

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

OTONEIS SOUZA GONÇALVES

**Das primeiras formas de ensino superior às universidades
federais:**

As faces contraditórias do ensino superior no processo de formação
sócio-territorial e no desenvolvimento econômico do Brasil.

Versão Corrigida

São Paulo

2023

OTONEIS SOUZA GONÇALVES

**Das primeiras formas de ensino superior as universidades
federais:**

As faces contraditórias do ensino superior no processo de formação
sócio-territorial e no desenvolvimento econômico do Brasil.

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de mestre em Geografia
Humana.

Área de concentração: Geografia Humana.

Orientadora: Professora Dra. Rita de Cássia Ariza da
Cruz.

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G 635
p
Gonçalves, Otoneis Souza
Das primeiras formas de ensino superior as universidades federais: As faces contraditórias do ensino superior no processo de formação sócio-territorial e no desenvolvimento econômico do Brasil / Otoneis Souza Gonçalves; orientadora Rita de Cássia Ariza da Cruz - São Paulo, 2023.
270 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. ENSINO SUPERIOR. 2. universidades federais. 3. formação sócio-territorial. 4. reprodução do capital. 5. Origem e desenvolvimento do ensino superior. I. Cruz , Rita de Cássia Ariza da , orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Otoneis Souza Gonçalves

Data da defesa: 28/04/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profª Dra. Rita de Cássia Ariza da Cruz.

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 21/06/2023

Rita de Cássia Ariza da Cruz

(Assinatura do (a) orientador (a))

Agradecimentos

Considero relevante iniciar esta seção de agradecimentos lembrando de todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, no entanto, seria incapaz de listá-los todos aqui sem correr o risco de cometer alguma injustiça. Portanto, gostaria de registrar os meus agradecimentos a todas as contribuições que me fizeram chegar até aqui, em especial a minha família, meus pais (Dina e Elias) pelo incentivo e motivação e o carinho que sempre me acompanha, agradeço também minha companheira de todas as horas Deborah Loiola pela parceria, contribuição, opinião, incentivo, motivação e inspiração.

Não poderia deixar de registrar também os meus agradecimentos ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, professores e funcionários que muito contribuíram para minha formação. Agradeço ainda, às contribuições do grupo de estudos e orientação coordenado pela Professora Dra. Rita de Cássia Ariza da Cruz, por todas as discussões, leituras e debates travados sobre diversos temas, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Faço também, um agradecimento especial à Professora Dra. Rita de Cássia Ariza da Cruz, pela excelente orientação, pela sua dedicação e profissionalismo, qualidades das quais tive o privilégio de prestigiar enquanto orientando, agradeço sobretudo a sua paciência com as imensas dificuldades que tive nesse trajeto.

Resumo

GONÇALVES, O. S. Das primeiras formas de ensino superior as universidades federais: As faces contraditórias do ensino superior no processo de formação sócio-territorial e no desenvolvimento econômico do Brasil. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente dissertação faz uma análise sobre a relação entre as origens e o desenvolvimento do ensino superior e o processo de formação sócio-territorial no Brasil. Tal análise contempla três macros períodos, percorrendo um percurso temporal que vai desde a colonização (séculos XVI, XVII e XVIII) passando pelo Brasil imperial e República Velha (séculos XIX e XX) chegando em meados do século XX a partir dos desdobramentos da Revolução de 1930. Em cada um desses períodos a relação entre o ensino superior e a formação sócio-territorial se deu à sua maneira, isto é, obedecendo a sociabilidade vigente e as condições históricas pré-definidas. Assim, temos a propagação do ensino religioso dos colégios jesuítas e sua relação com o processo de formação do território colonial e a definição dos pressupostos da sociedade colonial; a institucionalização do ensino superior por meio dos institutos de ensino superior isolados e a cultura do bacharelismo enquanto prestígio social e sua relação com os pressupostos da criação do Estado nacional brasileiro; a criação e a propagação de um modelo de universidade moderna no Brasil - as universidades federais - e sua relação com o processo de reprodução do capital no território brasileiro. Esses três momentos desencadeiam uma sequência de acontecimentos que no seu conjunto representam a evolução das etapas de formação, consolidação e expansão do modo de produção capitalista no país e ajudam a contextualizar social e historicamente a evolução do sistema de ensino superior.

Palavras-chave: Origem e desenvolvimento do ensino superior; universidades federais; formação sócio-territorial; reprodução do capital.

Abstract

GONÇALVES, O. S. From the first forms of higher education to federal universities: The contradictory faces of higher education in the process of socio-territorial formation and in the economic development of Brazil. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This dissertation analyzes the relationship between the origins and development of higher education and the process of socio-territorial formation in Brazil. Such an analysis contemplates three macroperiods, traversing a temporal path that goes from colonization (16th, 17th and 18th centuries) through imperial Brazil and the Old Republic (19th and 20th centuries) arriving in the middle of the 20th century from the beginning of the 1930 Revolution. In each of these periods, the relationship between higher education and socio-territorial formation took place in its own way, that is, obeying the prevailing sociability and the pre-defined historical conditions. Thus, we have the strength of the religious teaching of the Jesuit schools and its relation with the process of formation of the colonial territory and the definition of the contracts of the colonial society; the institutionalization of higher education through isolated higher education institutes and the bachelor's culture as social prestige and its relationship with the precepts of the creation of the Brazilian national State; the creation and influence of a modern university model in Brazil - the federal universities - and their relationship with the process of reproduction of capital in the Brazilian territory. These three moments trigger a sequence of events that, as a whole, represent the evolution of the stages of formation, consolidation and expansion of the capitalist mode of production in the country and help to socially and historically contextualize the evolution of the higher education system.

Keywords: Origin and development of higher education; federal universities; socio-territorial formation; capital reproduction.

Resumen

GONÇALVES, O. S. De las primeras formas de educación superior a las universidades federales: Los rostros contradictorios de la educación superior en el proceso de formación socioterritorial y en el desarrollo económico de Brasil. Disertación (Maestría en Geografía Humana) – Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humana, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2023.

La presente disertación analiza la relación entre los orígenes y el desarrollo de la educación superior y el proceso de formación socioterritorial en Brasil. Tal análisis contempla tres macropereódos, atravesando un camino temporal que va desde la colonización (siglos XVI, XVII y XVIII) pasando por el Brasil imperial y la Antigua República (siglos XIX y XX) llegando a mediados del siglo XX a partir de los desarrollos de la Revolución de 1930. En cada uno de estos períodos, la relación entre la educación superior y la formación socioterritorial se dio a su manera, es decir, obedeciendo a la sociabilidad imperante ya las condiciones históricas predefinidas. Así, tenemos la propagación de la enseñanza religiosa en los colegios jesuitas y su relación con el proceso de formación del territorio colonial y la definición de los presupuestos de la sociedad colonial; la institucionalización de la educación superior a través de institutos de educación superior aislados y la cultura del bachillerato como prestigio social y su relación con los supuestos de la creación del Estado nacional brasileño; la creación y propagación de un modelo universitario moderno en Brasil - las universidades federales - y su relación con el proceso de reproducción del capital en el territorio brasileño. Estos tres momentos desencadenan una secuencia de hechos que, en su conjunto, representan la evolución de las etapas de formación, consolidación y expansión del modo de producción capitalista en el país y ayudan a contextualizar social e históricamente la evolución del sistema de educación superior.

Palabras clave: Origen y desarrollo de la educación superior; universidades federales; formación socioterritorial; reproducción de capital.

Listas

Lista de figuras

Figura 1 - Esquematização das ações da Companhia de Jesus na colônia a partir do sistema de ensino religioso	54
Figura 2 – A expansão das atividades jesuítas no Brasil no século XVI	64
Figura 3 – A expansão das atividades jesuítas na porção Norte do Brasil.....	66
Figura 4 - Esquema da inter-realização entre os elementos que compõem a evolução da vida humana.....	118
Figura 5 - Número de documentos de projetos financiados pela CAPES e CNPq por área de estudo entre 2011 e 2018	204

Lista de mapas

Mapa 1 – Divisão regional do Brasil de 1945 a 1969.	135
Mapa 2 – Distribuição espacial das Universidades Federais criadas no governo de Juscelino Kubitschek.....	137
Mapa 3 - Distribuição espacial das Universidades Federais criadas no Governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), considerando a região industrial Centro-Sul.	143
Mapa 4 - Distribuição espacial das Universidades Federais Criadas na Ditadura Militar entre os anos de 1964 a 1985	179
Mapa 5 - Distribuição espacial das Universidades Federais criadas na Ditadura Militar entre os anos de 1964 a 1985, considerando a região industrial Centro-Sul	182
Mapa 6 - Distribuição espacial das Universidades Federais criadas no governo Lula (2003 a 2011).....	215
Mapa 7 - Distribuição espacial das Universidade Federais criadas no Governo Lula (2003 a 2011), considerando a região industrial Centro-Sul	217

Mapa 8 - Expansão das Universidades Federais a partir da Criação de novos Campi no Governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961).....	222
Mapa 9 - Expansão das Universidades Federais a partir da Criação de novos Campi no período da Ditadura Militar (1964 a 1985).....	224
Mapa 10 - Expansão das Universidades Federais a partir da Criação de novos Campi no governo Lula (2003 a 2011).....	228

