como reconhecido por Ransom (1967, p. 44, tradução nossa), “geograficamente, a América Latina é um mosaico de contrastes”.⁹⁹ Por conseguinte, exemplos diferentes podiam se adequar melhor a essa realidade. A Universidade Autônoma de Guadalajara, instituição privada, exemplificava a construção de um *campus* novo, num terreno livre e sem o impedimento de estruturas preexistentes (salvo dois edifícios isolados), além de ser uma solução dentro das possibilidades técnicas e econômica locais, a exemplo do uso de técnicas de autoconstrução. Por sua vez, a

⁹⁹ Conforme o original: “*geographically, Latin America is a mosaic of contrasts*” (RANSOM, 1967, p. 44).

Universidade de Houston, instituição pública, exemplificava uma grande instituição, com maior disponibilidade de recursos financeiros e materiais e a possibilidade de transformar um *campus* preexistente numa estrutura mais eficiente e unitária, tal qual demandado a algumas universidades brasileiras.

4.3 Premissas nacionais nos seminários regionais

4.3.1 A importância estratégica dos seminários regionais

De 17 a 27 de março de 1975, realizou-se em Brasília o “I Seminário Nacional sobre Planejamento de Campi Universitários”, coordenado e promovido pelo PREMESU a partir de proposição do CONESCAL. Contou também com a colaboração do Fundo de Construção da Universidade de São Paulo (FUNDUSP) e da Câmara de Extensão da Universidade de Brasília. Teve por fim “[...] reunir representantes das universidades federais brasileiras e técnicos de outros países para trocarem experiências na área de planejamento de campi universitários” (BRASIL, 1978, p. 7). E realizou-se num momento de delimitação das diretrizes de planejamento do *campus* adotadas pelo programa MEC/BID II. Não por acaso, uma de suas conclusões foi que “as universidades devem promover imediata realização de diagnósticos para apuração dos índices de utilização do espaço”, a fim de racionalizar seu uso (BRASIL, 1978, p.333).

Se tal seminário assim como o realizado pelo BID em 1973 parecem ser eventos iniciais sobre o tema no país, deve-se à pouca divulgação, dentro da discrição pretendida pela USAID, dos anteriores seminários regionais do subprojeto com a Universidade de Houston. Esses, coordenados pelos consultores em suas estadas no Brasil, foram importantes mecanismos de transferência cultural de ideias. Como então reconhecido, produziam “uma atmosfera favorável às modificações e às atividades dos consultores” (OLIVEIRA, O., [1969?], p. 2). Porém, nas cerimônias de abertura ou na divulgação desses eventos, não era feita qualquer menção à Universidade de Houston. Apenas a contribuição do CRUB era identificada.

O primeiro desses seminários foi realizado, em julho de 1965, em Houston, e representou um passo inicial em direção ao convênio entre o CRUB e a Universidade de Houston. Com a vigência do subprojeto, os seminários foram transferidos ao Brasil, os quais foram conduzidos informalmente, como parte da consultoria a uma universidade específica, ou como seminário formal. O CRUB e a Universidade de Houston elaboravam os programas e definiam as datas e os responsáveis pela condução desses eventos, ao passo que cabia exclusivamente ao CRUB a operacionalização dos seminários no país, o que incluía a escolha do local, a contratação de interpretes e equipamentos, a avaliação de custos, a expedição de convites, a recepção dos participantes e a distribuição de documentos.

Foram realizados no Brasil pelo menos sete seminários regionais sobre planejamento do *campus*. O primeiro se deu, em janeiro de 1968, na UFES. Em seguida, foi realizado outro na PUC/RS (julho de 1968), na UFJF (maio de 1969), na UFPB (junho de 1969) e dois na Fundação Educacional de Bauru – FEB¹⁰⁰ (março de 1970 e maio de 1971). Todos esses foram coordenados pelo consultor Harry Ransom e tiveram como tema central o planejamento do *campus*. Já o seminário de 1972 na UFPE foi coordenado por Coulson Tough e abordou temática mais ampla: planejamento, execução e manutenção do *campus*.

¹⁰⁰ A Fundação Educacional de Bauru foi, em 1988, incorporada à Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Além do coordenador estrangeiro, responsável pela exposição central em cada evento, também expunham suas ideias profissionais da região vinculados ao planejamento do *campus*. Era pequeno o número de participantes, formados principalmente por engenheiros e arquitetos. No seminário de 1968 na UFES, por exemplo, expuseram-se representantes da UFES, UFPA, UFPB e UFSC, além da participação de representantes da UFJF, UFF e UFAM como observadores. Com isso, os seminários geravam painéis regionais sobre o planejamento das instituições representadas e dentro de um roteiro fixo: histórico, estruturas acadêmica e administrativa e planejamento do *campus*. Apenas o seminário de 1972 na UFPE teve um número maior de participantes (93 participantes de 28 instituições), os quais, provenientes de todas as regiões do país, lhe deram uma escala nacional. Além disso, suas exposições assumiram um viés mais teórico, a exemplo das palestras dos brasileiros: “O *campus* e a ecologia”, Alcyr Meira (UFPA); “O planejamento e a programação inicial”, Hernán Ocampo Landa (UFF); “O *campus* e a reforma universitária – a experiência da UFJF”, Jarbas de Souza (UFJF); “O planejamento de *campus* e os sistemas de informações para administração universitária”, Florismundo Marques Lins Sobrinho (UFRPE), e “Planejamento de manutenção de *campus*”, Nelson Marcondes (FEB). As exposições de Landa e de Florismundo se voltavam à sistematização técnica das práticas de planejamento e gestão, por meio de procedimentos gráficos (Curvas de Delft), índices numéricos (*Full-time Equivalent – FTE*) e sistema de informação padronizado, em concordância à modernização administrativa delimitada pela reforma universitária.

Como então reconhecido, esses seminários também serviam como forma de avaliar as “contribuições dos consultores e dos cursos de curta duração [na formação dos brasileiros] e como exercícios práticos de adaptação de tudo que foi apreendido [no exterior]” (RONDILEAU; HUNTER, 1970, p. 42). Essas informações eram importantes tanto ao CRUB quanto à Universidade de Houston. Porém, no caso específico do planejamento do *campus*, os cursos e os treinamentos no exterior, ocorridos por volta de 1970, se deram em geral após a realização dos seminários regionais. Por conseguinte, se enquadravam muito mais na perspectiva de cooptar ou selecionar arquitetos e engenheiros brasileiros para a formação da “massa crítica”. Com efeito, alguns desses foram palestrantes em diversos seminários, em especial o arquiteto Alcyr Boris de Souza Meira (UFPA), que manteve contato com Houston, onde realizou palestra. Essa, realizada em 10 de outubro de 1968, teve como tema o planejamento do *campus*, com base em seu plano para a UFPA (CAMPÊLO, 2012, p. 221).

4.3.2 A coordenação norte-americana dos seminários

Como reclamaram em 1969 os membros do escritório técnico da UFJF, “tivemos em nosso seminário praticamente a repetição do que já fora exposto” no seminário regional em Vitória, também coordenado pelo consultor Harry Ransom (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1969c, p. 1). E essa não era uma reclamação sem fundamento, visto que a mesma exposição desse consultor foi reproduzida, poucos dias depois, no seminário da UFPB e, dois anos mais tarde, no seminário da Fundação Educacional de Bauru (FEB). Nesse sentido, apesar da escala regional ou da multiplicidade desses seminários, prevaleceu a uniformização do conteúdo exposto.

Num primeiro momento, o plano da Universidade de Houston foi o exemplo selecionado. No seminário realizado, em agosto de 1967, na UFPA sobre “administração central da universidade”, Frank M. Tiller compilou materiais de distintos autores sobre

renovação administrativa universitária, dentre os quais estava uma série de imagens apresentadas por Harry Ebert (1967, p. 155-8) como exemplo de planejamento universitário e que foram também utilizadas nas consultorias no Brasil. Essas imagens correspondiam a dezesseis slides do planejamento do *campus* da Universidade de Houston (1966), realizado por Caudill Rowlett Scott. Ilustravam, a partir do exemplo norte-americano, o processo e as diretrizes de planejamento do *campus* baseado em quatro forças: pedestres, programa, carros e ambiente. Como sugerido pelas imagens, “o número provável de matrículas” era a base inicial para definir a melhor organização acadêmica, se em “divisões autônomas” ou numa “universidade unificada”, o que, por sua vez, correspondia a soluções específicas de *campus*: “disperso” ou “unificado, compacto”, respectivamente [Figuras 45 e 46]. Porém, enquanto essa solução era identificada como uma “resposta”, aquela era uma “alternativa”, numa nítida defesa do *campus* unificado. “O número de pedestres” e “o número provável de veículos” eram a justificativa para a “separação de pedestres e veículos”, para o estudo específico de seus “movimentos” e para a definição de um núcleo exclusivo para pedestres, “o conjunto de pedestres” (*“the pedestrian core”* originalmente) [Figura 47]. Por sua vez, o problema da “circulação confusa” dos veículos deveria levar à “circulação unificada”, que requeria a definição de um anel viário. No “plano preliminar”, o núcleo de pedestres conduzia a organização das demais áreas, inclusive o tratamento dos espaços externos, sugerido por uma perspectiva. E a “Solução – Projecto para uso de espaço” se expressava através do zoneamento das atividades [Figura 48]. Enfim, o conjunto de slides reproduzia os conceitos de *campus* unificado e *campus* de pedestres explorados por Caudill Rowlett Scott.

Porém a atenção originalmente dada por Caudill Rowlett Scott ao paisagismo do *campus* não foi reproduzida nessas imagens, as quais representavam o planejamento como uma atividade técnica voltada à gestão dos fluxos de pedestres e veículos e à gestão espacial do programa acadêmico. Essa representação poderia ser relacionada à visão pragmática de Harry Ebert, a cujo nome os slides estavam associados, mas também estava em consonância com a racionalidade econômica da reforma universitária no Brasil, centrada nas atividades essencialmente acadêmicas do *campus*.

Nos seminários regionais sob a coordenação de Ransom, uma nova referência foi exposta: as “premissas” de planejamento do *campus*. Essas se tornaram o tema central das exposições desse consultor, que também costumava expor sua experiência prática na Universidade Autônoma de Guadalajara. Por um lado, essas premissas superavam a pouca atenção dos slides iniciais em relação ao paisagismo do *campus*. “Ponha o edifício no pasto. Veja o que acontece. O espaço é acentuado. Considere a dinâmica do espaço visual, com ela floresce”, sugeria Ransom (1969, p. 1, grifo nosso). Dentro desse ideário naturalista, buscava apontar a importância das áreas externas e livres, em especial dos elementos naturais, para a definição do conjunto, como já expresso nos relatórios de suas consultorias às universidades brasileiras. E, nesse aspecto, se assemelhava ao planejamento do *campus* da Universidade de Houston, o qual tanto era conhecido por Ransom quanto ele já trabalhara no escritório do autor desse plano (Caudill Rowlett Scott) e continuava a conviver com William Caudill, na Universidade de Rice (onde ambos eram professores).

Figura 45. Slides sobre planejamento do *campus* apresentados pelo consultor Harry Ebert.
 Fonte: EBERT, 1967, p. 155.

Figura 46. Slides sobre planejamento do *campus* apresentados pelo consultor Harry Ebert. Fonte: EBERT, 1967, p. 156.

Figura 47. Slides sobre planejamento do *campus* apresentados pelo consultor Harry Ebert. Fonte: EBERT, 1967, p. 157.

Figura 48. Slides sobre planejamento do *campus* apresentados pelo consultor Harry Ebert.
 Fonte: EBERT, 1967, p. 158.

Por outro lado, as premissas ratificavam a ideia de integração ou unidade do *campus*, a partir da tese que “o campus é mais do que edifícios”¹⁰¹ e por isso a individualidade desses não deveria se sobrepor à unidade funcional e formal do conjunto. Daí a importância atribuída aos espaços externos. Essa ideia central era desenvolvida em treze “premissas”.

Premissa I, “o Tipo [sic] exato de meio físico dependerá da sub-divisão [sic] e da organização do espaço” (RANSOM, 1969, p. 1). O espaço deveria ser o “meio” para planejar em lugar da excepcionalidade arquitetônica dos edifícios, de modo que “um ‘campus’ com edifícios comuns pode[ria] sêr muito agradável se o espaço exterior fôr devidamente manipulado”. Com isso, legitimava os edifícios simples e econômicos recomendados pela reforma universitária.

Premissa II, “os edifícios são importantes, mas não tão importantes como os estudantes, seus professores e seus programas” (RANSOM, 1969, p. 2). Estabelecia a seguinte hierarquia: bons estudantes; em seguida, bons professores; depois, curriculum e, por último, edifícios. Validava, assim, a preponderância dos recursos humanos sobre os materiais, ao mesmo tempo em que condicionava a definição do espaço físico à organização acadêmica.

Premissa III, “somente através da consideração simultânea da função, forma e custo podem um bom planejamento de “campus”, um bom edifício universitário ou boa parte das instalações educacionais ser produzidas” (RANSOM, 1969, p. 2). Determinava as “forças” que moldavam o *campus*. Não eram mais aquelas do plano de 1966 da Universidade de Houston ou dos slides (pedestres, veículos, ambiente e programa) senão função, forma e custo, as quais eram bem mais próximas dos ideais de eficácia, eficiência e economia da reforma universitária.

Premissa IV, “o “campus” e cada um dos seus edifícios devem sêr [sic] planejados mais para a flexibilidade do que para a exatidão” (RANSOM, 1969, p. 2). Revertia-se nas qualidades de expansibilidade, convertibilidade e versatilidade, defendidas por Caudill Rowlett Scott. Como então previsto, um saguão poderia se tornar um local para exposições; um salão, um local para seminários; um espaço de biologia, um espaço de física; árvores, uma sombra para classes ao ar livre.

Premissa V, “os vários departamentos, escolas e instituições que formam uma universidade devem fazer melhor trabalho coletivo do que separadamente e a arquitetura encarrega-se dessa tarefa” (RANSOM, 1969, p. 3). Reiterava a importância da unidade funcional e formal da universidade.

Premissa VI, “não há nenhuma forma cristalizada para a arquitetura de uma universidade” (RANSOM, 1969, p. 3). Legitimava a flexibilidade do planejamento.

Premissa VII, “a estrutura arquitetural deve responder pela educacional” (RANSOM, 1969, p. 4). Afirmava a preponderância do programa acadêmico em relação ao espaço físico da universidade, em favor de sua eficiência. Nessa direção, Ransom (1969, p. 4) considerava: “Uma empresa universitária é a maior. [sic] Altamente dispendiosa. [sic] Máquina de ensino. É tarefa primordial ajudar o professor a ensinar”.

Premissa VIII, “um “campus” deve ter um elemento unificador” (RANSOM, 1969, p. 4). Recomendava que a identidade do conjunto assegurasse a unidade visual, em consonância ao ideal de integração ou unidade acadêmica.

¹⁰¹ Título da apresentação de Harry Ransom, em 17 de junho de 1969, no “Seminário sobre Planejamento de Campus Universitário – UFPB-CRUB”, em João Pessoa.

Premissa IX, “todo “campus” necessita de um símbolo [sic]” (RANSOM, 1969, p. 4). Reiterava a importância da unidade visual a partir de um elemento simbólico comum, a confirmar a integração como princípio central do planejamento.

Premissa X, “o zoneamento não deve ser uma vaca sagrada” (RANSOM, 1969, p. 4). Diferenciava-se dos demais consultores, a pensar na possível mistura de atividades em lugar de um zoneamento funcional rígido. “Sistema misturado, por que não?”

Premissa XI, “ter algum lugar no “campus” onde não sejam permitidos carros” (RANSOM, 1969, p. 4). Retomava a ideia do núcleo acadêmico recomendado por esse e os demais consultores norte-americanos. Essa ideia se revertia em quatro medidas: rota de tráfego ao redor do *campus*, impedir carros em certas partes do *campus*; afastar-se das ruas movimentadas e fazer do estacionamento uma transição do veículo ao fluxo de pedestres.

Premissa XII, “todo edifício no “campus” deve ter uma qualidade genérica” (RANSOM, 1969, p. 4). A flexibilidade do planejamento era estendida aos edifícios.