Lista de tabelas

Tabela 1 - Distribuição das universidades federais no Governo Kubitschek considerando a divisão regional administrativa do IBGE de 1945 a 1969.....	134
Tabela 2 – Distribuição regional das Universidades Federais criadas na gestão do Governo Kubitschek considerando a região Centro-Sul.....	143
Tabela 3 - Interiorização das universidades federais no período Juscelino Kubitschek	223
Tabela 4 - Interiorização das universidades federais no período da ditadura militar	225
Tabela 5 - Interiorização das universidades federais no período Lula	229

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Número de Universidades Federais fundadas por mandatos políticos..	125
Gráfico 2 – Número de Universidades Federais Criadas por Governos na Ditadura Militar.....	164
Gráfico 3 – Expansão dos Programas de Pós-Graduação na Ditadura Civil/Militar. .	172
Gráfico 4 – Número de Alunos Matriculados nos Programas de Pós-Graduação por área do conhecimento no ano de 1971	174

Gráfico 5 – Crescimento dos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado no período de 1975 a 1985	176
Gráfico 6 - Distribuição das Universidades Federais criadas na ditadura civil/ militar por região administrativa	180
Gráfico 7 – Distribuição regional da capacitação de pessoal - Mestrado e Doutorado	183
Gráfico 8 - Distribuição das universidades federais por Região Administrativa do Brasil no ano de 2018.	219
Gráfico 9 - Distribuição das universidades federais por Região Administrativa do Brasil no ano de 2018.	219

Lista de abreviaturas e siglas

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
AC	Acre
ACL	Academia Real das Ciências de Lisboa
ADESG	Associações dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional Das Universidades Particulares
AP	Amapá
BA	Bahia
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEBS	Comunidade Eclesiais de Bases
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codevasf	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
D.	Dom, Dona

Dr.	doutor
Dataprev	Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DF	Distrito Federal
DNE	Departamento Nacional de Ensino
DSN	Doutrina da Segurança Nacional
Embraer	Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições Superiores
ES	Espírito Santo
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FEFIEG	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
Funtec	Fundo de desenvolvimento Técnico e Científico
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Imbel	Indústria de Material Bélico do Brasil
Infraero	Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
INE	Instituto Nacional de Estatística
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiro
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

MS	Mato Grosso do Sul
M. Santos	Milton Santos
MT	Mato Grosso
Nuclep	Nuclebrás Equipamentos Pesados S.A.
P.	padre
PA	Pará
PB	Paraíba
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Pe.	padre
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
Radiobrás	Empresa Brasileira de Radiodifusão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PR	Paraná
PT	Partidos dos Trabalhadores
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIBiUSP	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
SNI	Serviço Nacional de Informação
SP	São Paulo

SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
Telebrás	Telecomunicações Brasileiras S/A
TO	Tocantins
UFs	Universidades Federais
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
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
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 01 - As primeiras formas de ensino superior no Brasil e a sua relação com os processos de formação sócio-territorial.	31
1.1 - O ensino dos colégios jesuítas e a construção de uma unidade territorial como pressuposto da formação social brasileira.	31
1.1.1 A Colonização no Brasil como um fenômeno religioso e estatal. ...	36
1.1.2 O ensino religioso e a colonização: base da formação sócio-territorial brasileira.....	44
1.2 - O ensino religioso: entre a afirmação da colonização e a formação sócio-territorial brasileira.....	47
1.2.1 O ensino de Teologia e Filosofia e a formação de uma classe de homens letrados no Brasil.....	51
1.3. Os colégios jesuítas como a instituição possível para o ensino na Colônia.....	54
1.4 - O ensino religioso e a formação sócio-territorial do Brasil	62
CAPÍTULO 02 - Os Institutos de ensino superior ISOLADOS e a introdução do pensamento liberal na sociedade brasileira.	70
2.1 Tendências mundiais que influenciaram as mudanças no quadro político do Brasil.....	70
2.1.1 Mudanças ocorridas em Portugal no século XVIII	76
2.1.2 - Os impactos da Reforma Pombalina no Brasil	81
CAPÍTULO 03 - A criação da universidade brasileira como elemento de modernização do território nacional.	94
3.1 Pressupostos político-econômicos para o surgimento da universidade brasileira.	94
3.2 - As transformações sócio-educacionais como pressupostos para o surgimento da universidade no Brasil.....	98

3.2.1 - A corrente liberal positivista e a tentativa de um projeto para ensino superior para além do controle oficial do Estado.....	100
3.2.2 A Escola Nova e o projeto liberal para ensino como uma atividade de Estado	105
3.3. - Universidade de São Paulo, um projeto da elite liberal progressista	108
3.3.1 - A Universidade de São Paulo como modelo de universidade moderna para o Brasil.....	110
CAPÍTULO 04 - As universidades federais no projeto desenvolvimentista do Estado brasileiro da segunda metade do século xx e seus impactos na transformação do território nacional.....	116
4.1 - A espacialização das universidades federais como elemento de modernização do território nacional.....	116
4.2 – O papel das universidades federais no projeto nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek.....	127
4.3 As universidades federais na Ditadura Militar: entre a opressão, o desenvolvimento e a resistência.....	147
4.3.1 - As circunstâncias que favoreceram a instauração do Regime Militar.....	147
4.3.3 - O papel das universidades federais no Regime Militar: entre a repressão e a promoção do desenvolvimento.....	156
4.3.4 - O processo de centralização e ampliação das universidades federais como estratégias para o desenvolvimento nacional na ditadura civil-militar.....	161
4.3.4.1 - A expansão do sistema de pós-graduação e a formação de recursos humanos.....	165
4.3.5 - A expansão desigual do sistema de ensino superior no território brasileiro no regime militar.	178
4.3.6 – As Universidades Federais entre resistência e colaboração ao regime militar.....	185

CAPÍTULO 05 – As universidades federais nos governos democráticos: do projeto neoliberal à democratização do ensino superior	190
5.1 A produção do conhecimento científico e tecnológico como forma de mediação do processo de reprodução do capital no território	190
5.2 - A relação entre as universidades federais e o Estado: a questão da autonomia universitária.....	195
5.3 A Expansão do Ensino Superior como medida de redução da desigualdade social no Governo Lula.....	205
5.3.1 A política de expansão e interiorização das universidades federais: a democratização do ensino superior público entre o desenvolvimento das forças capitalistas de produção e a justiça social.....	208
6. Considerações Finais	240
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245

INTRODUÇÃO

A relação entre o ensino superior e a formação sócio-territorial brasileira ocorreu desde a colonização onde o ensino europeu, representado pela Universidade de Coimbra sob o comando do ensino religioso dos jesuítas, agindo conjuntamente com as demais forças colonizadoras, qualificaram as terras brasileiras como território colonial. A transplantação do sistema de ensino europeu para as terras colonizadas do Brasil¹ contribuiu para a organização do espaço colonizado facilitando o processo de exploração e promovendo o povoamento por intermédio das missões e da criação dos colégios jesuítas. Essa relação entre ensino superior e a formação sócio-territorial vai se intensificando no decorrer da história se colocando como um dos elementos essenciais na criação do vínculo da sociedade brasileira com seu território. Os processos econômicos, políticos e sociais que emergiram no território nacional, foram, em algum grau, mediados pela produção e reprodução do conhecimento que a cada momento da história assumiu uma forma social específica. Primeiro esse processo é comandado pelo ordenamento do ensino religioso; segundo pela cultura do bacharelismo e terceiro pela produção científica e tecnológica.

Partindo dessa concepção, definimos três momentos chave que expressam essa relação entre as origens e o desenvolvimento do ensino superior, a produção de conhecimento e a formação sócio-territorial brasileira. O primeiro momento foi a criação dos colégios jesuítas e a propagação do ensino religioso e sua relação com a formação do território colonial; o segundo foi a criação dos institutos de ensino superior isolados e a difusão do liberalismo - principalmente a sua forma política - no Brasil como pré-requisitos para a formação do Estado nacional; terceiro, a criação de um modelo de universidade moderna que por meio da produção científica e

¹ Aqui é importante colocarmos que essa transplantação do sistema de ensino português para Brasil, não reproduziu a estrutura presente no país europeu, mas dadas as condições materiais daquele momento, tentou-se reproduzir a finalidade daquele ensino na sociedade que se formava na colonial (CUNHA, 1980).

tecnológica promoveu e ainda promove uma certa territorialização do capital, isto é, as universidades públicas e federais se constituem enquanto equipamentos públicos, como parte das condições gerais de produção, definindo juntamente com os demais elementos de modernização do território, espaços de produção dentro do território nacional.

A reflexão decorrente desses três períodos terá como base o movimento analítico que consiste em relacionar o processo de produção e difusão de conhecimento no Brasil com a formação do território colonial, com a constituição do Estado nacional e com o estabelecimento de um espaço nacional de produção, num recorte temporal que contempla desde a implantação do ensino religioso do século XVI (a catequização e o ensino de Filosofia e Teologia dos colégios jesuítas), passando pela institucionalização dos cursos superiores de caráter profissional do século XIX (o bacharelismo dos institutos isolados de ensino superior) para chegar na consolidação da produção científica e tecnológica na universidade moderna em meados do século XX (expansão e interiorização das universidades federais). O conjunto deste processo será entendido como resultado da evolução da relação sociedade/espaço que se desenvolveu dentro do quadro amplo de formação e consolidação do sistema capitalista de produção.