Premissa XIII, “o quanto se aprende depende até certo grau da ambiência da Universidade [sic]” (RANSOM, 1969, p. 5). Ransom enaltecia a importância do espaço físico para eficiência das atividades acadêmicas.

Tais ideias reafirmavam, em grande parte, os princípios da reforma universitária no Brasil, como a hegemonia dos recursos humanos ou administrativos sobre os materiais (Premissa II), a economia de recursos (Premissa III), a flexibilidade das instalações físicas (Premissa IV), a integração acadêmica e administrativa (Premissa V), a flexibilidade da organização acadêmica (Premissa VI), a estrutura física condicionada pela acadêmica (Premissa VII), a adaptabilidade dos espaços para diferentes usos (Premissa XII) e a eficiência do sistema educacional (Premissa XIII). Algumas ideias extrapolavam a racionalização e tendiam a incitar uma aparente humanização do espaço físico universitário. Enquadravam-se nessa ótica, a valorização do espaço exterior “devidamente manipulado” para tornar o *campus* agradável (Premissa I), a importância da unidade e identidade do espaço (Premissas VIII e IX), a relativização do zoneamento (Premissa X) e a hegemonia dos pedestres em relação aos veículos (Premissa XI). Várias dessas ideias não foram exclusivas a Ransom, já que estavam presentes no planejamento da Universidade de Houston, na publicação de Dober, “*Campus Planning*” (1963), e nas discussões sobre planejamento do *campus* nos Estados Unidos. E não contradiziam a concepção do *campus* como um espaço eficaz, eficiente e econômico. Sinalizavam, pelo contrário, a possibilidade de conciliar a flexibilidade exigida ao planejamento com os valores tradicionais do *campus* norte-americano, em especial seu imaginário bucólico.

Acima disso, tais premissas do planejamento da Universidade de Houston traduzidas ao Brasil, como a ideia de unificação (ou o *campus* unificado), ecoavam um acentuado viés econômico. Nas “premissas”, o critério de “custos” guiava tanto o planejamento do conjunto quanto a defesa por construções mais simples, cujas recomendações validavam os princípios de eficácia, eficiência e economia da reforma universitária no país. Em contrapartida, nos anos 1970, quando função, forma e custo passaram a ser citados como “forças” que guiavam a revisão do planejamento do *campus* de Houston, o valor arquitetônico dos edifícios e suas qualidades intrínsecas nessa universidade se sobrepujavam às questões econômicas, como sinalizavam o enaltecimento de suas recentes construções em publicação oficial dessa instituição: “*excellence in architecture*” (UNIVERSITY OF HOUSTON, [1970?]).

Esse viés da economia priorizado por Ransom tornou-se também evidente em sua exposição sobre a Universidade de Autônoma de Guadalajara, a exemplificar a aplicação de suas premissas numa solução econômica. O símbolo do *campus* era constituído pela torre da Biblioteca Central. A integração era garantida pela equidistância dos três institutos básicos (Ciências Exatas, Ciências Humanas e Letras e Ciências Biológicas), do núcleo acadêmico e da administração geral em relação à biblioteca. A economia era demonstrada pela utilização de lajes de tijolos que dispensavam fôrmas. A racionalidade do planejamento era sugerida pela adoção de critérios técnicos e funcionais, como posição solar, clima, ventos, áreas de estacionamento, arborização, acessos e áreas livres para circulação. Outro exemplo frequentemente utilizado por Ransom era o plano da Pontifícia Universidade Católica Madre y Maestra, na República Dominicana. Porém, apesar da economia, os *campi* dessas instituições privadas, com 20 e 90 hectares respectivamente, tinham dimensão bem inferior às áreas das universidades federais brasileiras. O *campus* da UnB, por exemplo, tinha 257 hectares. Por conseguinte, certos aspectos dessas concretizações, como o processo construtivo artesanal, não tinham a mesma facilidade de aplicação no Brasil, onde havia demanda por rápida e ampla expansão do ensino superior.

Da mesma forma, as exposições de Coulson Tough, no “Seminário sobre planejamento, execução e manutenção do campus universitário”, em 1972 na UFPE, pareciam conduzir a temática do evento e confirmar o papel central dos consultores norte-americanos nesses seminários regionais. Tough foi responsável por cinco das dez exposições desse evento, quando tratou de variados temas, como indicavam os títulos: “As Linhas Gerais do Problema” (23 de maio), “O Desenho do Campus” (23 de maio), “A Concorrência, Como Tratar? O Controle da Construção” (25 de maio), “As Linhas Gerais de Manutenção” (25 de maio) e “As Oficinas e a Prefeitura do Campus” (26 de maio).

4.3.3 *A construção de um discurso único*

Em 16 de junho de 1969, no discurso de abertura do “Seminário sobre planejamento do campus universitário – UFPB-CRUB”, o reitor e presidente do CRUB Guilardo Martins exaltou a importância de tais eventos regionais, visto que “um campus ideal para o Brasil [...] seria utópico, impossível, considerando a extensão deste país, suas diferenças geográficas, climáticas, ecológicas” (MARTINS, 1969, p. 2). Reconheceu a importância das discussões a serem realizadas, de modo que houvesse “[...] completa desinibição nas perguntas, nas críticas e nos debates” (MARTINS, 1969, p. 2). Porém definiu, em plena cerimônia de abertura, as “conclusões” que o seminário alcançaria “após os seus debates”:

- 1 – Melhoria das condições de Ensino e Pesquisa, quanto aos aspectos qualitativos e quantitativos.
- 2 – Integração curricular.
- 3 – Comunicações docentes-discentes mais firmes.
- 4 – Tipologia arquitetônica, simples e funcional.
- 5 – Instalação no Brasil de um Centro nacional de Planejamento integral do Campus Universitário.
- 6 – Estudos visando um Centro Latino-americano para formar o Planejador Universitário (MARTINS, 1969, p. 9, grifos nossos).

Com efeito, ao fim do quarto dia de seminário na UFPB, foram consideradas como recomendações desse evento ao CRUB as treze premissas apresentadas por Ransom e outras treze estabelecidas pelo plenário e relacionadas ao discurso inicial do reitor. Essas se centraram na operacionalização técnica do planejamento físico, ao defender a necessidade

de dados estatísticos, de estudos em cada região, de informações publicadas sobre os *campi* e de um grupo permanente de planejamento nas universidades. Era recomendada ainda, tal qual já sugerido pelo reitor, a criação de um centro nacional de assessoria ao planejamento do *campus* e construções universitárias, que manteria intercâmbio com os centros estrangeiros.

Nessa limitada possibilidade de debates em plena ditadura, uma das poucas contestações às premissas de Ransom registradas nos seminários regionais não se opunha, no entanto, à reforma universitária. Pelo contrário, a reforçava com uma visão ainda mais extremada que a do próprio consultor norte-americano. No seminário de 1971 na Fundação Educacional de Bauru (FEB), o arquiteto Ícaro de Castro Mello questionou a relativização do zoneamento sugerida por Ransom:

APARTE DO DR. ICARO DE CASTRO MELLO: Não acha o senhor que uma tal liberdade do zoneamento poderia vir a ser perigosa para a ordem?

DR. RANSOM: Devemos manter certos limites, é claro, mas creio que não há necessidade de rigidez no zoneamento.

DR. ÍCARO: Eu sou a favor da liberdade de locomoção de alunos e a favor da integração, mas se não tomarmos cuidado, acaba a disciplina, acaba tudo (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BAURU, 1971, p. 7-8, grifos nossos).

Era a disciplina na universidade que preocupava Ícaro de Castro, o qual via no zoneamento uma ferramenta para o ordenamento funcional preconizado pela reforma universitária e para o disciplinamento social e político imposto pela ditadura. Seu pensamento se aproximava mais das recomendações expostas no recém-publicado manual de Atcon (1970), que tinha no controle das atividades estudantis, inclusive através do policiamento, um tema central. Com efeito, essa não era uma opinião isolada. O disciplinamento perpassou ainda a exposição de Elder Gadotti sobre o planejamento da FEB. Segundo esse engenheiro, que já havia realizado, em 1970, treinamento em serviço nos Estados Unidos, “partindo de algumas premissas, chegamos a [sic] conclusão de que esse “CAMPUS” não poderia nunca ultrapassar a população de 15.000 alunos. [...] A concentração exagerada de alunos leva a uma mesma [sic] crítica muito perigosa e não passível de controle” (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BAURU, 1971, p. 2, grifo do autor). Essa ideia de gestão, essência da reforma universitária, era apoiada por Gadotti na observação de realizações nacionais e internacionais, já que teria visitado mais de quarenta universidades, inclusive no México e nos Estados Unidos. Dentre essas, conheceu a Universidade de Berkeley, a qual, com sua grande quantidade de estudantes e greves estudantis em final dos anos 1960, deve ter motivado sua conclusão sobre a capacidade máxima do *campus*, embora ele reconhecesse que “nenhuma delas é o modelo adequado às nossas necessidades” (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BAURU, 1971, p. 3).

Somada à restrição do debate, a exposição de exemplos de planejamento similares entre si ajudava a construir, nesses seminários regionais, um discurso único sobre o planejamento do *campus* e que tinha nas “premissas” de Ransom uma referência central.

No seminário de 1969 na UFPB, o painel esboçado pelas exposições (UFPB, UFPA e Universidade do Maranhão) era perpassado por questões técnicas, direcionadas ao ordenamento funcional e à eficiência operacional, como comum à reforma universitária. Essa visão foi manifesta na exposição do engenheiro Vitoriano Gonzalez, diretor do

serviço de engenharia e patrimônio da UFPB, que apresentou o planejamento recém-desenvolvido pelo FUNDUSP. O *campus* foi definido como um meio de integração das diversas unidades da universidade, pela “necessidade de evitar a dispersão de material didático, duplicidade de recursos para uma mesma finalidade e o sempre crescente número de matrículas” (GONZALEZ, 1969, p. 1). Seu espaço dividia-se em dois núcleos interligados por uma “praça cívica”: um núcleo acadêmico, formado pelos institutos básico e escolas de formação profissional, e outro de convivência geral, composto pelos setores administrativo e esportivo-residencial. As construções seriam moduladas, para possibilitar a “expansão”, e utilizariam materiais e instalações de fácil execução e manutenção. Porém as qualidades simbólicas e paisagísticas valorizadas por Ransom não ecoavam nesse discurso.

Uma visão menos extremada foi exposta pelo arquiteto Alcyr Meira, então diretor do Departamento de Planejamento e Obras da UFPA. Por um lado, ressaltava que o *campus* dessa universidade foi planejado dentro do anseio de centralização didática e administrativa da reforma universitária. Por isso, a construção do *campus* iniciou-se pelo “conjunto universitário pioneiro” com cerca de 400 metros de raio e capacidade para 5.000 estudantes, o núcleo acadêmico recomendado pelos consultores. Foram aí instaladas todas as unidades de ensino, embora de forma provisória (com painéis removíveis de madeira), já que esses edifícios deveriam no futuro abrigar o centro de recreação. Como sugeria Ransom, o *campus* possuía um símbolo: a caixa d’água do conjunto, uma instalação essencialmente utilitária. Também se aproximava das premissas desse consultor o discurso de Meira (1969, p. 1-2) voltado à paisagem do *campus*, o que abrangia o sistema de construção ecológico, com utilização de madeira da região, a implantação do conjunto à margem do Rio Guamá e a integração das construções à natureza. Porém, como demonstrava o traçado urbanístico, não se buscou uma solução pinturesca senão a apropriação estética da natureza como pano de fundo à racionalidade do conjunto e dos edifícios, num caminho comum à arquitetura moderna no Brasil, no qual, como afirma Schenk (2016), “dialeticamente, o Moderno tornou visível nossa Paisagem, participando de sua construção”, ao afirmar a natureza através da presença do espaço construído.

Na exposição do arquiteto Frederico de Holanda sobre o planejamento da Universidade do Maranhão (atual Universidade Federal do Maranhão – UFMA), privilegiava-se a criação de um núcleo acadêmico voltado aos pedestres: sem tráfego de veículos, sem barreiras à circulação (edifícios em pilotis) e sem grandes distâncias a serem percorridas (máximo de 400 metros). Tal ideia, assim como a hierarquização dos volumes com destaque à biblioteca (localizada no centro e considerada o símbolo do conjunto), era congruente com as recomendações dos consultores norte-americanos. Da mesma forma, a intenção de criar espaços menores que dessem mais intimidade, uma “praça cívica” com serviços que pudessem ser utilizados pela comunidade externa e uma paisagem agradável com “uma vista muito bonita” do lago, afora a utilização de materiais locais, como telha canal e painel de azulejos, eram congruentes com as premissas de Ransom.

No seminário da UFJF em 1969, o conjunto de exposições formou um painel com realizações das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, afora o planejamento da UFPA (região Norte), novamente exposto por Alcyr Meira e cuja solução exemplificava tão bem as premissas de Ransom e da reforma universitária. Nesse amplo grupo de instituições, as diferentes soluções formais foram perpassadas pela constante busca por eficácia, eficiência e economia nas instalações físicas.

Na UFRJ, procurava-se adequar seu planejamento inicial aos novos requerimentos da reforma universitária. Diante disso, reconheceu-se, conforme exposição do professor Paulo Rodrigues Lima, diretor do escritório técnico, e do arquiteto Orlando Magdalena, que a área de construção prevista em 1949 foi reduzida (de 1.000.000m² para 800.000m²), ao passo que foi mantida a capacidade máxima inicialmente prevista, 30.000 estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1969a, p. 4).

Da mesma forma, a UFRRJ, uma instituição historicamente dedicada ao ensino agrícola e cujo *campus* tinha dimensões incomuns ao país (cerca de 3.000 hectares), foi analisada sob os mesmos critérios reclamados às demais universidades. Conforme exposição do engenheiro José Borges de Castro (1969, p. 3, grifo nosso), era “enorme a dispersão das construções existentes [...], gerando um caprichoso sistema viário”, no qual “as ligações entre os prédios se faz muitas vezes indiretamente por caminhos tortuosos, ou quando não por transporte de automóveis”. Reclamou ainda que “[...] por falta de um zoneamento conveniente não existe uma racionalização na distribuição das várias unidades construídas” (CASTRO, 1969, p. 3).

Na Universidade do Estado da Guanabara (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ), cujo *campus* localizava-se em área central (próxima ao Maracanã e resultante da remoção da Favela do Esqueleto),¹⁰² a ideia de integração funcional assumiu uma solução particular. Conforme a proposta dos arquitetos Luiz Paulo Conde e Flávio Marinho Rêgo, vencedora de concurso, o *campus* seguiu o “conceito de “Micro Universidade Urbana”, estruturada em Institutos Básicos, [que] permitiu uma maior racionalização dos programas, estandartização [sic] de áreas e finalmente uma nova concepção de conjunto arquitetônico” (CONDE, 1969, p. 9). A universidade foi organizada num grande edifício de doze pavimentos, que aproveitava estrutura preexistente e onde cada um dos oito institutos foi distribuído em pavimentos próprios (um ou dois pisos) interligados entre si. Um sistema de escadas, rampas e elevadores minimizavam as distâncias a serem percorridas, assim como a autonomia de cada pavimento era assegurada com sua própria cantina, salas de estar e de lazer, copas, gabinetes telefônicos, entre outras facilidades. Foram previstas mudanças nos usos dos ambientes e nas instalações, a fim de “conseguir o máximo de rentabilidade e flexibilidade”, como próprio à reforma universitária. E foi seguido o ordenamento funcional do conjunto através do zoneamento de suas funções, de tal modo que as atividades acadêmicas se concentravam nesse edifício principal e as atividades sociais e culturais eram abrigadas em edificações próprias: centro estudantil (com restaurante, ginásio, cinema, salas para cursos e diretório de estudantes) e conjunto formado por auditório e concha acústica. Tal separação precisa de espaços e de usos distanciava a solução dessa universidade em relação às *new universities* inglesas, cujas megaconstruções mesclavam espaços de ensino e de sociabilidade, como comum à formação integral dos *colleges*. A alternativa brasileira era mais propriamente uma tentativa de conciliar a massificação do ensino com a racionalização das instalações físicas. Por isso eram-lhe preocupações mais pertinentes a “estandardização de áreas” e a busca por “uma melhor rentabilidade para as instalações”.