Esse movimento da criação de um aparato institucional visando à produção e difusão do conhecimento que vai do ensino religioso à institucionalização do ensino superior, cria uma materialidade no espaço pela forma física das instituições. A espacialização das instituições pelo território segue uma lógica que é definida pela sociabilidade vigente de cada período histórico, isto é, a disposição espacial dos colégios jesuítas, dos institutos de ensino superior isolados e das universidades federais, a forma que essas construções assumem no território revela uma materialidade que é fruto da formação indissociada da sociedade e do território dentro do amplo processo de formação e consolidação do modo de produção capitalista.

Por outro lado, do ponto de vista das relações imateriais, a produção intelectual estabelece as bases do processo histórico de apropriação do homem sobre a natureza, qualificando a relação entre sociedade e espaço, isto é, a

produção de uma massa pensante permite a criação de mecanismos que vão orientar todo o processo de reprodução da vida humana. A produção do conhecimento, sobretudo com o advento da ciência, interfere diretamente na relação entre sociedade e natureza e essa interferência se dá através daquilo que é mais incisivo nessa relação, que é a técnica.

A intenção desta análise é de estabelecer um fluxo contínuo entre a universalidade e a singularidade dos fenômenos e por meio da historicidade captar o resultado da relação entre sociedade e espaço. Portanto, vamos sempre relacionar as determinações globais com os fenômenos ocorridos no território nacional, mais precisamente, a nossa análise partirá do Estado teocrático, da forte influência da Igreja na vida pública nos séculos XVI, XVII e XVIII na Europa, mas precisamente em Portugal, para explicar a primeira experiência do ensino e da produção de conhecimento do Brasil Colônia - os colégios jesuítas. Posteriormente, relacionamos os acontecimentos do Iluminismo na Europa, bem como as Reformas Pombalinas em Portugal, como o novo momento do ensino e da produção de conhecimento no Brasil - Os institutos isolados de ensino superior. Num terceiro momento, vamos relacionar as novas dinâmicas do capital, a revolução tecnológica com o processo de consolidação de um modelo de universidade e a espacialização das universidades federais no Brasil.

Em síntese, a criação da estrutura de ensino jesuíta está diretamente ligada ao processo de formação de um território colonial, enquanto a nova forma de ensino superior dos institutos isolados de ensino superior está ligada ao processo de formação do Estado nacional e finalmente a consolidação de um modelo de universidade no Brasil foi fortemente influenciado pelas novas determinações do capital global.

Problema de pesquisa

Dado o eixo temático, essa pesquisa se estrutura a partir de três questionamentos:

- 1) Qual a relação entre a reprodução do sistema de ensino religioso jesuíta no Brasil como a formação do território colonial? E como isso impactou nos pressupostos da formação sócio-territorial brasileira?
- 2) Qual a relação entre a institucionalização do ensino superior e a formação do Estado nacional brasileiro?
- 3) Em que medida o processo de expansão e ampliação das Universidades Federais responde a uma necessidade de reprodução do capital? E de que modo esse mesmo processo pode ser visto, contraditoriamente, como uma política de redução da desigualdade social e de fomento ao pensamento crítico?

Objetivo Geral

A partir desses três eventos (a criação dos colégios jesuítas, a institucionalização do ensino superior e a política de expansão das universidades federais) o objetivo dessa pesquisa é analisar a maneira pela qual a criação e a organização do ensino superior e a produção de conhecimento a ele atrelada se relacionaram historicamente com o processo simultâneo de formação da sociedade e do território nacional.

Aportes teóricos iniciais

A análise proposta nesta dissertação parte da noção de espaço geográfico como um conceito chave da Geografia, do qual desencadeia uma série de outros conceitos. O espaço desempenha um papel fundamental na interpretação histórico-geográfica da formação sócio-territorial do Brasil e é, a partir do processo dialético da qual ele é constituído que buscamos identificar os fenômenos da formação territorial (a relação sociedade/natureza) e da territorialização do capital (o território nacional como base da reprodução do capital) tendo como principal eixo de

mediação o ensino religioso, a formação do ensino superior e a consolidação de um modelo de universidade moderna no Brasil. Em suma, o espaço geográfico vai figurar nesta análise tal como definido por Milton Santos, primeiro, como uma “categoria autônoma do pensar histórico” (SANTOS, 2014a, p. 30), segundo, como “testemunho da história escrita por processo do passado e do presente” (SANTOS, 2012, p. 153) e, finalmente, como um “condição eficaz e ativa da realização concreta dos modos de produção e dos seus momentos” (SANTOS, 2012, p. 174).

Nesse sentido, trazemos para essa análise a noção do espaço geográfico como resultado do processo histórico de transformação da natureza por intermédio do trabalho humano. Isso implica dizer que a relação sociedade/espaço irá compor o plano de fundo de nossa análise. Tomaremos como base, aquilo que foi definido por Antônio Carlos Roberts de Moraes como sendo objeto central de uma dimensão sociológica e histórica da Geografia Humana, que é o processo universal de apropriação do espaço natural e da construção de um espaço social por diferentes sociedades ao longo do tempo (MORAES, 2005, p. 41).

Partindo da concepção de autores como Antônio Carlos Robert de Moraes e Milton Santos trabalharemos com a noção de espaço geográfico como resultado de um *processo histórico de acúmulo de trabalho humano ao longo do tempo*. Neste sentido o espaço se coloca ao mesmo tempo como *condição* (meio) e *produto* (resultado) do trabalho humano. Partimos do princípio de que as dinâmicas que operam na relação sociedade/espaço são orientadas pelo modo de produção, isso estabelece, ainda que não de maneira direta, uma relação com a concepção de Lefebvre quando este vincula o espaço com as relações sociais de produção, isto é, um “espaço da produção” que “conteria” toda “finalidade” e a orientação das atividades sociais (LEFEBVRE, 2008, p. 48 e 49). Esta dissertação não tem como finalidade adentrar nas especificidades da produção e da reprodução das relações sociais de produção, partimos do processo econômico amplo sem desconsiderar os seus efeitos nos arranjos sociais.

Trabalharemos também com a ideia de formação territorial, compreendido nesta dissertação, como um dos aspectos da relação universal de apropriação e transformação do espaço pela sociedade. Segundo Moraes (2005), a formação

territorial aparece como a manifestação empírica desse processo. Partindo dessa concepção, optamos pela formação territorial como recurso conceitual a fim de explicitar as relações entre a sociedade e o espaço sob a perspectiva da mediação da produção do conhecimento e do ensino superior e suas implicações no processo indissociado de formação da sociedade brasileira e de seu respectivo território.

Deste modo, o conceito de território será trabalhado nesta dissertação a partir da perspectiva da formação territorial, que traz, necessariamente, para este trabalho uma análise conjunta entre elementos geográficos e históricos sobre a constituição do Estado brasileiro, ou seja, a “relação espaço-temporal”. Assim, logo de início, já pontuamos o território como elemento fundamental da formação dos Estados modernos, dentro da perspectiva colocada por Moraes (2005) quando este diz que os Estados modernos pressupõem a existência de um território como um espaço demarcado para exercício do poder, isto é, um referencial espacial determinado pela ideia de jurisdição construída na modernidade que possibilita o exercício deste poder, o chamado “*Estado territorial*” que se estrutura por e a partir de um espaço político, jurídico, econômico e cultural.

Considerando tal perspectiva, estamos adotando uma noção específica de território dentro da Geografia, como aquele que é fruto da relação sociedade/espaço. Como afirma Moraes (2005) a formação territorial, dentro da perspectiva espacial, é um processo cumulativo de herança espacial, isto é, são formas sociais sobrepostas que vão se ressignificando. A dimensão ideológica da construção do território nacional também se coloca como um aspecto importante, no qual entendemos que a construção de um sentimento e de uma identidade nacional, também ocorrem dentro do amplo processo de afirmação do modo capitalista de produção.

Segundo Chauí (2001), esse sentimento nacional é ressignificado de acordo com o momento histórico, mas sempre responde a uma lógica econômica externa. No contexto histórico da Colônia que se estende para Império e República Velha, "o princípio da nacionalidade" era definido pela grandeza do território, haja vista o caráter agrário exportador do país, nesse sentido, o sentimento nacional que a autora denomina de "verdeamarelismo" representava a "auto-imagem celebrativa"

dos senhores proprietário de terras num contexto econômico definido pelas relações do capital mercantilista. No segundo momento, com o advento da industrialização esse "verdeamarelismo" passa a figurar como uma forma de alienação de massa, isto é, a construção de um sentimento nacional que assegure a crença no desenvolvimento como o caminho para a superação da condição de periferia e subdesenvolvimento do país, onde a classe trabalhadora se sinta contemplada e envolvida numa ideia de nação cuja sua contribuição para o desenvolvimento desta nação é o seu trabalho. Diante do exposto, é possível afirmar que esse sentimento nacional presente na formação do Brasil foi, historicamente, um instrumento ideológico das classes dominantes visando a manutenção da ordem econômica, nas palavras da Chauí (2001, p. 24) "O verdeamarelismo assegura que aqui não há lugar para luta de classes e sim para a cooperação e a colaboração entre o capital e o trabalho, sob direção e vigilância do Estado".

Nesse sentido, a criação de um espaço identitário a partir da construção um sentimento nacional visando uma identidade coletiva, onde se estabelece uma relação de reconhecimento de um povo com um determinado espaço é, em última instância, determinado pelo próprio movimento da modernidade em que se estabelece as bases para a formação do Estado nacional, isto é, a própria ideia de território nacional é uma construção moderna. Assim, "a forma estatal-nacional de dominação" como critério de dominação estatal emerge quase sempre em processos territoriais (MORAES, 2005, p. 53 e 54).

Como parte do nosso objetivo é relacionar a formação territorial com a constituição do Estado nacional, partimos do entendimento de que o território é a *conformação objetiva* do espaço de poder da forma moderna de Estado nacional (MORAES, 2005, p. 77), portanto, ainda dentro da perspectiva do autor, entendemos que a formação do Estado nacional brasileiro teve que necessariamente criar as suas condições de legitimação (os aparatos referentes a vontade política e a forma jurídica da emancipação) e do convencimento (a construção de uma identidade nacional) para se afirmar enquanto tal. Isso implica dizer que a formação do Estado nacional brasileiro passou pela dificuldade de afirmação de uma identidade nacional estabelecida em uma unidade étnica, como ocorreu em muitos Estados europeus,

portanto, conforme afirma Moraes (2005) esse elemento teve que ser referenciado e estabelecido a partir de numa base espacial, isto é, pela formação territorial.

Outro conceito fundamental que será abordado em nossa análise é o conceito de Estado, ele será tomado sob dois aspectos: primeiro, no sentido histórico-geográfico que corresponde ao processo de formação do Estado nacional brasileiro. Segundo, pela perspectiva da ação do planejamento desse Estado sobre o território nacional, no qual entendemos o Estado moderno como parte integrante dos mecanismos do sistema moderno de produção capitalista.

No primeiro aspecto será abordada a particularidade da formação do Estado nacional brasileiro, com base na contribuição teórica de Moraes (2005), que entende que a formação dos Estados nacionais periféricos é profundamente influenciado por suas heranças coloniais, isto é, a força que move o processo de constituição dos Estados nacionais periféricos é definida, sobretudo, pelo apetite territorial herdado dos processos coloniais. Esse é o principal fator de diferenciação da formação dos Estados periféricos em relação à formação dos Estados centrais, pois no caso periférico não há um elemento de unidade social, devido ao seu passado colonial e, sobretudo, o caráter escravista que marca profundamente a sua estrutura social. Moraes (2005) afirma que o passado escravista atua na formação social gerando laços identitários marcados e definidos pela diferença, isto é, dada a sociedade colonial, o homem livre, branco de origem europeia, se reconhece enquanto livre na oposição daquele que é escravo, deste modo, a formação social passa a ser comandada pelo poder local e baseada em laços excludentes onde os trabalhadores livres são unidos por uma identidade negativa, como por exemplo, na relação de compadrio cuja liderança é estabelecida pelo o *Coronel ou Caudilho* gerando o *clientelismo* estabelecido por uma *relação de obrigações e obediências* (MORAES, 2005).

Essa particularidade da formação do Estado nacional brasileiro, dentro do quadro amplo da formação dos Estados periféricos, irá determinar a sua relação com os demais Estados, isto é, sua geopolítica internacional. Nesse sentido, Moraes (2005) pontua que o Estado periférico é resultado de uma necessidade interna, a afirmação de um novo país, e da articulação com uma aceitação externa, ou seja,

para se afirmarem os Estados periféricos necessitam de um reconhecimento externo, de uma potência hegemônica no cenário mundial para terem êxito no seu processo de independência. Isso vai definir a sua postura na relação internacional e na economia-mundo, isto é, a sua falta de autonomia na gestão do seu próprio território e na sua dependência econômica, na sua produção comandada por fatores externos.

No segundo aspecto trata-se do Estado nacional já consolidado, portanto a análise se voltará sobre o seu papel frente aos mecanismos globais de reprodução do capital. Nesse sentido, entendemos que o processo de formação do Estado brasileiro na sua condição periférica foi fruto de um processo mais amplo que é o processo de afirmação do modo de produção capitalista, logo, tomamos esse Estado como forma específica do sistema capitalista de produção nos termos colocados por Mascaro (2013, p. 18 e 19). Nos apoiamos também na contribuição teórica de Kurz (1992 e 1995) que entende o Estado em oposição à economia de mercado, com dois polos opostos e complementares dentro do campo da modernidade, isto é, a complexidade da relação entre economia estatizada e a economia do chamado “livre mercado” possui na sua aparência uma oposição, mas na sua essência é possível identificar uma interdependência dessas duas formas, o Estado agindo, via planejamento, criando infraestruturas para o desenvolvimento do mercado e a economia empresarial se apoiando no Estado, sobretudo, em momentos de crise.

A noção de técnica também será utilizada neste trabalho com o intuito de melhor compreender a mediação da produção e reprodução do conhecimento no processo que vai da formação territorial à reprodução do capital no território nacional. A técnica já era tida por Marx na obra *O Capital* como sendo um elemento fundamental que auxilia no processo de transformação da natureza por meio do trabalho humano. Para Milton Santos (2014a), a técnica permite a “*empiricização do tempo*”, qualificando os espaços por meio da materialidade pela qual as sociedades humanas trabalham. “É por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo” (SANTOS, 2014a, p. 54).

A análise proposta nesta dissertação parte, portanto, do elemento fundamental que é o processo universal de transformação da natureza pela

sociedade, entretanto estamos considerando que esse processo é mediado pela relação de produção e reprodução do conhecimento num movimento dialético em que, ao mesmo tempo que esse conhecimento produzido e reproduzido absorve elementos de uma sociabilidade local fundada na relação sociedade/espço, ele também insere nessa sociabilidade as determinações globais. Não se trata, portanto, de analisar um fenômeno local desconsiderando o todo, nesse sentido, o processo histórico de produção do conhecimento e formação do ensino superior e a consolidação de um modelo de universidade no Brasil, é visto como um elemento que reproduz no local as determinações de uma totalidade mundo em movimento.

Estamos adotando como totalidade a noção colocada por Milton Santos (2014a) de que a totalidade consiste em um movimento evolutivo constante, sempre se renovando e continuando a ser sempre totalidade², tomando como princípio a afirmação do autor de que a totalidade não pode ser explicada pela simples soma das partes, mas ao contrário, é a totalidade que explica as partes.

Outras contribuições teóricas importantes para essa dissertação foram: a de Oliveira (1981 e 2013) para uma melhor compreensão da atuação das relações capitalistas de produção no território nacional a partir da terceira década do século XX; para compor o quadro da historiografia brasileira, contamos com a contribuição de autores como Fausto (2012), Prado Jr. (1970 e 2011), Holanda (2014) entre outros.

Procedimentos de pesquisa

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa de gabinete que se dividiu entre um levantamento bibliográfico, com o intuito de compor a base teórica e o apoio metodológico e a análise e o exame de documentos oficiais e uma ampla

² Para Milton Santos (2014a, p. 119), essa coexistência entre uma totalidade realizada e uma totalidade em realização, pode ser apreendida por uma análise geográfica por meio dos conceitos de paisagem que expressa a totalidade realizada e o conceito de espaço, como aquilo que contém a totalidade em realização a partir de uma totalidade realizada.

pesquisa nos sites oficiais de cada instituição (as universidades federais) a fim de elaborar e organizar os dados quantitativos para dar sustentação às argumentações apresentadas acerca da temática tratada.

A presente dissertação está dividida em duas partes:

A PRIMEIRA PARTE: Das primeiras formas do ensino superior à formação da universidade no Brasil.

Nesta parte tratamos sobre as primeiras formas de ensino superior, considerando o ensino de Filosofia e Teologia dos Colégios Jesuítas, como a forma de ensino superior possível, dentro das condições históricas postas no período colonial brasileiro, a institucionalização do ensino superior no Brasil por meio da criação dos cursos de bacharéis em Medicina, Engenharia e Direito e por último será abordado o pressuposto político-econômico que permitiu o surgimento da universidade moderna no Brasil.

Essa primeira parte é composta por três capítulos na seguinte disposição:

- **CAPÍTULO 01 – As primeiras formas de ensino superior no Brasil e a sua relação com os processos de formação sócio-territorial.**

Aqui serão abordadas as condições políticas, econômicas e sociais em que se estabeleceram as primeiras formas de ensino superior no Brasil colônia sob o signo da educação religiosa. A estruturação do sistema de ensino a partir dos colégios jesuítas ocorreu em meio a ações colonizadoras promovidas por uma política indissociada entre a Igreja e o Estado em que as missões jesuítas foram de vital importância para promover a interiorização sobre as terras coloniais em que por meio dos assentamentos, aldeamentos e das construções dos colégios se afirmou o processo de ocupação das terras contribuindo para formação do território colonial.