¹⁰² A doação do terreno à universidade foi inicialmente condicionada ao compromisso de recuperar uma estrutura existente há quarenta anos destinada a hospital e posteriormente foi condicionada, pelo presidente Castelo Branco, ao compromisso da universidade ocupar a área em cinco anos (GOMES, A.; 1969, p. 7).

Por sua vez, o “Planejamento paisagístico” da UFMG, exposto pelo arquiteto Silas Raposo, conciliava os preceitos da reforma universitária com as qualidades ambientais do *campus*, em similaridade às premissas de Ransom. Baseava-se na ideia de integração funcional e visual, a fim de restabelecer a unidade do *campus* e o predomínio do pedestre. Essa ideia se estendeu à natureza, que deveria ser um elemento integrador do conjunto e constituir um Horto Botânico, com papéis funcional, cultural e científico. Para isso, as “áreas verdes” seriam organizadas em jardins, nas proximidades das construções, e em “*arboretum*”, grandes volumes de “verde” com funções de climatizar, evitar a erosão e constituir uma reserva florestal. O lago seria aproveitado tanto para a coleção de plantas aquáticas floríferas quanto para o desenvolvimento de “plantas úteis”, portadoras de valor econômico ou medicinal. Nesse sentido, a natureza não era pensada em geral como o local do devaneio ou da dispersão, senão como um complemento funcional ou utilitário das atividades acadêmicas. Semelhante racionalidade guiava as soluções arquitetônicas. As instalações de ensino teórico seriam comuns a mais de um departamento, para possibilitar “um nível de utilização maior”. A solução modular deveria permitir o crescimento em todas as direções, para assegurar a “expansão contínua” da universidade e “reduz[ir] a Universidade [sic] à multiplicação de um mesmo elemento, permitindo a sistematização e a adoção de métodos mais racionais de construção” (RAPOSO, 1969, p. 9).

O planejamento da UFJF, apresentado pelo engenheiro-arquiteto Arthur Arcuri (autor do plano), centrava-se na sociabilidade comunitária dentro do *campus*, como comum à concepção norte-americana. Nessa direção, defendeu tanto a integração funcional baseada na estrutura acadêmica e requerida pela reforma universitária, quanto a integração de “todo o pessoal universitário”. Por isso, deu ênfase ao “centro comuno-cultural”, composto por praças, museu, teatro, biblioteca, institutos de arte, serviços de documentação e de difusão; clube de estudantes e reitoria. Para Arcuri (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1969b, p. 3), essa orientação alinhava-se à premissa de Ransom de priorizar os estudantes, depois os docentes e, por último, os edifícios (Premissa II). A afinidade com esse consultor também se estendeu ao entendimento que o *campus* ia além dos edifícios, o que se traduziu na proposta de aproveitamento da natureza através da criação de um parque com lago e arborização.

Tal discurso em favor da integração social no *campus* contradizia o esforço da ditadura para disciplinar as atividades universitárias e desmobilizar as manifestações estudantis. A grande quantidade de estudantes no *campus* era no Brasil, como exposto no seminário da FEB, um problema de controle disciplinar e não, como discutido nos Estados Unidos, de perda dos laços comunitários. Por conseguinte, o “centro comuno-cultural” da UFJF não encontrou apoio nos empréstimos MEC/BID, concentrados nas instalações acadêmicas. E ficou relegado a um plano não concretizado. Como registrado por M. Souza (2013, p. 98): “Após quatro décadas de funcionamento do *campus*, do planejamento original, realizou-se no interior desta plataforma [“centro comuno-cultural”] somente a Biblioteca Central. A área restante, com exceção da praça cívica, ao longo do tempo foi tomada pela vegetação e hoje [2013] constitui um grande parque”.

Mais frequentemente o discurso de integração social no *campus* se voltava à utilização de seu espaço pela “comunidade” externa, de modo que o centro administrativo ou acadêmico, local de representação institucional, se sobrepunha à ideia de um “centro comunitário”, local de sociabilidade estudantil. Essa era uma solução mais congruente com

a ideia da universidade a serviço da sociedade, cujo corolário era presença de “representantes da indústria” no Conselho de Curadores das universidades constituídas como fundação, como determinado no artigo 15 da Lei da Reforma Universitária (Lei n.º 5.540).

Nesse descompasso entre o discurso sobre planejamento do *campus* e sua possibilidade de concretização, era emblemática a exposição do planejamento inicial da UnB, num momento em que se instaurava, segundo Schlee (2014, p. 63), “um clima de entendimento e reconstrução” no Instituto Central de Artes e na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Conforme exposição do arquiteto e professor Alberto Fernando Xavier (1969, p. 5), subcoordenador do CEPLAN, o planejamento do *campus* seguia a “premissa básica” de respeito às propostas de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, “seja pelo patrimônio cultural que representam, seja por sua importância e justeza”. Assim, foram apresentadas as concepções do plano piloto de Lúcio Costa, como a Praça Maior, os institutos centrais e a ideia do *campus* como um vasto “parque aberto à população”, e ressaltadas qualidades singulares da instituição, como o vínculo didático mantido entre o CEPLAN e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, a resultar na pesquisa sobre pré-fabricação. Nessa data, o planejamento da UnB concentrava-se em alguns edifícios tidos como prioritários (biblioteca, centro de vivência, alojamento de estudantes e professores, centro olímpico), direcionados, em sua maioria, a atividades extra-acadêmicas, próprias à sociabilidade comunitária dos *campi* norte-americanos. Foram ainda destacados os serviços no *campus* a serem utilizados pelo público externo, como o hospital-escola e as escolas experimentais de nível primário e médio, afora a ideia do “parque aberto à população”. Apesar da aparente liberdade de expressão, o ideal fundador da UnB, formar uma “nova sociedade”, foi então substituído por “elemento propulsor de uma sociedade”, sem a anterior perspectiva de reforma social. Além disso, o novo Estatuto da UnB aprovado no ano seguinte afastou a instituição de sua concepção original e a dirigiu aos critérios de eficiência e racionalidade, quando se intensificaram, em compensação, os investimentos oficiais em novas construções (SCHLEE, 2014, p. 63). O restaurante da UnB, com localização inicialmente prevista na Praça Maior, para consolidá-la, teve em 1971 sua implantação daí deslocada pela administração central, sob o argumento que “atividades comunitárias eram incompatíveis com o caráter nobre da praça”, ao passo que essa, com projeto já elaborado, não foi então construída (SCHLEE, 2014, p. 64-5).

Nesse ambiente repressivo, as conclusões do seminário da UFJF, elaboradas pelos membros de seu escritório técnico, reafirmaram as “premissas” de Ransom. Como então sintetizado:

As qualidades de um planejamento físico, tão bem resumidas nas premissas do professor Harry Ransom, devem conduzir à flexibilidade e adaptação dos próprios cursos às necessidades e exigências de cada região em cada época, de modo a permitir a permanente utilização rentável dos recursos humanos e econômicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UZ DE FORA, 1969c, p. 3, grifo nosso).

Enfim, os seminários regionais do subprojeto com a Universidade de Houston foram uma oportunidade de legitimar as ideias dos consultores norte-americanos a pequenos grupos de profissionais e gerar focos de receptividade a essas ideias no país, antes de uma difusão mais ampla através dos seminários nacionais. Nessa situação, as “premissas” de

Ransom, repetidamente difundidas, afirmavam a compatibilidade entre a eficácia, a eficiência e a economia demandadas pela reforma universitária com o valor paisagístico do *campus*.

4.4 O manual sobre o planejamento integral do *campus*

4.4.1 *As publicações editadas pelo CRUB*

Durante o convênio MEC/USAID, foram publicados, de 1967 até 1972, 54 estudos e trabalhos sobre assuntos universitários (OLIVEIRA, O., 1972, p. 8), em sua maioria materiais originais do próprio CRUB, afora traduções. Dentre esses, estavam obras sobre o espaço físico universitário: “Manual sobre o Planejamento Integral do Campus Universitário” (1970), de Rudolph Atcon; “Normas padronizadas de procedimentos administrativos: obras”¹⁰³, coordenado pelo arquiteto David Ferreira Lima¹⁰⁴ (UFSC); “Programação em Arquitetura” (1972), do arquiteto Hernán Ocampo Landa¹⁰⁵ (UFF), e “Manual para Estudos da Utilização dos Espaços nas Universidades” (1972), uma tradução de “*Manual for studies of space utilization in colleges and universities*”, publicado, em 1957, pelos pedagogos John Dale Russell e James I. Doi.

A elaboração desses manuais, mesmo quando desenvolvidos por brasileiros, ocorria com a assistência técnica da Universidade de Houston, ao passo que a edição e a distribuição eram de exclusiva responsabilidade do CRUB. Por conseguinte, seguiam a uniformidade de ideias voltadas à eficácia, à eficiência e à economia presentes nos discursos dos consultores norte-americanos. Em “Normas padronizadas de procedimentos administrativos: obras”, de David Ferreira Lima (com a colaboração de Florismundo Lins), eram retomadas críticas comuns a Atcon, contra “obras suntuosas”, premissas de Ransom, como “estudantes, professores e programas são mais importantes que edifícios”, e critérios de Ebert, como a exigência de uma “racional e econômica manutenção e conservação dos edifícios”. Assim, cumpriam o papel de ampliar a repercussão dessas ideias, dentro do almejado efeito de “massa crítica” e do interesse em padronizar os procedimentos administrativos das universidades brasileiras.

Por outro lado, a julgar pelo processo de análise do manual de Atcon pelo CRUB, a definição do que deveria e/ou poderia ser publicado era uma tarefa complexa, por envolver questões técnicas, políticas e ideológicas.

Como previsto no contrato firmado, em 06 de maio de 1968, entre o CRUB e Atcon, seu secretário executivo (até junho desse ano), o manual tinha por fim servir de documento auxiliar de planejamento físico às universidades do país, teria cinco meses para ser preparado e deveria ser submetido ao plenário desse conselho para avaliar sua publicação. Concluído em dezembro de 1968, a recepção do manual pelos reitores foi marcada pela resistência a seu conteúdo, em especial por causa de trechos tidos ofensivos, como a

¹⁰³ Esse livro fazia parte de uma série de publicações sobre padronização de procedimentos administrativos, que incluía, além desse, os títulos: Administração Geral, Orçamento, Pessoal, Material e Contabilidade.

¹⁰⁴ David Ferreira Lima era diretor do Departamento de Engenharia e Arquitetura da UFSC e tinha participado, em setembro/outubro de 1970, de curso de curta duração na Universidade de Houston.

¹⁰⁵ Hernán Ocampo Landa (1930-?) era boliviano e concluiu o curso de arquitetura na Universidade do Brasil; “vindo com seu pai, exilado por questões políticas, concentrou-se na carreira de arquiteto no Rio de Janeiro”; teve como obras mais conhecidas os planos para o *campus* da UFF e para a cidade de Uberaba e foi um dos participantes, com Marcelo Rangel Pestana e Vigor Artese, do concurso para o plano piloto de Brasília, 1956/7 (TAVARES, 2004, p. 318-9). Chegou ao Brasil em 1953, onde teria se formado em 1957.

expressão “caprichos ignorantes de políticos, arquitetos, engenheiros, reitores e professores”.

Na VIII Reunião Plenária do CRUB, em 13 de janeiro de 1969, foi inicialmente apresentado o parecer do reitor Irmão José Otão (PUC/RS) favorável à publicação do manual, que o considerava “altamente útil ao país”, embora reconhecesse que o tema não foi abordado de forma “exaustiva”. Porém, durante a discussão do assunto, o reitor Raymundo Moniz de Aragão (UFRJ) se manifestou contrário à publicação:

[...] em virtude de o mesmo conter senões diversos, dentre eles a carência total de referências bibliográficas apesar do assunto versar sobre filosofia da educação, metodologia do ensino, planejamento urbano, arquitetura, etc.; carência essa que dá ao trabalho um aspecto de catecismo, de breviário dogmático que não caberia ter. Além do mais, concluiu, o trabalho contém expressões que revelam excessiva vaidade do autor e até desrespeito para com o Brasil e as suas instituições de ensino (CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1969, p. 6-7).

“Atitudes de menosprezo para com o Brasil e a América Latina” também foram identificadas pelo reitor João David Ferreira Lima (UFSC). E, como nem todos os reitores tinham lido o documento, foi decidido o adiamento da decisão sobre publicar ou não o manual. Em nova discussão, na IX Reunião Plenária do CRUB, em 21 de julho de 1969, mais uma vez foram apontados os aspectos positivos do trabalho ao lado das inaceitáveis “afirmações ofensivas inclusive à dignidade nacional”, mas não foi tomada uma decisão final. Optou-se então por transferir essa definição ao diretório executivo da entidade, a quem caberia examinar o trabalho e tomar as providências que julgasse adequadas. Encarregado dessa tarefa, o diretório encaminhou, em 17 de novembro de 1969, ao autor do manual o conjunto de alterações a serem realizadas. Aquelas que Atcon classificava como melhorias no texto, ele aceitou integralmente; as classificadas como trechos interpretados pelos reitores, “com ou sem razão”, como lesivos à honra deles ou trechos que “a conjuntura atual do país” não permitiam ser publicados, aprovou com pequenas ressalvas; já as modificações que julgava serem discordâncias apenas da diretoria e que não recaíam em nenhuma das categorias anteriores, ele foi menos permissivo.

Como evidenciado por Atcon, as modificações em discussão iam além do aspecto formal do texto e das ofensas nele contidas. Contemplavam divergências sobre conhecimentos especializados, as quais não foram bem aceitas pelo autor (“qualquer tentativa de suprimi-los seria lesiva ao princípio da liberdade acadêmica”), e restrições político-ideológicos, em decorrência das tensões sociais da época. O ano de 1968 foi marcado por conflitos estudantis na França, Estados Unidos e Brasil, afora a edição do Ato Institucional nº. 5 (dezembro de 1968), que intensificou a repressão social no país. Daí o aspecto disciplinar assumir peso significativo nesse manual. Com efeito, dentre os trechos classificados por Atcon como modificados ou suprimidos pela “atual conjuntura do país”, estavam aqueles relacionados aos estudantes, como a presença de policiamento dentro da universidade, que teve um item suprimido e outro modificado.

Era crescente a contestação popular no Brasil, em especial estudantil, contra a assistência técnica dos Estados Unidos ao ensino superior do país. E Atcon, diante de sua frequente autopromoção pessoal, ampla divulgação de seus trabalhos e conteúdo de suas publicações, era um dos mais conhecidos consultores estrangeiros em atividade e um dos

mais hostilizados. De toda forma, a validação de sua autoridade ou de seu conhecimento não era aparentemente afetada, já que recebeu em 1969 o título de especialista sênior em educação superior do Departamento de Assuntos Educacionais da Organização dos Estados Americanos (OEA). Logo, a preocupação com o “menosprezo para com o Brasil”, na escrita original do manual, não era algo que afetava apenas a “honra” dos reitores, afetava também a imagem da assistência norte-americana, de forma inoportuna ao convênio MEC/USAID.

Em 1969, havia também uma disputa de poder entre o CRUB, interessado em assegurar sua função de executor do convênio, e a Universidade de Houston, que buscava atender diretamente as universidades brasileiras. Não por acaso, em julho/agosto desse ano, foi solicitado pela USAID que a universidade norte-americana atuasse conforme o contrato, no qual era prevista a intermediação do CRUB (TILLER, 1973, p. 24).

Com a maioria das modificações sugeridas por Atcon, em 04 de dezembro de 1969, acolhidas pelo relator Irmão José Otão, reconheceu-se na 32ª Reunião do Diretório Executivo do CRUB, em 25 de janeiro de 1970, que o manual estava “em condições de ser publicado”. Isso veio a ocorrer em dezembro do mesmo ano. E, apesar de todas as “censuras” ao texto original, ressaltava-se, na versão publicada, que “os conceitos nêle emitidos são da inteira responsabilidade do autor” (ATCON, 1970, p. 5).

4.4.2 O *campus “integral” da universidade “integral”*

Publicado em dezembro de 1970, o “Manual sobre o planejamento integral do campus universitário” é tido pela historiografia da arquitetura e do urbanismo no Brasil como o principal documento a definir a organização física do *campus* derivado da reforma universitária [Figura 49]. Esse se tornou uma referência constante na maioria das narrativas sobre a história dos espaços universitários no país e, por conseguinte, ajudou a estabelecer uma visão hegemônica sobre o tema centrada na individualidade de Atcon. Logo, uma revisão crítica desse manual à luz das recomendações dos outros consultores norte-americanos e à luz dos demais escritos de Atcon é oportuna.