- **CAPÍTULO 02 – Os Institutos de ensino superior isolados e a introdução do pensamento liberal na sociedade brasileira.**

Neste capítulo serão discutidas as possíveis contribuições do processo de institucionalização do ensino superior, por meio da propagação do pensamento político-econômico liberal, na formação do Estado nacional. Consideramos o contexto histórico do século XIX, no qual o bacharelismo se apresenta como uma

forte representação social, compondo o quadro burocrático do Estado influenciando a política nacional.

- **CAPÍTULO 03 – A criação da universidade brasileira como elemento de modernização do território nacional.**

Neste terceiro e último capítulo que compõe a primeira parte, serão discutidos os pressupostos político-econômicos que contribuíram para a criação de um modelo de universidade moderna no Brasil. Considerando o contexto da Revolução de 1930, buscamos estabelecer uma relação entre a constituição deste modelo de universidade com o desenvolvimento industrial incipiente no país. Tomamos a Universidade de São Paulo e a reformulação da Universidade do Brasil (atual UFRJ) como modelos de universidades modernas a serem espacializadas no território nacional na forma das universidades federais.

A SEGUNDA PARTE - Universidades Federais: entre a promoção do desenvolvimento das forças produtivas para o capital e o combate às desigualdades sociais.

Aqui serão abordadas as relações entre os processos de expansão e ampliação das universidades federais compreendendo os seguintes períodos: no mandato político administrativo e democrático de Juscelino Kubitschek (1956-1961); no regime ditatorial civil/militar brasileiro (1964-1985); e nos mandatos político administrativo e democrático de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), relacionando com os modelos de desenvolvimento econômico, político e social de cada período. Essa parte é constituída por dois capítulos, na seguinte configuração:

- **CAPÍTULO 04 – As universidades federais no projeto desenvolvimentista do Estado brasileiro da segunda metade do século XX e seus impactos na transformação do território nacional.**

Neste capítulo analisaremos duas políticas de expansão das universidades federais ocorridas na segunda metade do século XX, a primeira ocorrida no período de JK, onde a relacionamos com a política do Estado desenvolvimentista da década de 1950, buscando identificar uma possível vinculação dessa política de expansão das universidades federais com o desenvolvimento industrial brasileiro. A segunda

política de expansão das UFs foi implementada no período do regime civil-militar brasileiro; aqui procuramos compreender essa política dentro da postura econômica correspondente a esse momento, a chamada “modernização conservadora”, buscando estabelecer uma relação entre essa política de expansão com os Planos Nacional de Desenvolvimento, os PNDs, ambos compreendidos dentro da ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Destacamos também neste capítulo a relação ambígua do regime frente a universidade, uma relação que foi ao mesmo tempo de investimento e de repressão.

- **CAPÍTULO 05 – As universidades federais nos governos democráticos: do projeto neoliberal à democratização do ensino superior.**

Neste quinto e último capítulo, partimos do contexto histórico da virada do milênio, de uma expectativa da formação de uma sociedade do conhecimento, criada pela Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO realizada em Paris no ano de 1998, que apontava para os elevados índices de educação superior nos países centrais ocorridos na segunda metade do século XX e, recomendava uma ação de ampliação da educação superior nos países subdesenvolvidos como política de Estado frente à nova conjuntura mundial. A política de ampliação do acesso ao ensino superior do governo Lula contemplava tanto a ampliação de vagas no setor privado (criação do Prouni e reestruturação do FIES) como continuidade da política neoliberal dos governos antecessores e a expansão da universidade federal coordenada pelo Reuni. No seu conjunto esses programas foram desenvolvidos tendo como horizonte esse contexto mundial de integração social via educação superior.

Assim, neste capítulo realizamos uma análise relacionada à expansão das UFs, a partir de suas funcionalidades de formação de recursos humanos e de produção científica e tecnológica, como o moderno sistema produtor de mercadoria pautado na cientifização.

Neste capítulo também abordaremos os processos de interiorização das universidades federais ocorridas nos três períodos destacados nessa segunda parte (os períodos de JK, regime militar e o governo Lula). A ampliação das UFs pela

construção de unidades descentralizadas assume, ao mesmo tempo, a forma de uma estratégia de modernização do território e, principalmente no governo Lula, essa interiorização também ganha *status* de política social de ampliação ao acesso à universidade pública levando esse ensino para aonde antes ele não chegava e dando condições de cursar uma universidade pública a quem antes não dispunha dessa oportunidade.

PRIMEIRA PARTE

DAS PRIMEIRAS FORMAS DO ENSINO SUPERIOR À FORMAÇÃO DA
UNIVERSIDADE NO BRASIL.

CAPÍTULO 01 - AS PRIMEIRAS FORMAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO SÓCIO-TERRITORIAL.

1.1 - O ensino dos colégios jesuítas e a construção de uma unidade territorial como pressuposto da formação social brasileira.

Neste capítulo será discutida a relação entre a criação/propagação do ensino nos colégios jesuítas e a formação sócio-territorial no Brasil Colônia. Será abordada mais especificamente a relação entre a estrutura de ensino criado pelos Jesuítas no Brasil nos anos de 1549 a 1759, com o processo simultâneo de formação do território e da sociedade colonial.

Tomamos como ponto de partida dois fenômenos que estão historicamente inter-relacionados, são eles: a colonização portuguesa e a educação religiosa dos jesuítas. A análise da ação conjunta desses dois fatores ocorridos entre os séculos XVI e XVIII torna-se um elemento fundamental para compreender a complexidade da formação sócio-territorial brasileira na perspectiva histórico-geográfica proposta aqui.

Para prosseguir nesta análise, primeiramente, é necessário tomar o processo de colonização no Brasil como uma relação entre sociedade/espço, compreender que a conquista das “novas terras” foi movida ao mesmo tempo pela política expansionista dos impérios ibéricos do século XVI e pelos desdobramentos da Contra Reforma no processo de reafirmação da Igreja Católica pelo mundo, isto é, a expansão dos domínios do Estado e da Igreja sobre o “novo mundo³”, logo às

³ O termo “novo mundo” utilizado aqui, vai no sentido exposto por Moraes (2011, p. 185) de que a ideia expressa na noção de “novo mundo” é uma criação europeia, isto é, ontologicamente, o “novo mundo” (a América) se qualifica pela existência do “velho mundo” (a Europa).

dinâmicas sócio-territoriais estiveram no centro desse duplo movimento de conquista e expansão.

Também é necessário considerar que o ensino dos colégios jesuítas no passado foi um conjunto de conhecimentos abstratos associados a uma prática religiosa, mas que respondia a uma vontade política, isto é, fruto de um sistema religioso e político-ideológico⁴, ou ainda, nas palavras de Moraes (2011, p. 16), parte de um “ordenamento sociopolítico” que comanda a sociabilidade em dado território. Este ensino, ao mesmo tempo em que buscava explicação divina para os fenômenos do mundo terrestre, legitimava a expansão do Império português e disseminava o cristianismo pelo mundo, buscando restabelecer a hegemonia da Igreja Católica. Além de participar diretamente na conquista, o ensino religioso jesuíta atuava também na manutenção das “novas terras” difundindo e enraizando a cultura europeia, isto é, fazia parte dos mecanismos que compunham os primeiros movimentos de mundialização - a “europeização do mundo”⁵. Portanto, do nosso ponto de vista, o ensino jesuíta não foi apenas uma atividade auxiliar no processo de colonização e da expansão do império português, mas sim, um dos elementos determinantes desse processo histórico.

Assim, o objetivo deste capítulo é, a partir da relação entre a colonização e o ensino dos colégios jesuítas, identificar e analisar alguns elementos da formação sócio-territorial no Brasil. A colonização é entendida aqui como uma ação que foi coordenada pela metrópole portuguesa a partir de uma política indissociável entre a Igreja e o Estado (CASIMIRO, 2010). Tal ação se estruturou a partir das seguintes etapas: conquista e posse, gestão e povoamento do território colonial (MORAES, 2005).

Como já é de conhecimento comum dentro da historiografia geral, a conquista de novos espaços, no contexto de expansão dos impérios ibéricos, só foi possível

⁴ Casimiro (2010), no seu artigo “*Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia*” afirma que a Igreja e o Estado Português eram as instituições ideológicas que preservavam a estrutura social formada pela posse de terras e pelas relações escravistas. O Estado Português imbuído da ideologia do descobrimento e da “exploração colonial” e a Igreja Católica pela “ideologia da salvação” definiam o “lugar social de cada grupo”, determinando o ordenamento econômico e social da colonial.

⁵ Moraes (2011, p. 22 e 23) vai dizer que a formação dos “Antigos Sistemas Coloniais” surge como uma forma primária de organização dos espaços periféricos localizados dentro da fase inicial do movimento de mundialização que mais tarde se desdobraria no “processo de difusão das relações capitalistas de produção” e na formação da economia-mundo.

devido ao desenvolvimento das técnicas de navegação que permitiram o domínio dos mares e possibilitaram a expansão territorial para além do mar, num movimento identificado por Moraes (2011) como sendo parte do amplo processo de afirmação das condições básicas da formação do novo modo de produção capitalista, isto é, as grandes navegações do século XVI possibilitaram a primeira “mundialização das relações humanas” pela expansão do comércio e a ampliação dos territórios ultramarinos onde, a partir da diferenciação espacial expressa na relação Metrópole/Colônia⁶ se promoveu as condições necessárias para formação da economia mundial centrada nas relações capitalistas de produção a serem desenvolvidas no seu centro difusor - o continente europeu.

A expansão europeia, no longo século XVI, gera uma *circulação planetária*, base da mundialização das relações humanas. Por meio dela, perenizam-se fluxos que acabam por afirmar um *mercado mundial* comandado pela Europa, o qual expressa verdadeiramente revolução das escalas em todos os setores de atividades no centro. A circulação operada não é apenas de mercadorias, sobretudo se difundem novas relações e uma sociabilidade mercantil que acabam por destruir ou transformar os sistemas locais tradicionais na periferia e no centro (MORAES, 2011, p. 52).

É nesse sentido, que tomamos a colonização portuguesa sobre as terras brasileiras, como parte das condições necessárias para a formação das relações capitalistas de produção. Entendemos que o Brasil Colônia, enquanto área de expansão do território português, foi resultado de um processo histórico que marcou o início do movimento de mundialização de uma nova sociabilidade determinada pela gradual transformação dos mecanismos econômicos e pela difusão da cultura europeia.

Essas relações pré-capitalistas foram regidas pela racionalidade mercantilista sob a égide do Estado patrimonialista, o que revela que o processo de “mundialização das relações humanas” foi movido pela necessidade de ampliação do comércio, respondendo às necessidades mercantilistas e pela anexação dos territórios ultramarinos, correspondendo às necessidades de expansão territorial do Estado patrimonial. O caso português ilustra bem esse processo, pois as grandes navegações proporcionaram a chegada ao continente africano onde se estabeleceu

⁶ Para Moraes (2011, p. 51), a “hierarquização dos espaços” é uma manifestação de uma complexa “geografia da *acumulação primitiva*” que, por meio de uma incipiente divisão internacional do trabalho, se promove as primeiras definições entre centro e periferias na configuração mundial. Essa diferenciação espacial torna-se um dos elementos essenciais para o “desenvolvimento das relações capitalistas de produção”.

primeiro a conquista territorial e posteriormente o tráfico de pessoas a serem escravizadas. As navegações possibilitaram ainda o comércio marítimo com a Índia e resultaram também na chegada das primeiras embarcações nas terras brasileiras na virada do século XV para XVI (FAUSTO, 2019), efetivando-se a conquista do novo espaço, dando início ao processo de colonização.

Partimos do princípio de que a colonização das terras brasileiras foi resultado da ação indissociada do Estado e da Igreja e que sua efetivação se deu pela conquista e posse, gestão e povoamento do território colonial (CASIMIRO 2010; MORAES, 2005). A posse sobre as “novas terras” era garantida tanto pelo direito divino, homologado pela Igreja católica, quanto pelo acordo firmado com a Espanha no tratado de Tordesilhas. Esse direito garantia o poder legítimo sobre aquele território, permitindo tanto a sua exploração quanto a ocupação. A exploração se deu, primeiramente, pela extração dos recursos naturais mais abundantes e visíveis (extração do pau-brasil); a ocupação, por sua vez, ocorreu a partir da estratégia de povoamento das chamadas capitânicas hereditárias, implementadas por volta de 1534⁷, na qual o sistema de sesmarias foi a sua forma decorrente. Segundo Fausto (2019), o sistema de sesmarias deu origem a estrutura latifundiária da divisão de terras no Brasil.

Já a gestão desse espaço foi a etapa em que se instalaram os mecanismos de exploração econômica, estabelecendo-se o controle administrativo cuja finalidade era gerir os recursos naturais a serem explorados nessa localidade, isto é, o estabelecimento de um governo local que representasse os interesses gerais da Coroa portuguesa. Esse período se consolidou com a chegada do Governo Geral em 1549 e, somente a partir desse momento, é que passa a existir algum tipo de organização nas terras coloniais, as atividades econômicas são intensificadas por meio de novas estruturas de exploração e de produção (as grandes plantações e os engenhos de açúcar e posteriormente a exploração mineral), o que exigia uma nova

⁷ Fausto (2019), afirma que os Capitães donatários eram apenas possuidores das capitânicas doadas pela Coroa, mas não detinham a sua posse, isto é, não podiam vendê-la, a terra continuava sob a titularidade do rei podendo ser tomada a qualquer momento. Contudo, ao receber uma capitania, o donatário recebia junto poderes que se estabelecia tanto na esfera econômica quanto na esfera administrativa, ou seja, eles tinham o direito de arrecadar tributos, monopólio da justiça, e o poder de formar milícias a partir do alistamento de colonos para fins militares e ainda a autoridade para fundar vilas e doar as sesmarias. Nas palavras do autor as sesmarias eram “uma extensão de terra virgem cuja propriedade era dada a um sesmeiro, com a obrigação - raramente cumprida - de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar o tributo devido à Coroa.” (FAUSTO, 2019, p. 41).

formação social e uma maior perenidade da população portuguesa na Colônia. A concentração da população vinda de Portugal e de portugueses nascidos no Brasil vai aos poucos se organizando nas terras coloniais e como resultado dessa organização começa a surgir a formação dos sítios, vilas e povoados habitados por colonos, a efetivação do sistema de sesmarias já instituído anteriormente, mas que agora demonstra uma maior fixação dessa população ao solo (FAUSTO, 2019; MORAES, 2005).

Um dos elementos fundamentais que garantiu a maior fixação dos colonos ao solo brasileiro foi as missões jesuítas, os padres foram pioneiros no desbravamento das “novas terras” contribuindo com processo de ocupação, suas missões tinham como finalidade difundir a estrutura de ensino trazida do velho continente para os nativos do “novo mundo”. A cada missão fundada implementou-se, pela “domesticação” e pela cooptação de mão de obra indígena, uma estrutura que favoreceu a sedimentação dos valores europeus, estabelecendo assim as bases para a formação das primeiras aglomerações que aos poucos se tornaram povoados, mais tarde em vilas e depois em cidades.

O processo de consolidação da estrutura de ensino da Companhia de Jesus nas terras brasileiras nos ajuda a entender como a Colônia passou de um espaço de mera exploração extrativista para a formação de um território e de uma sociedade colonial. Primeiramente, a Companhia de Jesus inicia o seu projeto educacional no Brasil nas condições que lhe eram possíveis, as primeiras atividades educadoras ocorreram nas chamadas casas de ensino em condições precárias com a finalidade clara de catequizar os nativos (KLEIN, 2016; FAUSTO, 2019). No segundo momento, em que a Colônia já possuía uma estrutura mais consolidada, às atividades educacionais passam a ser ministradas também nos colégios, em construções mais adequadas a essa finalidade. Enquanto a primeira forma foi um momento importante para que se firmassem os primeiros passos para a fixação dos colonizadores no solo brasileiro, por meio das primeiras missões, aldeamentos e a catequização em casa de ensino rudimentares, a segunda, como veremos mais adiante, revela ser uma das condições fundamentais do processo de formação sócio-territorial brasileiro.

A formação do território colonial inicia-se com a efetivação das etapas da conquista e posse, gestão e povoamento das “novas terras”, ao passo que a formação da sociedade colonial brasileira vai se constituindo de forma concomitante ao próprio processo de formação do território colonial, portanto, para cumprir o objetivo deste capítulo temos que necessariamente recorrer àquilo que, a nosso ver, é o cerne de toda análise geográfica enquanto via de interpretação do mundo, que é a relação entre sociedade/espço, pois como nos lembra Milton Santos (2014b, p. 22) “(...) a História não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial”. Nesse sentido o processo colonial no qual reside a formação da sociedade brasileira, é em última instância, fruto dessa relação.

1.1.1 A Colonização no Brasil como um fenômeno religioso e estatal.

A colonização, nos termos colocados por Antônio Carlos Robert Moraes (2005), pode ser entendida como o resultado de uma expansão territorial que se efetiva na ocupação de novos espaços dentro do processo de reprodução social. É sempre relevante lembrarmos que essa ocupação é precedida por processos violentos, seja no sentido do extermínio da população original desses espaços, e/ou pela imposição de uma cultura dominante por parte do colonizador.

A colonização enquanto processo social é mediada pela relação homem/natureza, mas é igualmente orientada pelo poder político. Tomamos o caso particular da colonização portuguesa no Brasil, na qual a ação dos portugueses sobre as terras brasileiras foi coordenada por uma motivação político-religiosa, isto é, a ação colonizadora diretamente vinculada à necessidade de reafirmação da doutrina católica e a necessidade econômica de expansão do Império português movida pelo mercantilismo no contexto econômico pré-capitalista.