Esse escrito não pode ser dissociado da atuação profissional de seu autor. De 1961, publicação de “*The Latin American University*”, até o manual, Atcon atuou como consultor de ensino superior em diversos países da América Latina (Honduras, Chile, República Dominicana, Venezuela, Colômbia, Brasil, Costa Rica, Colômbia e Argentina). Em 1968, quando da conclusão do texto, ele era, aos 47 anos de idade, um profissional bem mais experiente do que em sua colaboração no processo de planejamento da CAPES sob a coordenação de Anísio Teixeira, nos anos 1950. Mais propriamente no Brasil, Atcon teve significativa atuação nesse período. Em 1963, permaneceu sete meses no país para preparar análises sobre as universidades alemãs, além de ter prestado assessorias não oficiais (ATCON, 1980, p. 8). Em 1965, foi consultor do MEC sobre a modernização das universidades brasileiras no período de 1956 até 1965, que resultou no relatório “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira” (1966), centrado, como lhe era comum, na estrutura administrativa e acadêmica da universidade, como visto [na seção “3.1 Os relatórios gerais dos assessores norte-americanos”]. Em 1966, também foi consultor da PUC/RJ e participou da fundação do CRUB, cuja criação fora sugestão sua e do qual foi o primeiro secretário geral, com permanência até junho de 1968.

Certamente a habilidade de Atcon, como já percebido por Bittencourt (2011, p. 129), de “apresentar estratégias hegemônicas como universais”, talhada em sua função de “um

típico agente internacional desterritorializado” e atuante em distintos países, foi fundamental para o amplo alcance de seus trabalhos. Soma-se a isso sua tendência à autopromoção, ao expor “ideias, projetos e conceitos como suas propriedades individuais” (BITTENCOURT, 2011, p. 129). Para além desses traços pessoais, havia o apoio institucional por ele recebido. Seu manual logo seria republicado em 1974 em anexo à outra obra de sua autoria, editada através do financiamento MEC/BID I: “Administração Integral Universitária”.

O manual de Atcon, como sugeria seu título, centrava-se em diretrizes para planejamento de um “*campus* integral”, a formalização da pretendida “universidade integral” derivada da reforma universitária no Brasil. Em sua concepção, tal universidade seria “[...] **um** organismo só e, como tal, necessita[ria] de unidade” e deveria possuir “total interligação de seu ensino, pesquisa e extensão a serviço de todas as carreiras oferecidas, sob uma administração central que atende[ria] a atividades e não a meras unidades” (ATCON, 1970, p. 11-13, grifo do autor). Seus valores essenciais seriam flexibilidade, economia e cooperação, os quais deveriam ecoar nas estruturas acadêmica e administrativa.

A “universidade integral” deveria dirigir-se “à satisfação tanto das necessidades do indivíduo como das da comunidade” (ATCON, 1970, p. 11, grifos do autor). De modo que teria autonomia financeira, acadêmica e administrativa, o que implicava em sua liberdade de administrar gastos, ensino e pesquisa. Porém as autonomias disciplinar e administrativa, previstas em lei, eram omitidas por Atcon, numa maior aproximação à realidade da ditadura, quando um terço do Conselho de Curadores das universidades constituídas como fundação era formado por elementos externos à instituição, como os industriais, e o AI-5 se sobrepunha à autonomia disciplinar da universidade. A universidade era-lhe um ambiente essencialmente acadêmico-científico a serviço da sociedade, entendida como a classe dominante. E a integração pretendida à universidade era essencialmente funcional, a fim de torna-la mais econômica e eficiente, já que seus indivíduos deveriam preservar os mesmos valores da sociedade, em detrimento de uma perspectiva de transformação social ou de formar uma comunidade universitária com valores próprios. Nessa situação, a individualidade, em oposição aos valores comunitários, deveria ser o elemento essencial à massificação do ensino superior demandada pelo desenvolvimento econômico.

Em resposta a esses objetivos, o *campus* deveria ser um espaço integrado, funcional, econômico e centrado nas atividades acadêmico-científicas. Nas palavras de Atcon (1970, p. 8, grifo nosso), esse seria “o local geográfico que reúne todas as atividades de uma universidade e as integra de maneira mais econômica e funcional num serviço acadêmico-científico coordenado e da maior envergadura possível, respeitadas as limitações de seus recursos humanos, técnicos e financeiros”. A ideia de integração deveria permear seu planejamento desde o início, com o fim de alcançar “um tecido único, solidamente integrado, maleável e funcional”. Para isso, deveria seguir os princípios de unidade, organicidade e integralidade, também revertidos na constituição de uma identidade própria ao *campus*, como já recomendado por Ransom.

Essa ideia era reforçada pela oposição semântica entre “*campus*” e “cidade universitária”. Enquanto o *campus* era por ele associado à integração funcional e à identidade de um “local geográfico” (ou lugar), as “cidades universitárias” eram tidas como “monumentais, impensadas e anti-funcionais” e possuidoras da “finalidade primordial [de]

Figura 49. Capa do manual de Atcon publicado pelo CRUB, através de convênio com a Universidade de Houston. Fonte: ATCON, 1970.

Figura 50. Zoneamento do *campus* proposto por Atcon: Setor Artístico (AR), Setor Tecnológico (TC), Setor Biomédico (BM), Setor Básico (BA), Setor Esportivo (ES), Setor Cibernético (CI) e Setor Agropecuário (AP). Fonte: ATCON, 1970, p. 38.

Figura 51. Zoneamento dos «locais de congregação»: biblioteca (B), esportes (E), Casa Universitária (C), teatro (T), hospital de clínicas (H), administração central (A) e planta física (P). Fonte: ATCON, 1970, p. 80.

Figura 52. Zoneamento geral do *campus*, com a organização de cada setor acadêmico. Fonte: ATCON, 1970, p. 83.

congregar – para efeitos arquitetônicos – numa determinada área geográfica uma série de escolas administrativamente independentes, academicamente soltas e estruturalmente inconexas entre si” (ATCON, 1970, p. 12, grifo nosso). Em oposição à modernização pretendida pela reforma universitária, as “cidades universitárias” simbolizavam os “edifícios isolados da universidade tradicional”. Daí a utilização no manual de nomenclaturas distintas com definições atribuídas pelo próprio autor, baseadas na integração funcional e não na localização em relação à cidade como comumente associada a esses termos. Assim, distorcia a diferenciação entre “cidade universitária” e *campus* e deslocava a atenção, no planejamento desses equipamentos, da inserção urbana para a organização interna, foco da reforma universitária.

O manual sistematizava o planejamento do *campus* em função da nova estrutura acadêmico-administrativa da reforma universitária, a ser alcançada com uma “integração funcional do conjunto”. Para isso, estruturava-se em dez capítulos, organizados dentro de uma sequência que simulava as próprias etapas do processo de planejamento.

Centrado na integração funcional, as formulações do manual se apoiavam na maior e mais difundida, segundo Mancuso (1980, p. 180), experiência urbanística das cidades dos Estados Unidos e a qual detém uma suposta objetividade científica: o zoneamento. Esse seguia a nova proposta de organização acadêmico-administrativa da universidade, a separação entre ciclo básico, onde se dariam os primeiros anos de estudos em disciplinas comuns a vários cursos, e ciclo profissional, dedicado aos conhecimentos específicos a cada curso. Para isso, Atcon fundamentava o zoneamento em cinco princípios: anel, espaço, interdependência, posições e orientação.

Conforme o princípio da “interdependência”, o *campus* deveria obedecer “a regras práticas e dinâmicas de entrelaçamentos funcionais, econômicos e lógicos” entre os diversos setores. O Setor Básico, onde os departamentos básicos estariam agrupados, se localizaria no centro do *campus* e teria em seu núcleo a biblioteca central, elemento simbólico da universidade. Os demais setores (Biomédico, Esportivo, Agropecuário, Cibernético, Artístico e Tecnológico), dedicados às formações profissionais, se localizariam a sua volta e em função das afinidades acadêmico-científicas entre si [Figura 50]. Já o Setor Administrativo se situaria na periferia, sob o argumento de ter o “melhor acesso à cidade, para que as visitas, os vendedores, os cobradores, pais e parentes, etc., etc., tivessem fácil entrada e saída, sem necessidade de cruzarem ou sequer entrarem no *campus*” (ATCON, 1970, p. 74). Julgava-se dessa maneira “eliminar as impressões tradicionais que apresentavam a Reitoria com as faculdades-dependências distribuídas, por ordem de importância, ao seu redor” (ATCON, 1970, p. 74), em favor da eficiência do conjunto. Havia, como próprio ao *scientific management school*, uma separação clara entre o planejamento e execução das tarefas, de modo que o *campus* passava a ser um espaço eminentemente produtivo, centrado nas atividades acadêmico-científicas. E a administração, uma atividade de planejamento, não precisaria estar-lhe intimamente ligada, a resultar na ausência do centro cívico como elemento simbólico do conjunto.

O princípio da “organização” estabelecia, como detalhado em grande parte do manual, a localização relativa dos diversos setores entre si (Biomédico, Esportivo, Agropecuário, Cibernético, Artístico, Tecnológico, Básico e Administrativo) e dos locais de congregação, de acordo com os acessos à cidade e com a compatibilidade de funções. O Setor Esportivo, por exemplo, se situaria em “canto oposto” ao Setor Biomédico, a fim de

que os ruídos das atividades esportivas não afetassem o funcionamento do hospital de clínicas. Por sua vez, os locais de congregação se dispersariam por distintos setores da universidade: biblioteca, no Setor Básico; esportes, no Setor Esportivo; casa universitária, entre os setores Biomédico e Agropecuário; teatro, no Setor Artístico; hospital de clínicas, no Setor Biomédico; administração central, no Setor Administrativo; e planta física, no Setor Agropecuário [Figura 51].

Diante dessas localizações preestabelecidas, o princípio da orientação com base nas “condições climatológicas da região” parecia restrito ao papel de definir a implantação individual de cada edificação.

De todo modo, era evidente o caráter funcional do zoneamento defendido no manual. O princípio do “anel” visava para Atcon (1970, p. 36) estabelecer “uma área protetora em torno de todo o *campus*, transformada num parque” para resguardar de “indesejáveis vizinhanças e controlar o seu ambiente acadêmico-científico”. Em outras palavras, visava assegurar a eficiência da área acadêmico-científica, independentemente das particularidades ou atividades de seu entorno imediato.

Com semelhante racionalidade, o princípio do “espaço”, a recomendar que “a expansão das construções deve[ria] ser horizontal e não vertical”, se apoiava na economia pretendida às instalações universitárias. Seus edifícios deveria se basear em: transitoriedade, transformação contínua; flexibilidade, “máxima elasticidade no que concerne sua utilização, redução, ampliação ou modificação”; correspondência, adaptação do edifício a seu uso; expansão, crescimento horizontal; caráter próprio, identidade da instituição, e silêncio, eliminar ruídos (ATCON, 1970, p. 85-6). Tais diretrizes deveriam resultar em tipologias de pouca altura (até três pavimentos), avessas à monumentalidade, semelhantes a “pavilhões práticos, flexíveis e modificáveis” e de estilo modesto, exemplificadas por Atcon (1970, p. 88) nas construções da UFES, UFPB e UFPA. Logo, o *campus* deveria se caracterizar por “suas construções baixas, econômicas e estendíveis, versus os edifícios altos, congelados e monumentais das cidades universitárias” (ATCON, 1970, p. 36).

Ao valorizar a eficiência como critério de organização, na defesa pelo “organismo vivo, biologicamente não só viável senão são e funcional”, pressupunha-se que o zoneamento deveria resultar num “tapete”, um “tecido compacto de um desenho único, que representa uma zonificação [sic] tão integral que não é fácil distinguir onde um setor acaba e o outro principia” (ATCON, 1970, p. 79), o que era ilustrado por uma imagem do zoneamento do *campus* [Figura 52]. Essa organização resultava do melhor arranjo funcional entre as partes, dentro do princípio científico assumido, entre 1918 e 1930, pelo zoneamento, no qual a função se tornou, segundo Mancuso (1980, p. 297-298), o elemento primário de organização, enquanto os parâmetros formais autônomos (independentes daqueles de tipo funcional) foram, ao menos teoricamente, excluídos da organização da cidade. Repetia-se no manual o aspecto central que o zoneamento assumiu no planejamento urbano dos Estados Unidos, onde esse era tido como a tarefa “mais importante de todas”. De fato, esse era o instrumento de organização do *campus* e norteara a elaboração do Plano Urbanístico Geral, cuja necessidade não era prescindida. Porém o zoneamento era dirigido à integridade do conjunto, como mais próprio à experiência alemã, voltada ao modelo de cidade eficiente, cada vez maior e bem organizada. Ao contrário, a experiência norte-americana não perseguia um modelo global para a cidade, nem a nível

funcional, nem ao formal, de forma que seu resultado foi mais um mosaico de soluções parciais do que um desenho de conjunto (MANCUSO, 1980, p. 260).

Em suma, tais diretrizes reforçavam a concepção já defendida pelos demais consultores norte-americanos em favor de um *campus* funcionalmente integrado e econômico, como pretendido pela reforma universitária no Brasil. Não por acaso, Atcon (1970, p. 78) fazia referências diretas a outro consultor norte-americano, o engenheiro Harry Ebert, ao defender a importância do serviço de planta física.

4.4.3 *Disciplina e silêncio no interior do campus*

Era mais particular a Atcon, como já revelado em seu ensaio de 1961, a preocupação em disciplinar o ambiente acadêmico, a se refletir tanto no ordenamento físico do conjunto quanto no controle de seus usuários, sobretudo os estudantes.

Considerava o “ruído”, a “massa barulhenta”, um problema central “[n]a América Latina em geral e [n]o Brasil em especial” que gerava falta de concentração e, por isso, deveria ser afastado para gerar “um substancial aumento de produtividade” (ATCON, 1970, p. 92). No discurso de Atcon, o “silêncio” era uma questão técnica que afetava o rendimento da universidade e sua possibilidade de gerar o desenvolvimento. “Sem concentração não pode haver ciência, conhecimento ou novos pensamentos”, logo “sem silêncio não há progresso” (ATCON, 1970, p. 93).

Porém, dentre as fontes de ruídos estavam não apenas “a voz do docente da sala vizinha” e “os carros, rádios, gritos e conversas descontroladas”, mas também “o indisciplinado e mal educado clamor dos de fora”, o “poder jovem – em massa”, numa referência às manifestações estudantis, fortalecidas quando da escrita do manual. Em resposta, valorizava a imagem do “indivíduo silencioso”, representação do indivíduo “mais cultivado e intelectualmente superior”. Nesse, os valores individuais se sobrepunham aos coletivos, como próprio a uma sociedade massificada e competitiva, que a universidade deveria ecoar. Por sua vez, o “silêncio” relacionava-se à ideia de despolitização do ambiente universitário, como imposta pela ditadura e já recomendada por Atcon no ensaio de 1961.

O combate ao ruído deveria incluir recursos pedagógicos, como aulas, cartazes, regimentos e medidas disciplinares, melhoria das instalações físicas, como escolha de materiais mais adequados, equilíbrio entre ventilação natural e isolamento acústico, distância entre edifícios e utilização de vegetação, e medidas administrativas a demandarem de todos os universitários “o máximo de silêncio”. Não por caso, além de educação, pesquisa e extensão, era considerada por Atcon (1970, p. 11) uma das missões centrais da universidade o “civismo”, isto é, “formar nos educandos o espírito cívico e a consciência social, que demandavam o desenvolvimento pacífico, o respeito aos direitos humanos e a justiça social”. Tal orientação reforçava a prática da educação cívica em todos os graus de ensino no país, em favor do “sentimento de aprêço à Pátria”, já determinada pela ditadura, no Decreto nº. 58.023, de 21 de março de 1966.

Por outro lado, o silêncio deveria ser conciliado com a demanda pela massificação do ensino superior. Nessa questão, Atcon se distanciava do debate norte-americano sobre a manutenção da escala comunitária do *campus* e se voltava à economia de escala propiciada por grandes instituições, que gerava o anonimato da vida em grandes massas. Defendeu que o planejamento quantitativo deveria propiciar uma “expansão contínua” “desde o primeiro momento”, pois “falando honestamente, todo o resto, tôdas as outras alegações

sobre planejamento de até 10.000, até 15.000, até 20.000, etc. são pura fantasia que na prática não funcionam” (ATCON, 1970, p. 23-24).

A grande população a ser atendida motivaria a defesa de uma grande dimensão ao *campus*: 500 hectares, como já sinalizado em seu relatório de 1966. Essa era uma dimensão incomum ao Brasil, onde poucas universidades (à exceção das rurais) se aproximaram, mesmo nos dias de hoje, dessa escala. O *campus* da Universidade de Brasília, referência modelar ao país, tinha 257 hectares, ao passo que era a “cidade universitária” da Universidade do Brasil, com 596 hectares, que se aproximava da dimensão proposta, apesar da crítica de Atcon contra sua monumentalidade. Tal escolha, inicialmente tida como uma “cifra mágica “ótima”” baseada na própria experiência do autor (afora a não citada consulta a Harry Ransom),¹⁰⁶ era justificada pelas necessidades da época (200 hectares) somada às necessidades de futuras ampliações, ambas reforçadas pela defesa de “baixas construções”. Pois, ao considerar que “no Brasil há sobra de espaço”, argumentava que “a expansão das construções deve[ria] ser horizontal e não vertical” (ATCON, 1970, p. 36).

A grande dimensão, por sua vez, servia de justificativa para a implantação periférica do *campus*, de modo que as “áreas de mais ou menos 500 hectares, que se encontrem disponíveis em torno da cidade em questão”, eram julgadas oportunas. Semelhante ideia era sinalizada ainda pelos critérios de seleção da área (ATCON, 1970, p. 26-27, grifo nosso):

- a. A maior distância possível do aeroporto [...]
- b. A maior abundância de água.
- c. A ausência de bruscos desníveis topográficos [...]
- d. Os melhores acessos asfaltados à cidade.
- e. A contiguidade de água navegável [...]
- f. A disponibilidade de favoráveis fatores climatológicos [...]
- g. O preço.

As terras que pudessem ser consideradas ao longo do tempo desnecessárias à instituição, poderiam ser vendidas e transformadas em “inversões lucrativas”, diante da valorização imobiliária (ATCON, 1970, p. 25). Tal preocupação especulativa tinha ressonância na própria organização do *campus*, ao resguardar áreas vazias em seu perímetro por meio do anel protetor a seu redor, transformado em parque.

A fim de disciplinar essa grande área e essa grande massa de estudantes, cujos integrantes tendiam a ser mais heterogêneos que outrora, estabelecia-se a ideia do *campus* como um espaço especializado, dedicado exclusivamente às atividades acadêmico-científicas. Deveriam ser evitados quaisquer desvios ou “ruídos” à concentração acadêmica que pudessem prejudicar a melhor utilização do tempo e do espaço. As áreas de congregação, constituídas por biblioteca, esportes, casa universitária (centro de vivência), teatro e lojas, seriam áreas monofuncionais voltadas à cultura ou ao esporte, bastantes diferentes da tradicional praça cívica, local de representação e manifestação política e utilização espontânea. Por sua vez, a área central do *campus* seria ocupada por um espaço eminentemente acadêmico e de uso silencioso: a biblioteca. Era também importante a previsibilidade, como os locais de congregação definidos, a fim de “propiciar o afluxo nelas e não em sítios improvisados pelos próprios alunos” (ATCON, 1970, p. 33).

¹⁰⁶ Ransom registra ter se reunido, em fevereiro de 1967, com Atcon no Rio de Janeiro, quando concordou com a dimensão de 500 hectares proposta às novas universidades brasileiras. Cf. Ransom, 1967, p. 77.

Mesmo a suposta neutralidade do zoneamento, apoiada em parâmetros que simulavam uma objetividade científica, desprezava uma importante e tradicional parte do conjunto universitário, sobretudo em seu modelo norte-americano: a moradia de estudantes e professores. Tal exclusão se devia à preocupação com a disciplina, ao justificar que “a falta de educação e cultura geral culpa da própria universidade – leva a comportamentos incompatíveis com a essência do mundo universitário e obriga a uma separação completa entre as atividades “ac” [acadêmico-científicas] e habitacionais” (ATCON, 1970, p. 100-1, grifo do autor). Com efeito, para além da dificuldade de alojar grande quantidade de estudantes e proteger os professores e suas famílias, era uma justificativa para tal decisão a “necessidade de acabar com a completa falsa argumentação dos estudantes de que a universidade é propriedade deles”. Por conseguinte, Atcon (1970, p. 101, grifos do autor) era enfático: “tem que se chegar à conclusão que dormitórios [estudantis] ou residências de professores não cabem no campus universitário contemporâneo”.

As habitações deveriam ser construídas “[...] perto do campus, para facilitar o movimento, mas não contiguamente, para não estender a metafísica da inviolabilidade do campus à área habitacional” (ATCON, 1970, p. 101, grifo do autor). Tais equipamentos deveriam se destinar a professores (conjuntos habitacionais ou casas individuais), estudantes (conjuntos de dormitórios ou pensões) e funcionários (vilas de casas).

Se essa exclusão contradizia a concepção tradicional de *campus* norte-americano, ao restringir o processo educativo às atividades curriculares dentro de salas de aulas ou laboratórios, por outro lado, revelava uma concepção produtivista do ensino superior e oportuna ao autoritarismo político da época. Como exposto no manual, “viver numa habitação da universidade não é um direito senão um privilégio” (ATCON, 1970, p. 102), de forma que eliminar a moradia do interior do conjunto universitário era então uma conveniência econômica e política. Afastaria os conflitos do meio acadêmico-científico e asseguraria a eficiência da instituição. Com efeito, a incompatibilidade funcional entre a moradia e as atividades internas do *campus*, as quais passavam a ser essencialmente acadêmico-científicas, servia de justificativa para tal separação. Situada externamente à universidade, a moradia estaria condicionada às regulações e conflitos próprios do espaço urbano. Nessa direção, Atcon se aproximava da concepção do “*drive-in campus*”, baseada na ideia de estudantes viajantes e localização facilmente acessível por veículos, que dispensava a necessidade de oferecer moradia, embora um elemento essencial dessa concepção, os veículos, não recebesse atenção específica de Atcon, mais centrado no ordenamento e disciplinamento do conjunto.

Além disso, o *campus*, mesmo resguardado dos ruídos externos, não deveria ser, para Atcon, uma “extraterritorialidade”, isto é, não ser um território com leis próprias ou sujeito à “impunidade”, um espaço sob o domínio da universidade. Por isso, desconsiderava, em concordância à ditadura, a autonomia disciplinar da universidade, prevista no Artigo 3º da Lei da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540).

A natureza disciplinar da “extraterritorialidade” se revertia na extensão do policiamento ao interior do *campus*, através de policiamento interno realizado pela própria instituição e da “cooperação estreita” da polícia municipal, por solicitação do reitor ou por ordem judicial (ATCON, 1970, p. 104). E não haveria cerca no *campus*, “a fim de evitar qualquer isolamento do resto da comunidade, do qual a universidade faz parte integral”

(ATCON, 1970, p. 103). A “extraterritorialidade” era ainda um dos argumentos utilizados para localização dos dormitórios estudantis fora do *campus*. Julgava-se que assim seus moradores (estudantes ou professores) não alegariam “extraterritorialidade” para fugirem do “devido policiamento ao qual toda área habitacional deve[ria] estar submetida” (ATCON, 1970, p. 101).

O aspecto disciplinar da “extraterritorialidade” repercutia inclusive na ideia de reproduzir, no ambiente universitário, os mesmos valores e direitos da sociedade. A educação cívica determinada pela ditadura e apoiada por Atcon cumpria esse fim, assim como a presença de industriais no Conselho de Curadores das universidades constituídas como fundação. E a preponderância de valores individuais, em detrimento da formação do “espírito comunitário” em pequenos grupos, reproduzia o mesmo anonimato do indivíduo na sociedade. A educação deveria atender a demandas individuais e sociais, ao passo que a escala intermediária da comunidade ou de pequenos grupos era desconsiderada. Assim, apesar da grande população da universidade, o local de sociabilidade deveria ser único: a “casa universitária”. Essa, com localização periférica, seria, segundo Atcon (1970, p. 90-1), “o local de encontro para todos”, destinado às atividades extracurriculares e de serviço para estudantes, professores e pessoal administrativo da instituição. Possuiria lugar de alimentação, diversão, estudo e descanso, espaço para hospedagem de visitantes à universidade e serviços como lavanderia, tinturaria, lojas e “lugares para reuniões oficiais” (ATCON, 1970, p. 91).

A disciplina se estendia ainda ao controle dos serviços realizados na universidade, a fim de uma maior eficiência. Era representativa disso a ideia de que a limpeza fosse realizada por profissionais contratados fora do serviço público (em similaridade à atual terceirização), para “ser demissível quando não corresponda”, por julgar que “limpeza só se faz mesmo sem privilégios” (ATCON, 1970, p. 97), em similaridade às ideias expostas em seu ensaio de 1961.

Enfim, o *campus* era vislumbrado por Atcon como uma oportunidade de centralização administrativa e de integração acadêmica, dentro do interesse da reforma universitária, em detrimento da possibilidade de integração socioespacial de seus usuários ou da formação do “espírito universitário”. Por isso, além de reafirmar recomendações de eficácia, eficiência e economia expostas pelos demais consultores, a exemplo de Harry Ebert, acentuava aspectos disciplinares oportunos à repressão da ditadura no Brasil e já expostos em seu ensaio de 1961, que tinha na despolitização do ambiente universitário, através da desmobilização dos estudantes, um tema essencial. E, apesar de constituir um “manual”, suas formulações eram bem providenciais a uma situação histórica e geográfica determinada, o Brasil durante a ditadura, em lugar de uma concepção mais geral e flexível. Com isso, assemelhava-se a um manifesto com linguagem doutrinária, recorrente aos escritos de Atcon, em defesa de uma concepção específica de *campus*, em lugar de cumprir o papel de um manual técnico sobre planejamento físico, que privilegiasse a diversidade de soluções. Seu valor estava em sintetizar num único documento recomendações dispersas por distintos consultores e principalmente em explicitar as motivações disciplinares então presentes no planejamento do *campus* no Brasil. Com isso, explicitava também a seletividade ou tradução na transferência cultural de ideias ao Brasil, de modo que sua solução não correspondia à reprodução de ideias norte-americanas, mas de uma tradução dessas às condições político-econômicas brasileiras.

Considerações finais

Como visto, em início dos anos 1960, a discussão sobre reforma universitária se fortaleceu no Brasil com o fim de direcionar o ensino superior ao desenvolvimento econômico do país, de ampliar a oferta de vagas e a diversidade de formações e de democratizar a administração universitária. Criticava-se a estrutura acadêmica e administrativa da universidade, a exemplo do sistema de cátedras, sua organização através de unidades independentes entre si, que formavam as “universidades conglomeradas”, além da falta de integração e da monumentalidade das “cidades universitárias”. Nesse momento, a UnB foi criada como uma solução modelar ao país. Era uma nova instituição com uma nova estrutura acadêmica, que, por sua vez, se revertia num *campus* baseado, tal qual a tradição norte-americana, na integração entre atividades curriculares e extracurriculares e na constituição do “espírito universitário”, que nessa instituição se voltava a uma “nova sociedade”. Por isso, priorizava-se a formação integral dos estudantes e a autonomia universitária. Num clima de crescente polarização política no país, tal concepção de reforma universitária sofreu a resistência de grupos conservadores que deslocaram o debate para a instrumentação da universidade ao desenvolvimento econômico guiado pelo mercado e não pelo Estado. Daí seu interesse pela despolitização do ensino e pela participação de industriais na gestão universitária, ao buscar mudanças na educação sem envolver transformações bruscas nas estruturas social e econômica.

Essa discussão não era exclusiva ao Brasil. Sob a Aliança para o Progresso e a atuação da USAID, no esforço de consolidar o capitalismo e deter o avanço do comunismo, o ensino superior se tornou o foco do desenvolvimento socioeconômico da América Latina, quando se argumentava que os níveis limitados de educação eram um entrave ao progresso, como estabelecia a teoria do capital humano. O ensaio de Atcon (1961), além de reafirmar essa leitura, estabeleceu as diretrizes gerais da reforma

universitária recomendadas à região e que deveria se estender ao espaço físico da universidade. Nesse documento, priorizava-se uma concepção de educação firmada na individualidade e na competição, que se revertia na departamentalização das atividades, na despolitização do ambiente acadêmico, na massificação do ensino e na economia e eficiência das instalações físicas. Em seguida, foi criado um fórum específico para o desenvolvimento e difusão de estudos sobre edificações escolares nessa região do continente: o CONESCAL. Esse, com presença em diversos países, difundiu uma visão técnica do planejamento do *campus*, centrada na racionalização do espaço e do tempo, em similaridade às recomendações de Atcon, sem revelar, no entanto, a mesma preocupação disciplinar desse consultor. Em paralelo a esse discurso uniforme, o debate sobre planejamento do *campus* nos Estados Unidos, perpassado pela expansão do ensino superior, era mais diversificado. Contemplava tanto a massificação do ensino superior e o planejamento flexível e econômico, como comum à América Latina, quanto a manutenção da escala comunitária do *campus* (*cluster college*), a relação da universidade com os problemas urbanos (*campus* urbano), e o processo de planejamento participativo (“padrões” de Alexander), mais próprios a esse país. Identifica-se aí um primeiro sinal da seletividade das ideias transferidas à América Latina e, por extensão, ao Brasil.

Ao analisar mais especificamente a realidade brasileira, confirma-se a ativa participação norte-americana no processo de institucionalização da reforma universitária e que essa se aproximava das recomendações dirigidas por Atcon à América Latina. O planejamento do *campus* não era, no entanto, um tema central. Era uma demanda da modernização acadêmica e administrativa da universidade, uma etapa subsequente, para efetivar a integração acadêmica e a centralização administrativa. Os assessores estrangeiros foram inicialmente responsáveis por traçar as linhas gerais da reforma universitária no Brasil. Participaram desse processo o *Midwest Universities Consortium* e o consultor Rudolph Atcon. Esse, com atuação anterior no país, dedicou uma maior atenção ao planejamento físico da universidade, ao esboçar em diferentes aspectos (dimensão, organização, custos e usos) uma concepção sobre o *campus*, baseada na economia e na integração funcional. Em seguida, os atos oficiais (leis, decretos e decretos-leis) que institucionalizaram a reforma universitária se aproximaram das recomendações dos assessores norte-americanos, em especial quanto à eficácia, à eficiência e à economia da universidade, os três “E” da gestão. Voltaram-se ainda, como mais próprio às recomendações de Atcon, ao disciplinamento do ambiente universitário com o fim da desmobilização estudantil, o que se contrapunha ao ideal de sociabilidade comunitária associado ao ideário dos *campi* norte-americanos. Esse é outro sinal de sua mudança em relação ao modelo original. Soma-se a isso que a presença norte-americana através dos financiamentos MEC/BID para expansão e melhoramento das instalações físicas foi além da oferta de recursos financeiros. Serviu como um discreto mecanismo de transferência cultural. Promoveu seminários e publicações sobre planejamento do *campus*, com participação de técnicos oriundos da USAID, e direcionou a concretização do espaço físico universitário, ao priorizar áreas essencialmente acadêmicas em detrimento dos espaços de sociabilidade ou moradia.

A homogeneidade de discurso não significava, entretanto, uniformidade de soluções, haja vista a flexibilidade recomendada ao planejamento do *campus*, mais centrado em diretrizes do que em formas ou modelos preestabelecidos. Além disso, havia divergências entre os planos e suas concretizações. Essas tenderam a ser, sob a força dos financiamentos

MEC/BID, mais uniformes entre si, em especial quanto aos programas construídos, concentrados em espaços essencialmente acadêmicos (salas de aula, laboratórios e biblioteca) e espaços administrativos. Por sua vez, questões comuns ao *campus* norte-americano, como as residências estudantis, os espaços de sociabilidade e o paisagismo, assumiam um valor teórico, com expectativa de concretização futura e incerta. Daí a percepção de que o *campus* se concretizou no Brasil como uma realização incompleta ou inacabada, na qual partes fundamentais de sua estrutura não foram construídas. Em contrapartida, os planos, muito dos quais totalmente ou parcialmente não concretizados, eram mais sujeitos à liberdade de seus projetistas. Logo, os financiamentos oficiais foram também um importante meio de concretizar um ideário específico de *campus* no Brasil.