A forma de Estado correspondente a essa conjuntura política e econômica foi a do Estado absolutista. Fausto (2019), ao referir-se ao Estado absolutista português, o define em dois planos: primeiro no plano teórico com as qualidades que

são comuns a todos Estados absolutistas, isto é, aquele em que todos os poderes estão concentrados na figura do rei, segundo num plano prático onde se evidencia toda particularidade do caso português que foge, em alguns aspectos, a regra geral do absolutismo. No plano teórico trata-se de um Estado patrimonialista, pois, tanto o território (reino) como todos os bens dos súditos são de propriedade do Estado, esta forma de Estado é marcada pela não distinção entre a esfera privada e a esfera pública, ou seja, não havia a separação entre o campo de atuação do Estado e o campo de ação dos indivíduos. “(...) Nele, tudo é público, pois não há limites preestabelecidos ao poder real.” (FAUSTO, 2019, p. 56). Já no plano prático, há uma particularidade do Estado absolutista português, segundo o autor, o rei não comandava o seu governo sozinho, havia toda uma burocracia que tinha influência e peso da decisão tomada pelo monarca, é justamente nesse sentido que o uso termo “Coroa” ao invés da terminologia “Rei” para designar as ações da monarquia portuguesa na Colônia é, segundo Fausto (2019), a forma mais adequada a se usar. O autor diz ainda que até a imprecisão entre as esferas pública e privada não foi algo que se efetivou cem por cento na prática do Estado Absolutista português, havia um certo limite, estabelecido por alguns regramentos de âmbito fiscal se instituiu o que ficou conhecido como o “bem comum” que restringia os poderes do rei sobre os bens dos súditos.

Outra contribuição importante a esse respeito é a de Grespan (2019), o qual reforça que o absolutismo não deve ser entendido como o regime em que o rei governa sozinho, ele nos chama atenção para existência de círculo de influência constituído geralmente por parlamento e assembleia composta de representante do clero, nobreza e burguesia que auxiliavam o rei nas tomadas de decisões mais importantes. Esse regime era absoluto no sentido que havia uma centralização do poder expressa pela formação de um território unificado onde se valia o poder real. É justamente essa centralização do poder que retira a “autonomia dos mestres e artesões” e, a partir da instituição desse poder o Estado passa a controlar a produção e o comércio dando origem ao mercantilismo (GRESPLAN, 2019).

Enfim, a ideia que queremos passar dessa forma histórica do Estado absolutista é que ele não significou fazer a pura vontade do rei, mas sim, por

intermédio de sua estrutura burocrática dotada de uma racionalidade, intencionalidade e no movimento de concretização de suas ações visando o estabelecimento do seu poder, respondeu às determinações do mercantilismo. É nesse contexto que entra a conquista territorial e o processo de colonização que é, em última instância, a dimensão concreta da manifestação desse poder sobre o espaço, coordenada pela racionalidade mercantilista.

A colonização, como nos lembra Moraes (2005), não foi movida apenas pelo espírito aventureiro no qual os homens se lançaram ao mar em busca de glória e riquezas, mas foi principalmente, o resultado de investimentos de capitais mercantilistas coordenados geopoliticamente por um Estado metropolitano. Isso implica dizer que o Brasil enquanto colônia não foi simplesmente um território conquistado, ele foi, antes de tudo, fruto de um investimento, portanto, tinha que necessariamente dar retorno econômico, pois tanto a conquista como a ocupação desse espaço demandavam custos ao Estado metropolitano. Pensar a colônia como investimento é compreender que seu desenvolvimento esteve diretamente ligado com as condições materiais e políticas da metrópole. *“(...) o sentido da colonização em cada território se estabelece numa conjunção entre a geopolítica metropolitana e as condições locais defrontadas pelo colonizador, (...) num jogo comandado pela lucratividade do capital mercantil”* (MORAES, 2005, p. 67).

O Estado português dispunha de pelo menos três elementos para efetivar a sua expansão e conquistar novos territórios: primeiro, os meios técnicos que vão desde o conhecimento necessário à construção de embarcações até o desenvolvimento de técnicas de navegação; segundo, o poder militar que operava como um suporte que garantia à efetivação da ação colonizadora por meio do combate e extermínio a população nativa; terceiro, os aparatos ideológicos que justificaram tais ações (MORAES, 2005 e 2011).

O Estado absolutista português, enquanto forma social organizada, teve uma importância fundamental nesse processo, pois ele não apenas comandou, mas também legitimou toda ação colonizadora. Essa legitimação se deu, sobretudo, a partir de um discurso religioso associado a uma política de expansão territorial. Nesse sentido, há toda uma construção ideológica que envolve o próprio sentido da natureza, parte-se de um modelo preconcebido de sociedade - a sociedade europeia

- a partir do qual se estabelecia a separação entre sociedade e barbárie, estabelecendo uma fronteira ideológica pressuposta num modelo de desenvolvimento europeu, desconsiderando todas as demais formas sociais preexistentes nos espaços a serem colonizados e, por conseguinte, os habitantes dessas localidades eram postos no mesmo plano dos elementos naturais (MORAES, 2005).

A naturalização da população originária dos espaços colonizados teve como objetivo estabelecer uma delimitação entre o espaço da civilização e o espaço da não civilização. Nesse sentido, a missão “civilizadora” é um elemento de justificativa de intervenção e apropriação de novos espaços, que legitima um processo que é por essência violento. Assim, o processo que é na realidade uma expropriação dos ocupantes originários, aparece como uma missão quase humanitária de levar a “civilização” onde antes supostamente esta não existiria.

Nesse sentido, a colonização é do ponto de vista do colonizador, resultado de uma dinâmica social interna, pois como nos lembra Moraes (2005, p. 63) *“Todo processo de colonização tem por origem a expansão territorial de um dado grupo humano, que avança sobre um espaço novo com intuito de incorporá-lo à sua área de habitação”*. Isso nos mostra que a colonização das terras brasileiras foi resultado da expansão territorial e que, portanto, deve ser entendido dentro do plano de ação geopolítica que visava à anexação dessas novas terras ao Império Português, sendo a metrópole o *“(…) núcleo irradiador do dinamismo que impulsiona a própria consolidação da colônia e o avanço do movimento colonizador”* (MORAES, 2005, p. 63).

Por outro lado, do ponto de vista do colonizado, este processo não é apenas uma invasão provocada por um agente externo, uma ação sofrida que resulta na perda da sua terra, ela representa na verdade, um conjunto de ações que envolvem a expropriação do seu espaço, pelo uso da violência, coerção pela imposição cultural num processo longo que se efetiva na *“internalização do agente externo”*⁸ (MORAES, 2005, p. 63), isto é, num conjunto de práticas e ações colonizadoras que

⁸ Para Antonio Carlos Robert de Moraes, a colônia (enquanto terra conquistada) expressa a instalação do elemento externo, mas o processo de colonização é marcado pela internalização do agente externo, deste modo o autor nos alerta que é uma incongruência pensar o processo de colonização pela oposição externo-interno (MORAES, 2005, p. 63).

tinha como objetivo a criação de uma estrutura que atendesse os interesses da expansão do império pela conquista, controle e a ocupação das novas terras, mas também permitisse fixar nesse novo terreno mudanças que vão dar novas configurações a esse espaço, isto é, a estrutura de produção.

A “*internalização do agente externo*” ocorre por um processo dialético que envolve, do ponto de vista geográfico, uma tentativa de reprodução na colônia de formas sócio-espaciais da metrópole, acompanhada de todo um processo de exploração econômica e de imposição cultural. Como contraponto, ainda que não de forma dominante, ocorre também a incorporação de elementos internos pelos colonizadores e é justamente a partir desse conjunto de interações que se estabelece a estrutura colonial, isto é, a instalação de mecanismos que envolvem ocupação, extração de recursos, desenvolvimento de atividades econômicas e o povoamento das terras colonizadas. Essa estrutura colonial é a representação prática da política do Estado metropolitano portuguesa, cujo objetivo final sempre foi a anexação das terras da colônia ao território da metrópole. Essa ação implicou em um conjunto de estratégias de cunho religioso e estatal que estão dentro do plano de uma geopolítica territorial que é iniciada pela conquista e é efetivada na gestão e na ocupação dos novos espaços (MORAES, 2005).

A Companhia de Jesus fez parte da montagem da estrutura colonial, é bom lembrar que os primeiros padres jesuítas que desembarcaram no Brasil em 1549, integravam a caravana de Tomé de Sousa, isto é, a estrutura burocrática e administrativa enviada por Portugal para instalação do Governo Geral no Brasil, onde de fato se iniciou “a montagem colonial”, com a estrutura para a exploração dos recursos naturais e para a produção agrícola, principalmente o cultivo de cana-de-açúcar⁹.

Do ponto de vista da Corte portuguesa, a necessidade de instalação do Governo Geral na Colônia ocorreu dentro de um contexto em que Portugal se via

⁹ Segundo Fausto (2019), a história do Brasil colonial pode ser dividida em três partes: a primeira é marcada pela chegada de Cabral e as primeiras décadas da presença portuguesa nas terras brasileiras, isto é, as primeiras ações dos portugueses no Brasil que vão no sentido de reconhecer as terras e estabelecer a posse, assim como a tentativa de estabelecer comércio ainda escasso; a segunda parte é marcada pela instalação do Governo Geral em 1549, onde se inicia a montagem colonial que irá se consolidar durante um pouco mais de dois séculos; e a terceira parte vai das últimas décadas do séculos XVIII até 1822, essa fase foi marcada por um conjunto de acontecimentos de ordem mundial que, em alguma medida, afetou as colônias, dando origem a crise do sistema colonial e por conseguinte também dão origem aos movimentos pela independência.

pressionado por fatores internacionais como o declínio do comércio com a Índia, a dificuldade da efetivação do domínio do Império português na África, somado ainda a então recente descoberta de metais preciosos pelos espanhóis em suas colônias na América. Isso fez com que Portugal valorizasse mais a sua colônia Brasil e tentasse resolver os problemas da forma de exploração daquela colônia, principalmente o que correspondia ao fracasso ou ao mal desempenho das Capitânicas Hereditárias, no controle e gestão das terras coloniais (FAUSTO, 2019, p. 42 e 43).