A fim de homogeneizar o processo de planejamento do *campus*, além do planejamento acadêmico e administrativo da universidade, buscou-se constituir, através da assistência técnica norte-americana, uma “massa crítica”, entendida como a formação de uma quantidade mínima de administradores universitários brasileiros capazes de propagar no país os ideais da modernização universitária. Para isso, foram realizadas consultorias norte-americanas às universidades brasileiras, cursos de curta duração e treinamento em serviço no exterior (Estados Unidos e México), seminários regionais realizados pelos consultores estrangeiros e publicações no Brasil sobre modernização universitária. Tais atividades, dissimuladas pelo subprojeto entre o CRUB e a Universidade de Houston, reafirmavam o ideário do *campus* como um conjunto essencialmente acadêmico, econômico e voltado à disciplina de seus usuários. Tinham no *campus* da própria Universidade de Houston e da Universidade Autônoma de Guadalajara, no México, suas principais referências de planejamento ao Brasil. E, além do já conhecido consultor Rudolph Atcon, atuaram na consultoria ao planejamento do *campus* ao Brasil: Harry Ransom, Harry Ebert e Coulson Tough. Esses, apesar do alinhamento às ideias hegemônicas, revelavam particularidades individuais, a exemplo da atenção de Ransom ao paisagismo do *campus*, como comum à tradição norte-americana.

Nesse quadro descrito, é evidente o condicionamento do ensino superior e, por extensão do *campus*, à racionalidade econômica baseada na ideia de gestão, representada pelo ideal de eficácia, eficiência e economia. Essa visão tecnocrática não surgiu na ditadura. Era-lhe anterior. Porém se consolidou, nesse momento, sob a hegemonia do poder multinacional associado e da repressão política. No ensino superior, isso se reverteu na presença de industriais, independentemente da nacionalidade, no Conselho Curador das universidades constituídas como fundação. Do ponto de vista físico, levou à defesa de um *campus* eficiente, ordenado e disciplinado, cujo foco era a integração funcional e a economia em detrimento da sociabilidade comunitária. A quantificação de espaços, tempos e custos seria recorrente nas recomendações dos consultores norte-americanos e nas publicações do CONESCAL. Era a eficiência de gestão que direta ou indiretamente era culturalmente transferida à organização acadêmica e administrativa das universidades e, por extensão, a seu espaço físico, o *campus*.

Em relação à política, o *campus* deveria ser, como já recomendado em 1961, no ensaio de Atcon, um espaço despolitizado, em contraposição às manifestações dos estudantes, que se tornavam uma representativa força política no país. Era nos escritos de Atcon que tal preocupação era mais direta, ao passo que o rigoroso ordenamento funcional defendido por Harry Ebert se filiava indiretamente ao mesmo fim. Por outro lado, embora essa fosse

uma preocupação evidenciada no Brasil durante a ditadura, era-lhe novamente anterior, como sinalizava a resistência do presidente da Novacap, Israel Pinheiro, em implantar o *campus* da UnB junto ao eixo monumental da capital federal. Nesse sentido, as ideias transferidas ao Brasil encontraram um ambiente mais receptivo durante a ditadura, com a eliminação das vozes discordantes, que ampliava a possibilidade de propagação e consolidação dessas ideias no país.

Em contrapartida, as implicações culturais do país foram menos determinantes, nesse processo de transferência cultural de ideais. No Brasil durante a ditadura, eram limitados os espaços para discussão sobre o planejamento do *campus* e o autoritarismo prevalecia sobre a liberdade de expressão. Os seminários regionais do subprojeto com a Universidade de Houston, um possível fórum de debates sobre o tema, eram restritos a pequenos grupos de técnicos especializados, sem a presença do público usuário do *campus*: estudantes, professores e funcionários. Além disso, eram coordenados pelos próprios consultores norte-americanos, tinham conteúdo repetitivo e conclusões prévias. Semelhante configuração foi assumida pelo seminário do convênio MEC/BID, o qual tinha como palestrantes os mesmo profissionais do convênio MEC/USAID.

Essa situação poderia levar à conclusão que não houve orientação pedagógica na modernização então empreendida ao espaço físico das universidades no Brasil. Para Muthesius (2000, p. 25-8, 57), o planejamento do *campus* nos Estados Unidos seguia, nos anos 1960, um caráter de instrumentalidade profissional e tornava “mais do que nunca” um processo técnico de organização desvinculado de considerações pedagógicas. Seria possível ter semelhante leitura sobre o Brasil durante a reforma universitária. Porém, em ambos os países se tinha uma direta instrumentação do ensino superior à produção econômica, de modo que as questões pedagógicas provinham daí. A eficácia, a eficiência e a economia, recomendadas ao ambiente acadêmico, cumpriam um papel inevitavelmente pedagógico de estender às diversas esferas do domínio universitário a racionalidade econômica do modo de produção capitalista. Não era um acaso a defesa de Atcon pela individualidade e pela competição dirigida a estudantes, professores e funcionários. Não era um acaso a construção de equipamentos esportivos em detrimento dos alojamentos estudantis. Não era um acaso a eficiência e a economia simbolizadas nos novos edifícios e novos *campi* em detrimento da “monumentalidade” de outrora. Não era um acaso o espaço universitário ser permeável à sociedade e seus valores hegemônicos, inclusive os industriais encarregarem-se de parte de sua gestão.

Enfim, a transferência cultural de ideias sobre planejamento do *campus* foi, durante a reforma universitária no Brasil, mais condicionada por questões políticas e econômicas do que por considerações culturais. Foi baseado num processo de seleção de ideias voltadas à eficácia, à eficiência e à economia, as quais eram comuns ao universo dos Estados Unidos, e na transformação dessas ideias pela sobrevalorização do aspecto disciplinar e da economia, preocupações mais próprias ao universo da América Latina. Por conseguinte, promoveu-se um ideário de planejamento do *campus* centrado na economia, ordem e disciplina do espaço físico, em grande parte apoiada nos escritos de Atcon, principalmente seu ensaio de 1961. O núcleo acadêmico e a dimensão humana (ou escala dos pedestres) foram a representação mais corriqueira desses ideais.

Arquivos consultados

Brasil

- Arquivo Histórico Wanda Svevo (Fundação Bienal), São Paulo/SP.
- Arquivo Nacional do Ministério da Justiça e Segurança Pública, plataforma eletrônica.
- Biblioteca Central da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), São Carlos/SP.
- Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB.
- Biblioteca Central de Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF.
- Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCo/UFSCar), São Carlos/SP.
- Biblioteca da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG.
- Biblioteca da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS.
- Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP), São Paulo/SP.
- Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP.
- Centro de Documentação e Informação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Brasília/DF.
- Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília/DF.
- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), plataforma eletrônica.

Estados Unidos

- Architecture and Planning Library da Universidade do Texas, Austin, Texas.
- Benson Latin American Collection da Universidade do Texas, Austin, Texas.
- Briscoe Center da Universidade do Texas, Austin, Texas.
- Fondren Library da Universidade de Rice, Houston, Texas.
- M. D. Anderson Library da Universidade de Houston, Houston, Texas.
- Perry-Castañeda Library da Universidade do Texas, Austin, Texas.

- Tartlon Law Library da Universidade do Texas, Austin, Texas.
- William R. Jenkins Architecture & Art Library da Universidade de Houston, Houston, Texas.

Referências

- AB'SÁBER, Aziz. O campus e a metrópole. **Revista da Universidade de São Paulo**, n. 3, p. 55-90, dez. 1986.
- AGACHE, Alfred. **Cidade do Rio de Janeiro**: remodelação, extensão e embelezamento. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 31 ago. 1930. Disponível em: <<http://planourbano.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2016.
- ALBERTO, Klaus Chaves. **Três projetos para uma Universidade do Brasil**. 2003. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, Universidade de Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **Formalizando o ensino superior na década de 1960**: a cidade universitária da UnB e seu projeto urbanístico. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, Universidade de Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ALEXANDER, Christopher et al. **The Oregon Experiment**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 1979.
- ALFARO, Carlos Garcíavelez. **Form and Pedagogy**: the design of the university city in Latin America. China: Aplíed Research and Design Publishing, 2014.
- ANDRADE, Carlos Roberto Monteiro de. Ressonâncias do tipo cidade-jardim no urbanismo de cidades novas no Brasil. **Seminário de História da Cidade e do Urbanismo**, v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://unuhospedagem.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2015.
- _____. “Rus in urbe”: alguns aspectos da cidade-jardim de Ebenezer Howard. In: BARBOSA, Sidney (Org.). **Tempo, espaço e utopia nas cidades**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 19-36.
- _____. Prefácio. In: PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura e educação**: câmpus universitários brasileiros. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 9-14.
- ANELLI, Renato Luiz Sobral. Da integração à autonomia: arte, arquitetura e cultura no Brasil (1950-1980). In: 8º SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://www.docomomo.org.br>>. Acesso em: 14 dez. 2013.
- ARANGO, Silvia. Chapter Introduction: University City of Bogotá. In: ALFARO, Carlos Garcíavelez. **Form and Pedagogy**: the design of the university city in Latin America. China: Aplíed Research and Design Publishing, 2014. p. 206-208.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados; Vozes, 1982. (Coleção Educação Contemporânea, Série Memória da Educação).

ARGENTINA, Ciudad Universitaria de Bariloche. **CONESCAL**: revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, México, n. 15, mar. 1970. p. 6-11.

ARQUIVO NACIONAL. **Memórias Reveladas**: imagens e documentos do período de 64 a 85. Rio de Janeiro, 13 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.memoriasreveladas.gov.br>>. Acesso em: 07 maio 2017.

ARRUSSUL, Luciano Godoy. **Arquitetura/Urbanismo/Educação**: o campus da Universidade Federal de Santa Maria. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ATCON, Rudolph P. **The Latin American University**. Tegucigalpa (Honduras): [s.n.], 31 mar. 1961.

_____. **[Correspondência a Anísio Teixeira sobre a Universidade do Estado da Guanabara]**: classificação: AT t 1962.10.23. Hamburg, 23 out. 1962. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. La Universidad Latinoamericana. **ECO**, Revista de la Cultura do Occidente, Bogotá, n. 37-9, mayo-jul. 1963, p. 4-169.

_____. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/Diretoria de Ensino Superior, 1966.

_____. **Manual sôbre o planejamento integral do campus universitário**. Florianópolis: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; UFSC, dez. 1970.

_____. **Curriculum vitae of Professor Rudolph P. Atcon**. [s.l.], June 1980.

ATCON faz “duras críticas”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de abril de 1967. Primeiro Caderno, p. 16. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BARBOZA, Luiz Hildebrando de B. Horta. Cidade Universitária do Rio de Janeiro. **Habitat**, São Paulo, n. 15, p.23-34, mar.-abr. 1954.

BENDER, Thomas. Introduction. In: _____ (ed.). **The University and the City: from Medieval Origins to the Present**. New York: Oxford University, 1988. p. 3-9.

BERUBE, Maurice R. **The urban university in America**. Westport (Connecticut): Greenwood Press, 1978.

BERNINI, Luciano. **Planejamento do “campus”**: palestra proferida pelo arquiteto Luciano Bernini. [s.l.]: CEPES/MEC, jun. 1973.

_____. Prefácio. In: PREMESU. **Administração de tempos e espaços em universidades brasileiras**. Rio de Janeiro: PREMESU/MEC, 1974. p. 7-9.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 61, June 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co>>. Acesso em: 09 nov. 2013. p. 117-140.

BRASIL. Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Presidência da República. **Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Presidência da República, 1958.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Lei nº. 53.642, de 28 de fevereiro de 1964. Dispõe sobre a duplicação de matrículas no primeiro ano das escolas superiores. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto-lei nº. 53, de 18 de novembro de 1966a. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 58.023, de 21 de março de 1966b. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Decreto-lei nº. 252, de 28 de fevereiro de 1967a. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 60.731, de 19 de maio de 1967b. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. Contrato de Empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Brasil – 6 de dezembro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 1968a. Seção I, Parte I, p. 340-346. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. Decreto nº. 63.341, de 01 de outubro de 1968b. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968c. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 62.937, de 02 de julho de 1968d. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Acôrdos, Contratos, Convênios**. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação, 1968e.

_____. Decreto-lei nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969a. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Decreto-lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969b. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. Decreto-lei nº. 705, de 25 de julho de 1969c. Altera a redação do art. 22 da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Exposição de motivos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 out. 1969d. Seção I, p. 9. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969e.

_____. Gabinete do Ministro. Portarias de 29 de outubro de 1969f. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 nov. 1969. Seção I, p. 17. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramento e Expansão do Ensino Superior. **Documento e Programa do II Seminário de Assistência Técnica do Convênio MEC/BID**. [Rio de Janeiro]: MEC/CEPES, jun. 1973.

_____. Departamento de Assuntos Universitários. **I Seminário Nacional sobre Planejamento de Campi Universitários**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

_____. Secretaria de Ensino Superior. **O ensino superior no Brasil - 1974-1978: relatório**. Brasília: MEC/SESu/CODEAC, 1979.

_____. Coordenadoria de Desenvolvimento das Instalações de Ensino Superior. **MEC/BID-III: Acordo Ministério da Educação e Cultura/Banco Interamericano de Desenvolvimento**. Brasília: MEC/SESu/PREMESU, 1980.

_____. Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. [Brasília]: SESu/MEC, dez. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota informativa nº. 155/2015 (CGPG/DDR/SETEC)**. Utilização de vocábulo adequado. Brasília, DF, 4 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32151>>. Acesso em: 02 maio 2017.

CABRAL, Neyde A. Joppert. **A Universidade de São Paulo: modelos e projetos**. 2004. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CABRAL, Renata Campello. **Mario Russo: um arquiteto racionalista italiano em Recife**. 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAMPÊLO, Magda. **Campus do Nordeste: Reforma Universitária de 1968**. 2012. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CANTÍDIO, Walter de Moura. **Nº. 1405/72**. Rio de Janeiro: CRUB, 04 out. 1972.

CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION, The. **The campus and the city**. Berkeley (California): McGraw-Hill Book Company, Dec. 1972.

CARTA do Paraná. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. (Série Universidades). Anexo 2, p. XXXIX-XCIX.

CASTELLANOS, Juan F.; HIDALGO, Jesús; HUERTA, Juan José; SOSA, Ignacio. **Examen de una década: sociedad y universidad 1962-1971**. México: Unión de Universidades de América Latina, 1976.

CASTOR, Ricardo Silveira. **Arquitetura moderna em Mato Grosso: diálogos, contrastes e conflitos**. 2013. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e

Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CASTRO, José Borges de. “Campus” da Universidade Federal Rural do R. de Janeiro. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, 29 maio 1969, Juiz de Fora, **Resumo das atividades da Sessão do dia 29.05.69 – 2ª. Parte da Manhã**. Juiz de Fora: UFJF, 1969. p. 2-6.

CAUDILL ROWLETT SCOTT. **Comprehensive Campus Plan University of Houston**. New York/Houston, Dec. 1966.

COMMUNITY Colleges Past to Present. **American Association of Community Colleges**. Washington, DC, 2016. Disponível em: <<http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/history/Pages/pasttopresent.aspx>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CONESCAL. **Conjuntos Universitarios en América Latina**. México: CONESCAL, jul. 1972.

CITÉ Universitaire de Rio de Janeiro. J. Machado Moreira, architecte en chef. **L’Architecture d’Aujourd’hui**, Boulogne, n. 53, p. 72-75, mars-avr. 1954.

CONDE, Luiz Paulo. Planejamento do “Campus” da Universidade Estadual do Estado da Guanabara. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, 28 maio 1969, Juiz de Fora, **Resumo das atividades da Sessão do dia 28/05/69 - Tarde**. Juiz de Fora: UFJF, 1969. p. 9-10.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Ata da VIII Reunião Plenária realizada de 13 a 15/01/1969**. Rio de Janeiro: CRUB, 18 jul. 1969.

_____. **Correspondência do CRUB à secretaria executiva da SUBIN**: nº. 1762/71. Rio de Janeiro: CRUB, 06 out. 1971.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 29, de 14 de junho de 1974. **Documenta**, Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, n. 163, jun. 1974, p. 598-602.

COSTA E SILVA, Artur da. **Mensagem de veto à Lei nº. 5.540**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

COSTA, Lúcio. O arquiteto e a sociedade contemporânea. **Módulo**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 17-24, ago. 1955.

CRONEIS, Carey. Foreword. In: KRAHL, Nat W.; RANSOM, Harry S. **Vaulted Brick Construction in Guadalajara**. Houston: Rice University, Aug. 1966. (Architecture at Rice University, number 18). p. 3-10.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CURY, Amadeu. **Correspondência ao ministro William Ellis**: Nº. 1435/71. Rio de Janeiro: CRUB, 18 ago. 1971.

DANIEL, Ruth Py et al. **Programa de desenvolvimento físico de campus de universidades federais**: estudo nº. 2. Brasília: PREMESU/MEC, abr. 1975.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nueva razón del mundo**: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Traduzido por Alfonso Diez. Barcelona: Gedisa, mar. 2013. Tradução de: La nouvelle mison du monde.

D’EÇA, Luiz Felipe da Gama Lobo. **Administração de Tempos e Espaços**. [Florianópolis]: UFSC, 1973.

DECLARAÇÃO da Bahia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. (Série Universidades). Anexo 1, p. III-XXXVII.

DOBER, Richard P. **Campus planning**. New York: Reinhold, 1963.

_____. **The New Campus in Britain: ideas of consequence for the United States**. New York: EFL, July 1965. (Case Studies of Educational Facilities, 10).

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. 5 ed. Traduzido pelo Laboratório de Tradução de Faculdade de Letras da UFMG. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução de: States, class and the organic elite: the formation of an entrepreneurial order in Brazil (1961-1965).

DUARTE, Hélio de Queiroz. **Plano da Cidade Universitária da Universidade de Santa Catarina**. São Paulo: USP, jan. 1956a.

_____. **Roteiro de replanejamento: Cidade Universitária “Armando de Salles de Oliveira”**. São Paulo: USP, nov. 1956b.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso: ou o progresso como ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

EBERT, Harry F. **Relatório da visita do senhor Harry F. Ebert [...] Setembro 5-12, 1965**. Houston, Dez. 01, 1965. (Universidad Autónoma de Guadalajara, Quarto Relatório).

_____. **Report on visit of Harry F. Ebert [...] April 20-22, 1966**. Houston, June 2, 1966. (Universidad Autónoma de Guadalajara, Seventh Report).

_____. Planejamento da cidade universitária. In: TILLER, Frank M. (Comp.). **Materiais para Conferência Sobre Renovação Administrativa Universitária**. Belém, ago. 1967. p. 155-158.

_____. **Visit of Harry F. Ebert [...] to the Universidade Federal de Santa Maria: December 1968**. Houston, Mar. 10, 1969. (Fifth Report).

_____. **Bio-data**. [Houston, 1970?].

_____. **Visit of Harry F. Ebert [...] to the Universidade Federal do Espírito Santo: June, 1971**. Houston, July 1971a. (Tenth Report).

_____. **Visit of Harry F. Ebert [...] to the Universidade Federal da Paraíba: June, 1971**. Houston, July 1971b. (Eighth Report).

_____. **Visit of Harry F. Ebert [...] to the Universidade Federal do Pará: June, 1971**. Houston, July 1971c. (Fifth Report).

_____. **As instalações físicas da universidade**. Rio de Janeiro: MEC/PREMESU, jun. 1974.

EDITORIAL. **CONESCAL: revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, México**, n. 15, p. 5, mar. 1970.

EDUCATIONAL FACILITIES LABORATORIES. **Bricks and Mortarboards: a report on college planning and building**. New York: EFL, May 1964.

_____. **Campus in the city**. New York: EFL, July 1968.

_____. **Student Housing**. New York: EFL, Sep. 1972.

EL CENTRO Regional de Construcciones Escolares para América Latina. **CONESCAL: revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, México**, n. 1, p. II, ago. 1965.

ESPAGNE, Michel. La notion de transfert culturel. **Revue Sciences/Lettres** [En ligne], n. 1, 2013. Disponível em: <<http://rsl.revues.org/219>>. Acesso em: 12 out. 2015.

ETUB. **Cidade Universitária da Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: ETUB, 1952.

EXPOSIÇÃO de Motivos e Relatório da Comissão criada pelo Decreto nº. 62.024, de 29.12.1967 – Comissão Meira Mattos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção Educação Contemporânea). Anexo, p. 63-147.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. (Didática, 1).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. (Educação e Tempo Presente, 13).

_____. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. (Série Universidades).

FELDMAN, Sarah. **Planejamento e Zoneamento:** São Paulo, 1947-1972. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975. (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais, Série 1ª. Sociologia, v. 3).

FERRAZ, Geraldo. Cidade Universitária da Universidade de São Paulo. **Habitat**, São Paulo, n. 27, p. 5-10, jan.-fev. 1956.

FERRUOLO, Stephen C. Parisus-Paradisus: The City, Its Schools, and the Origins of the University of Paris. In: BENDER, Thomas (ed.). **The University and the City: from Medieval Origins to the Present**. New York: Oxford University, 1988. p. 22-43.

FIALHO, Beatriz Campos. **Da cidade universitária ao campus da Pampulha da UFMG: arquitetura e urbanismo como materialização do ideário educacional (1943-1975)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FLORES, Angel Carrillo. Introducción In: CONESCAL. **Conjuntos Universitarios en América Latina**. México: CONESCAL, jul. 1972. p. 7-9.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Traduzido por Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução de: Surveiller et punir.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BAURU. Aberto os trabalhos, usou da palavra... In: SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DE “CAMPUS”, 27 maio 1971, Bauru, SP, **Ata**. Bauru: FEB, 1971.

GAFF, Jerry G. **The Cluster College**. San Francisco: Jossey-Bass, 1970.

GAINES, Thomas A. **The campus as a work of art**. New York: Praeger, 1991.

GALA, Manuel; TEJERINA, Fernando. Prólogo. In: CONSEJO ACADEMICO IBEROAMERICANO. **La ciudad del saber: ciudad, universidad y utopía 1293-1993**. Madrid: Departamento de Publicaciones del COAM, Dic. 1995. p. 17-19.

GIEDION, Sigfried. Sobre una nueva monumentalidad. In: _____. **Arquitectura y comunidad**. 2 ed. Traduzido por José María Coco Ferraris. Buenos Aires: Nueva Visión, abr. 1958. p. 29-50. Tradução de: Architektur und Gemeinschaft.

GOMES, Altair. Planejamento do “Campus” da Universidade Estadual do Estado da Guanabara. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, 28 maio 1969, Juiz de Fora, **Resumo das atividades da Sessão do dia 28/05/69 - Tarde**. Juiz de Fora: UFJF, 1969. p. 6-7.

GOMES, Marco Aurélio A. de Filgueiras; ESPINOZA, José Carlos Huapaya. Olhares cruzados: visões do urbanismo moderno na América do Sul, 1930-1960. In: GOMES, Marco Aurélio A. de Filgueiras (org.). **Urbanismo na América do Sul: circulação de ideias e constituição do campo**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-39.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura Flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. 2011. Tese (Doutorado em História da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, jan. 2011.

GONZALEZ, Vitoriano. O campus da UFPB. In: SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DE CAMPUS UNIVERSITÁRIO – UFPB-CRUB, 16 jun. 1969, João Pessoa, **Exposição apresentada pelo professor...** João Pessoa: UFPB, 1969.

GORELIK, Adrián. O moderno em debate: cidade, modernidade, modernização. In: MELLO, Wander (org.). **Narrativas da modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 55-80.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 3 ed. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Tradução de: Il materialismo storico e la filosofia di Benedicto Groce. (Coleção Perspectivas, 12).

GRANT, Gerald; RIESMAN, David. **The perpetual dream: reform and experiment in the American college**. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

GRIJALVA, Gonzalo Abad. La Nueva Universidad Latinoamericana. **CONESCAL: revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina**, México, n. 4, p. 298-300, ago. 1966.

HANDLIN, Oscar; HANDLIN, Mary F. **The American College and American Culture**. New York: Mc Graw-Hill, 1970.

HEGEMANN, Werner; PEETS, Elbert. **The American Vitruvius: an architect's handbook of civic art**. New York: Princeton Architectural Press, 1988.

HITCHCOCK, Henry-Russell. **Latin American Architecture, since 1945**. New York: The Museum of Modern Art, 1955.

HOGUE, Henry W. Reflexões sobre a educação superior no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969. Apêndice E. 3, p. 577-582.

HOROWITZ, Helen Lefkowitz. **Campus life: undergraduate cultures from the end of eighteenth century to the present**. New York: Alfred A. Knopf, 1987.

HUNTER, John M. Notas sobre a heterogeneidade. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969a. Apêndice D. 3, p. 371-381.

_____. Sobre os objetivos da educação superior no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969b. Apêndice D. 5, p. 419-436.

_____. A estrutura da educação superior nos Estados Unidos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969c. Apêndice D. 6, p. 453-467.

_____. Sobre o problema dos excedentes. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969d. Apêndice D. 7, p. 483-497.

INGLATERRA: Universidad de Cardiff, um estudo de factibilidad. **CONESCAL: revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina**, México, n. 15, p. 46-50, mar. 1970.

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS. **CPDOC - Fundação Getúlio Vargas**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://jk.cpdoc.fgv.br/fatos-eventos/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

KBEACON. Foreign Policy in the 1960s. **SLIDESHARE**. [s.l.], 19 mar. 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/kbeacom/foreign-policy-in-the-1960s/3>>. Acesso em: 06 maio 2017.

KEENE, Ann T. Rostow, W. W. **American National Biography Online**. [s. l.], 9 July 2008. Disponível em: <<http://www.anb.org/articles/14/14-01158.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

KERR, Clark. **The uses of the university**. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1963.

KLOTSCH, J. Martin. **The urban university: and the future of our cities**. New York: Harper & Row, 1966.

_____. **Brazilian Higher Education**. Milwaukee (Michigan): The University of Wisconsin-Milwaukee Center for Latin American Studies, Mar. 1969. (Latin American Center Pamphlets, v. 2).

KLOTSCH, J. Martin et al. Final report of the United State Team on Brazilian Higher Education to Midwest Universities Consortium for International Activities. [s.l.]: 16 Sep. 1968. Disponível em: <http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdaat107.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

KRIER, Leon. Preface. In: HEGEMANN, Werner; PEETS, Elbert. **The American Vitruvius: an architect's handbook of civic art**. New York: Princeton Architectural Press, 1988. p. V-VI.

LA UNIVERSIDAD en Latinoamérica. **ECO**, Revista de la Cultura do Occidente, Bogotá, n. 37-9, mayo-jul. 1963, p. 1-3.

LE CORBUSIER. **Cuando las catedrales eran blancas: viaje al país de los tímidos**. 2 ed. Traduzido por Julio E. Payró. Buenos Aires: Poseidon, 1958. Tradução de: Quand les cathedrales etaient blanches.

LEME, Maria Cristina da Silva (Coord.). **Urbanismo no Brasil – 1895-1965**. São Paulo: Studio Nobel; FAUUSP; FUPAM, 1999.

LEVY, Daniel C. **To Export Progress: the golden age of university assistance in the Americas**. Bloomington: Indiana University, 2005.

LIERNUR, Jorge Francisco. **Trazas de futuro: episodios de la cultura arquitectónica de la modernidad en América Latina**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008. (Ciencia y Técnica).

LIMA, Lauro de Oliveira. Prefácio. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC/USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. p. 7-15.

LONG, Erven J.; CAMPBELL, Frank. **Reflections on the role of A.I.D. and the U.S. Universities in international agricultural development: a report**. Rockville (Maryland): Statistica, 1989.

MACEDONIO, Mónica Naymich López. Historia de una colaboración anticomunista transnacional: Los Tecos de la Universidad Autónoma de Guadalajara... **Contemporánea, Historia y problemas del siglo XX**, vol. 1, Año 1, 2010. Dossier, p. 133-158. Disponível em: <<http://www.geipar.udelar.edu.uy>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MANCUSO, Franco. **Las experiencias del zoning**. Tradução por Rossend Arqués. Barcelona: Gustavo Gili, 1980. (Colección Ciencia Urbanística). Tradução de: Le vicende dello zoning.

MARTINS, Guilardo. Discurso de abertura dos trabalhos. In: SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DE CAMPUS UNIVERSITÁRIO – UFPB-CRUB, 16 jun. 1969, João Pessoa, **Discurso de abertura...** João Pessoa: UFPB, 1969.

MEIRA, Alcyr. “Campus” da Universidade Federal do Pará. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, 26 maio 1969, Juiz de Fora, **Resumo das atividades da Sessão do dia 26.05.69 – 14,30 horas**. Juiz de Fora: UFJF, 1969. p. 1-2.

MERLIN, Pierre. **L’urbanisme universitaire à l’étranger et en France**. Paris: Presses de l’École Nationale des Ponts et Chaussées, 1995.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Mouta (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas (SP): Graf. FE, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MOLINA, Jaime Garcia. **El Campus de la Universidad de Concepción: su desarrollo urbanístico y arquitectónico**. Concepción: Universidad de Concepción, 1994. Disponível em: <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0030613.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

MORAES, Eduardo R. Affonso de. **História da Universidade Federal de Minas Gerais: Volume 1**. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1971.

MOSCOSO, Teodoro. **Alliance for Progress: its program and goals**. Washington: Agency for International Development/United State Department of State, 1962.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. **Revista Brasileira História**, São Paulo, v. 30, n. 59, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n59/v30n59a12.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUTHESIUS, Stefan. **The Postwar University: Utopianist Campus and College**. London: Yale University Press, 2000.

MYHERITAGE. **Rudolph Philippi Atcon**. 2014. Disponível em: <<https://www.myheritage.com.br>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

NEWCOMB, Theodore M. Student Peer-Group Influence. In: SANFORD, Nevitt (ed.). **The American College: a psychological and social interpretation of the higher learning**. New York: John Wiley & Sons, 1962. p. 469-488.

NOGUEIRA, D. T. **Universidade e campus no Brasil: o caso da Universidade Federal Fluminense**. 2008. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NORDSTROM, J. A. **Monthly Report: University of Houston – Brazilian University Reform Project**, 1 October, 1972. [S.l.], Oct. 13, 1972.

NOVA redação do Art. 22 da L.D.B. **Documenta**, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, n. 101, maio 1969, p. 120-123.

NOVOS projetos para a cidade universitária. **Arquitetura e Engenharia**, Belo Horizonte, n. 22, p. 20-25, jul.-ago. 1952.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luís; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Capítulo 7, p. 145-170.

OLIVEIRA, Oscar de. **Correspondências do conselho de reitores à Universidade de Houston e outras organizações americanas – 1969/1972**. Rio de Janeiro: CRUB, [1969?].

_____. **Circular Geral Nº - 148/70**. Rio de Janeiro: CRUB, 30 dez. 1970.

_____. **Relatório sobre a execução do projeto decorrente do convênio nº. 512-11-680-263.05 e seus aditivos.** Rio de Janeiro: CRUB, 04 dez. 1972.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. **Latin American Higher Education and Inter-American Cooperation:** report and recommendations. Washington: Pan American Union, June 1961.

PADILLA, Jorge Emilio. Ideas para Planear la Ciudad Universitaria de Costa Rica. **Revista de la Universidad de Costa Rica**, San José, v. 18, p. 89-101, 1958. Disponível em: <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ucr/article/view/21918/22106>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura e educação: câmpus universitários brasileiros.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

PLANO da Cidade Universitária de Santa Catarina. **Habitat**, São Paulo, n. 43, p. 2-16, jul.-ago. 1957.

POLKE, A. M. A. **Ficha para visto temporário:** Project Number 512-11-680-263.5. Rio de Janeiro: USAID/Brazil, 09 jan. 1973.

POSTINGHER, Débora Carla. **Jorge Machado Moreira e o projeto da Cidade Universitária da Universidade do Brasil – 1949-1952.** 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PREMESU. **Administração de tempos e espaços em universidades brasileiras.** Rio de Janeiro: PREMESU/MEC, 1974.

PRESSLY, W. F. PEACE Corps Brazil: BR1. **Peace Corps Brazil.** [s.l.], June 26, 2010. Disponível em: <http://www.expcvsbrazil.com/groups/dc/mar62_br1/historybr1.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

PRIETO, Éllison César. **O Câmpus Glória da Universidade Federal de Uberlândia.** 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia e Gestão do Território) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

PROPÓSITO. **ECO**, Revista de la Cultura do Occidente, Bogotá, n. 1, mayo 1960, p. 1-2.

QUINTANILLA, Susana. La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. In: GALVÁN, Luz Elena (Coord.). **Diccionario de Historia de la Educación en México.** México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002. Disponível em: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

RAGE and reform on campus. **TIME:** Latin American Edition, Chicago, v. 93, n. 16, Apr. 18, 1969.

RANSOM, Harry. **Facts and Fancies.** [College Station]: Texas A&M University, 1967.

_____. **Visit of Professor Harry Ransom, Rice University, January 10-15, 1968 to Universidade Federal do Espírito Santo.** Houston, Feb. 29, 1968a. (Third Report).

_____. **Report of a visit by Harry Ransom Architect, Rice University, to Brazil:** July 8 – August 15, 1968. Houston, 1968b.

_____. **Visit of Harry Ransom [...] to Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, Rio Grande do Sul:** July 23-26, 1968. Houston, Dec. 20, 1968c. (Fourth Report).

_____. **Visit of Harry Ransom [...] to Universidade Federal de Santa Catarina:** July 15-23, 1968. Houston, Dec. 31, 1968d. (Eighth Report).

_____. O campus é mais do que edifícios. In: SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DE CAMPUS UNIVERSITÁRIO – UFPB-CRUB, 17 jun. 1969, João Pessoa, **Apresentação pelo Prof. Harry Ransom...** João Pessoa: UFPB, 1969.

- _____. **Visit of Harry Ransom [...] to Fundação Universidade das Américas, Bauru – São Paulo:** March 23 – March 26, 1970. Houston, May 5, 1970a. (First Report).
- _____. **Visit of Harry Ransom [...] to Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Viçosa – Minas Gerais:** March 10 – March 14, 1970. Houston, Apr. 29, 1970b. (First Report).
- _____. **Bio-data.** [Houston], Aug. 1970c.
- _____. **Visit of Harry Ransom [...] to Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo:** June 1-5, 1971. [Houston], Aug. 20, 1971. (Second Report).
- RAPOSO, Silas. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, 29 maio 1969, Juiz de Fora, **Resumo das atividades da Sessão do dia 29.05.69 – Tarde.** Juiz de Fora: UFJF, 1969. p. 4-10.
- REICHARD, Donald J. **Campus Size:** a selective review. Atlanta (Georgia): Southern Regional Educational Board, 1971.
- RIBEIRO, Darcy. **UnB:** invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir, 1978. (Coleção Depoimentos, v. 3).
- RIBEIRO, Ricardo Allagio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos.** 2006. Tese (Doutorado no Departamento de Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- RODRIGUES, Luiz Augusto Fernandes. **Universidade e a fantasia moderna:** a falácia de um modelo espacial único. Niterói: EdUFF, 2001.
- RONDILEAU, Adrian; HUNTER, John M. **O papel da assistência técnica fornecida através de uma universidade no tocante...** Rio de Janeiro: [s.n.], 12 set. 1970.
- RORK, John B.; ROBBINS, Leslie F. **Casebook on campus planning and institutional development:** ten institutions. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1962.
- ROSTOW, W. W. **Etapas do desenvolvimento econômico:** um manifesto não-comunista. Traduzido por Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1961. Tradução de: The stages of economic growth (a non-communist manifesto).
- RYDER, John D. Utilization of space and faculty. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior.** Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969a. Apêndice C. 2, p. 293-302.
- _____. Admissions policies and practices. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior.** Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969b. Apêndice C. 5, p. 311-319.
- _____. University survey – introduction. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior.** Rio de Janeiro: MEC/EAPES, 1969c. Apêndice C. 6, p. 321-326.
- SAMPAIO, Celso Aparecido. **A arquitetura do CTA e o projeto de Niemeyer.** 2000. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Assembleia Legislativa,** São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016.
- SAYEGH, Liliane Márcia Lucas. **Dinâmica urbana em Ouro Preto:** conflitos decorrentes de sua patrimonialização e de sua consolidação como cidade universitária. 2009.

Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCHENK, Luciana. Moderno e Paisagem: contatos possíveis. **V!RUS**, São Carlos, n. 12, 2016. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus12/?sec=5#sect62>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SCHLEE, Andrey Rosenthal et al. **Registro Arquitetônico da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Traduzido por P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Tradução de: The Economic Value of Education.

SCHMERTZ, Mildred F. Campus Architecture. **Architectural Record**, New York, n. 43, p. 123-140, jan. 1975.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempo de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 81).

SEEKLOGO. USAID Logo Vector. **SEEKLOGO**. [s.l.], 2017. Disponível em: <<http://seeklogo.com/vector-logo/146617/usaids>>. Acesso em: 06 maio 2017.

SERT, J. L. Centros para la vida de la comunidad. In: ROGERS, E. N.; SERT, J. L.; TYRWHITT, J. **El corazón de la ciudad: por una vida más humana de la comunidad**. Traduzido por Jaime Esteve; J. J. Permanyer. Barcelona: Hoepli, 1955. Tradução de: The heart of the city. p. 3-16.

SILVA, D. D. e. **Ficha para visto temporário**: Project Number 512-11-680-263.5. Rio de Janeiro: USAID/Brazil, 28 jul. 1971.

SOCIEDADE DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO. **Estudo sócio-econômico do estudante universitário brasileiro**: estudante, família e universidade em 1967. Petrópolis: CRUB, 1968.

SOUZA, Gabriella Inhan. **Rudolph Atcon, entre o educacional e o urbanístico na definição de diretrizes para campi universitários no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, Márcio de Oliveira Resende. **O Programa MEC/BID III e o CEDATE na consolidação dos campi universitários no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TAVARES, Jeferson C. **Projetos para Brasília e a cultura urbanística nacional**. 2004. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

TEIXEIRA, Anísio S. **Carta de Anísio Teixeira a Rudolph P. Atcon enviando-lhe material...** [Classificação: AT c 1961.01.24/1]. [s.l.], 24 jan. 1961. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdac/acervo/arquivo>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Carta de Anísio Teixeira a Rudolph P. Atcon agradecendo-lhe pelo segundo...** [Classificação: AT c 1962.04.24/2]. [s.l.], 24 abr. 1962a. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdac/acervo/arquivo>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **[Correspondência a Rudolph Atcon sobre a Universidade do Estado da Guanabara]**: Classificação: AT t 1962.10.23. [Rio de Janeiro], 31 out. 1962b. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdac/acervo/arquivo>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

TEXAS A&M UNIVERSITY. CRS Center. **CRS History**. College Station: Texas A&M University, [201-?]. Disponível em: <crs.arch.tamu.edu/about-us/history/>. Acesso em: 28 ago. 2016.

THE CHARTER of Punta del Este. Washington: International Development Department of State, 1961.

TILLER, Frank M. **Commentary Aid University Program in Brazil**. Houston, Mar. 10, 1964.

_____. **Report on Visit of Frank Tiller [...] February 2-8, 1966**. Houston, Apr. 01, 1966. (Universidad Autónoma de Guadalajara, Fifth Report).

_____. **Reference Manual for University Modernization**: abstracts of reports and recommendations of consultants visiting Brazilian, Mexican, and Ecuadorian Universities. Houston (Texas): University of Houston, July 1, 1969.

_____ et al. **Final Report to the Council of Rectors of Brazilian Universities and USAID Project 12-598**. Houston (Texas): University of Houston, Aug. 1973.

TONIOLI, Renata Manara. **Cidade e universidade**: arquitetura e configuração urbana do Campus Centro da UFRGS. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria, História e Crítica da Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TOTA, Antônio Pedro. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TOUGH, Coulson. **Bio-data**. [Houston], Aug. 1970.

_____. **Visit of Mr. Coulson Tough [...] to Universidade Federal Rural de Pernambuco**: October, 1970. Houston, Jan. 11, 1971a. (Second Report).

_____. **Visit of Mr. Coulson Tough [...] to Universidade de Itaúna**: October, 1970. Houston, Jan. 14, 1971b. (First Report).

_____. **Visit of Mr. Coulson Tough [...] to Universidade do Maranhão**: October, 1970. Houston, Jan. 15, 1971c. (First Report).

_____. **Visit of Coulson Tough [...] to Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: October 20-24, 1971. Houston, Nov. 17, 1971d. (Fourth Report).

_____. **Visit of Coulson Tough [...] to Universidade do Maranhão**: October 25-27, 1971. Houston, Nov. 17, 1971e. (Second Report).

_____. **Visit of Coulson Tough [...] to Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: May 29 – June 1, 1972. Houston, July 12, 1972. (Fourth Report).

TURNER, Paul Venable. **Campus**: an American planning tradition. Cambridge: MIT Press, 1990.

UM PLANO urbanístico. **Habitat**, São Paulo, n. 43, p. 1, jul.-ago. 1957.

UNESCO. **Principios del planeamiento de la educación**. Paris: UNESCO, [1962?]. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____. **50 Years of Education**. Paris: UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/index.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

UNIÃO NACIONAL DE ESTUDANTES. UNE: luta atual pela reforma universitária. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. (Série Universidades). Anexo 3, p. CI-CXXXIV.

UNIKEL, Alejandro. Técnicas de la programación arquitectónica. **CONESCAL**: revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, México, n. 30, dez. 1973. p. 18-33.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA. **Programa de desarrollo de la Universidad Autónoma de Guadalajara**. Guadalajara: UAG, 1968.

_____. **Historia:** panorama de la UAG. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara, 2017. Disponível em: <<http://uag.mezcalmedia.com/uag/historia>>. Acesso em: 01 maio 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano Orientador da Universidade de Brasília.** Brasília: UnB, 1962.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. **II Seminário de planejamento físico de campus universitário:** diretrizes, análises, experiências. Manaus: UFAM, 05 nov. 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Prefeitura do Campus Universitário. **Histórico.** Salvador: UFBA, 2000. Disponível em: <http://www.pcu.ufba.br/pcu_historico.html>. Acesso em: 01 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Campus:** Plano Diretor. João Pessoa: UFPB, out. 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Resumo das atividades da sessão da tarde do dia 26.05.69 – 14,30 horas. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, maio 1969, Juiz de Fora, **Relatório.** Juiz de Fora: UFJF, 1969a.

_____. Resumo das atividades da sessão do dia “27.05.69” – Parte: manhã. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, maio 1969, Juiz de Fora, **Relatório.** Juiz de Fora: UFJF, 1969b.

_____. Relatório das observações feitas pelos diversos membros do escritório técnico da cidade universitária da UFJF... In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, maio 1969, Juiz de Fora, **Relatório.** Juiz de Fora: UFJF, 1969c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Departamento de Projetos de Arquitetura e Engenharia. **O planejamento físico na UFSC:** síntese 1960-2012. Florianópolis: DPAE/PROPLAN, 14 maio 2014. Disponível em: <<http://dpae.proplan.ufsc.br>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

UNIVERSIDADE Federal do Ceará lidera experiência da industrialização. **Brasil Universitário**, São Paulo, Editora “Anais Científicos”, n. 75, 1967. p. 45-56.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. **1964 – Plano Piloto da Universidade do Pará (UP).** Belém: FAU/UFPA, 10 ago. 2015. Disponível em: <<https://fauufpa.org/2015/08/10/1964-plano-piloto-da-universidade-do-para-u-p/>>. Acesso em: 01 maio 2017.

UNIVERSITY OF HOUSTON. **Planning for the Seventies.** Houston: University of Houston, [1970?].

_____. **Digital Library.** Houston: University of Houston, 2013. Disponível em: <<http://digital.lib.uh.edu>>. Acesso em: 01 maio 2017.

URZÚA, Raúl. Fundaciones y Universidad: el Punto de Vista Latinoamericano. In: RENNERT, Richard R. (editor). **Universities in transition:** the U.S. presence in Latin American higher education. Gainesville (Florida): Center for Latin American Studies/University of Florida, 1973. Chapter 2, p. 35-55.

USAID. **Project agreement between the Department of State, Agency for International Development [...] Ministry of Education and Culture:** Project 512-11-660-263. [Washington]: USAID, June 23, 1965.

_____. **Project agreement between the Department of State, Agency for International Development [...] Ministry of Education and Culture:** Project 512-11-660-263. [Washington]: USAID, June 30, 1966.

VALLA, Victor Vicent; SILVA, Luiz Werneck da. **Ciência e Tecnologia no Brasil: história e ideologia 1949-1976**. Brasília: CNPq, Coordenação Editorial, 1981. (Coleção Estudos de Política Científica e Tecnológica, 4).

VIEYRA, E. Ferrer. **Informe sobre el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la región del Caribe (CONESCAL)**. Ginebra: UNESCO, nov. 1973. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000106/010652sb.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

VILLELA, Lucas Braga Rangel. **Os quinze ramos do IPÊS: uma análise histórica dos audiovisuais do Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

XAVIER, Alberto Fernando. Planejamento do “Campus” Universitário da UnB In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DO “CAMPUS” UNIVERSITÁRIO – UFJF-CRUB, maio 1969, Juiz de Fora, **Resumo das atividades da Sessão do dia 28/05/69 - Tarde**. Juiz de Fora: UFJF, 1969. p. 1-5.

ZAMPIERI, Renata Venturini. **Campus da Universidade Federal de Santa Maria: um testemunho, um fragmento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Apêndices

Apêndice 1

Lista de seminários regionais sobre planejamento do *campus* através do subcontrato CRUB/Universidade de Houston

<i>Ano</i>	<i>Data</i>	<i>Orientador</i>	<i>Tema</i>	<i>Local</i>
1968	10-15 jan.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFES
	abr.	-	Sistema de financiamento, administração acadêmica e planejamento do <i>campus</i>	Universidade de Houston
	24-26 jul.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	PUC/RS
1969	26-30 maio	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFJF
	16-20 jun.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFPB
1970	[23-26?] mar.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	FEB
1971	27-28 maio	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	FEB
1972	23-26 maio	Coulson Tough	Planejamento, execução e manutenção do <i>campus</i>	UFPE

Apêndice 2

Lista de consultorias sobre planejamento do *campus* através do subcontrato CRUB/Universidade de Houston

<i>Ano</i>	<i>Data</i>	<i>Consultor</i>	<i>Tema</i>	<i>Instituição visitada</i>
1967	jan.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	PUC/RJ
	ago.	Harry Ebert	Planejamento e manutenção do <i>campus</i>	UFCE, PUC/RJ, UFRJ, UnB, UFES, UFPA, UFAM
	dez.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	PUC/RS
1968	jan.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFES
	jul./ago.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	PUC/RJ, UFSC, PUC/RS, UFES, UFPB, UFMA, (UFPA) ¹⁰⁷
	jul.	Harry Ebert	Planejamento e manutenção do <i>campus</i>	UFRGS
	ago.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFMA, UFPB
	dez.	Harry Ebert	Planejamento e manutenção do <i>campus</i>	UFSC, UFSM, UFES, UFRGS
1969	maio	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFJF, UFF
	jun.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	FURB
1970	mar.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	FEB, UFV, UFF
	out.	Coulson Tough	Planejamento e manutenção do <i>campus</i>	UIT, UFMA, UFRPE
	nov./dez.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UEL, FEB
1971	jun.	Harry Ransom	Planejamento do <i>campus</i>	UFSCar, UCPel, FEB
	jun.	Harry Ebert	Planejamento e manutenção do <i>campus</i>	UFES, UFPB, UFPA
	out.	Coulson Tough	Planejamento do <i>campus</i>	UFRN, UFMA
1972	maio/jun.	Coulson Tough	Planejamento do <i>campus</i>	UFRGS, PUC/PR, UFRPE

¹⁰⁷ Ransom apenas visitou o *campus* da UFPA, sem realizar consultoria.