O sistema de Capitânicas Hereditárias, criado por volta de 1534 como uma das primeiras estratégias efetivas de ocupação e controle das terras “conquistadas”, não havia funcionado devido às dificuldades de comunicação atrelado a distância e o difícil acesso entre as capitânicas. Esse isolamento trouxe como consequência uma fragmentação administrativa e a formação de um poder local e, por conseguinte uma relativa perda do controle da Coroa portuguesa sobre as novas terras, assim, o Governo Geral tinha, entre outros objetivos, garantir a posse da terra, efetivar a colonização e organizar a renda da Coroa (FAUSTO, 2019, p. 43 e 44). Em outras palavras, a instalação do Governo Geral promoveu uma centralização administrativa e reforçou o poder da Metrópole sobre a Colônia.

As ações da Companhia de Jesus na Colônia se colocaram dentro desse novo modelo de organização colonial, isto é, do controle de todas as atividades ligadas às terras brasileiras efetivadas pela administração do Governo Geral. Como já é sabido, um dos principais objetivos dos primeiros padres jesuítas no Brasil foi o de catequizar os índios. Fausto (2019, p. 43) nos fala também que fazia parte desses primeiros objetivos dos jesuítas, disciplinar o escasso clero existente na Colônia, uma vez que a má fama desse clero já repercutia na Corte portuguesa. Contudo, é também sabido que, no decorrer do tempo, a Companhia de Jesus tornou-se a principal ordem religiosa responsável tanto pela formação do clero, como também pela educação oficial na Colônia, ela torna-se uma ferramenta a serviço do Estado e da Igreja.

Esse duplo caráter atribuído às missões jesuítas é ilustrado numa passagem de Leite (1938, p. 20)¹⁰ quando este, com base nos escritos do Padre Manoel de Nobrega, relata:

Os naturais da terra começaram também a acudir, para ver os Portugueses, em multidão e sem arcos. Dois dias depois [do desembarque da caravana de Tomé de Souza que ocorreu em 29 de março 1549] a 31 de Março, que era domingo (a quarta domingo da quaresma), o P. Manuel da Nóbrega celebrou, diante de um grande cruzeiro erguido de-propósito, a primeira missa dos Jesuítas no Brasil. Assistiu o Governador e todo o Arraial. Os padres renovaram os votos; e prepararam-se para a grande empresa de conquistar o Brasil para Cristo e para a civilização. (GRIFO NOSSO).

Esse entrelaçamento de interesses estatais e religiosos é explicado pelo seu contexto histórico, uma vez que no século XVI, não havia uma distinção clara entre Estado e Igreja. Nesse período vigia no reino em Portugal, o regime do Padroado que pode ser resumido em um acordo entre a Santa Sé e a Coroa Portuguesa no qual o Papa, por meio das bulas expedidas, conferia ao Rei o título de protetor da Igreja no território português. Esse acordo entre a Igreja de Roma e a Coroa Portuguesa era firmado nos seguintes termos: por um lado a Igreja conferia ao rei o poder de autorizar a construção de igrejas, criar dioceses até a nomeação de padres e bispos, por outro lado, a Coroa garantia que os direitos e a organização da Igreja estariam presentes nas novas terras descobertas (KLEIN, 2016; FAUSTO, 2019).

Deste modo, o que fundamentava a aliança entre Igreja e Estado era esse alinhamento de interesses que resultou na coparticipação da conquista e da colonização de novos territórios. A esse respeito Casimiro (2009, p. 06) diz que:

Dilatar a Fé era um compromisso da Igreja, mas era, também, um dever do Reino. Dilatar o Império era um objetivo conquistador do Reino, mas era inteiramente do interesse da Igreja, a qual via ampliar-se o espaço para a propagação da fé, uma vez que, na visão da conquista, o 'novo orbe cristão' era aquele espaço no qual a fé iria vencer a 'infidelidade'.

Partindo dessa confluência de interesses entre Estado e Igreja, apresentada na citação acima e, tomando como base a concepção de Moraes (2005) de que a colonização também é movida pelo caráter ideológico daqueles que a promovem, podemos afirmar que a questão ideológica que orientou a conquista desses novos territórios era composta de duas dimensões, a estatal e a religiosa. Assim, tanto no

¹⁰ LEITE, Serafim *"História da Companhia de Jesus no Brasil"* – Tomo I (Século XVI – O Estabelecimento). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1938.

plano estatal como no plano religioso foram criados discursos com objetivo de difundir valores tidos como superiores para o resto do mundo, enquanto o Estado absolutista justificou a expansão territorial como missão civilizatória, estabelecendo uma fronteira entre civilização e barbárie, a Igreja justificou a sua participação nesse processo pelo estabelecimento de outra fronteira ideológica que separava os domínios em que imperavam os desígnios da fé dos domínios onde a fé ainda não havia chegado, isto é, a separação entre o mundo cristão e o mundo gentio. Nesse sentido a colonização era vista como missão catequizadora cuja tarefa era levar os valores da fé cristã onde só havia “infidelidade” do mundo não cristão.

A confluência desses valores (o religioso e o estatal) resultou na ideologia que orientou o movimento de mundialização do modo de vida europeu (MORAES, 2011). Essas construções ideológicas tiveram como principal objetivo ocultar o verdadeiro sentido da colonização, que era o de garantir a viabilidade da economia mercantil e restabelecer o controle religioso sobre a sociedade.

Nota-se, a partir disso, que a interação entre o projeto econômico e o projeto religioso determinou as características da colonização brasileira, influenciando o processo de formação da sociedade colonial, pois, também não havia uma distinção clara entre o que seria um regramento do Estado e um regramento da Igreja, no que correspondia o regimento da sociedade, desta forma, os regramentos e as obrigações sociais na colônia nasceram deste núcleo indissociado de poder composto pela Igreja e Estado (FAUSTO, 2019; CASIMIRO, 2009).

A origem dessa relação “simbiótica” entre Igreja e Estado está atrelada a seu contexto histórico, uma relação de solidariedade que se estabelece entre as entidades em que uma instituição dependia da outra para a sua existência. Enquanto a Igreja buscava no Estado o apoio para sobreviver às ameaças da Reforma Protestante, o Estado português buscava na Igreja o aporte moral para manter a coesão social e justificar a colonização e a exploração de novos recursos naturais e também, a exploração do trabalho forçado.

Uma das principais funções atribuídas a Igreja era a da construção da moral religiosa e da crença comum e esta se dava, sobretudo, pelo ensino religioso, era esse ensino que deveria conduzir, a partir de seus valores morais, o projeto

econômico e social de expansão do Império português. Isto quer dizer que o ensino religioso moldava o cidadão, o tornando apto a aceitar a soberania do Estado.

1.1.2 O ensino religioso e a colonização: base da formação sócio-territorial brasileira.

A educação oficial no Reino de Portugal entre o século XVI até meados do século XVIII estava sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Os trabalhos desenvolvidos pelos padres jesuítas no Colégio de Santo Antão e na Universidade de Coimbra geraram resultados que agradaram o Rei Dom João III. Segundo Klein (2016), foi por intermédio desses bons trabalhos prestados na metrópole que a Coroa Portuguesa resolveu enviar alguns representantes dessa ordem religiosa às terras brasileiras. Isso mostra que a educação enquanto instrumento de dominação era uma preocupação presente desde início do processo de ocupação das “novas terras”, a necessidade de se criar um sistema educacional na Colônia que representasse, embora em condições diferentes, aquilo que a Companhia de Jesus operava na Metrópole, passa a ser uma estratégia de colonização, isto é, uma afirmação do domínio português sobre as terras coloniais.

1.1.2.1. A Companhia de Jesus: Uma instituição historicamente determinada.

Para entendermos a importância do ensino oferecido pela Companhia de Jesus na formação simultânea da sociedade e do território colonial brasileiro, faz-se necessária uma rápida contextualização com a finalidade de compreendermos as circunstâncias mundiais que compunham os aspectos históricos que determinaram a formação dessa instituição e esse ensino, bem como definiu também a sua relação com a Coroa portuguesa no processo de colonização.

A criação da Companhia de Jesus está diretamente associada à figura de Inácio de Loyola¹¹. Essa ordem religiosa nasce a partir de sua jornada de peregrinação motivada por uma vocação religiosa descoberta após se recuperar de um ferimento de guerra. Nessa jornada, Inácio de Loyola estudou gramática latina em Barcelona, continuou os seus estudos em Alcalá de Henares e depois em Salamanca, em Paris tornou-se bacharel e mestre em Filosofia. Ainda como estudante em Paris, Inácio de Loyola liderou o grupo de alunos que juntos iriam criar, por volta de 1534, a Companhia de Jesus, cujo reconhecimento foi homologado pela bula papal, em 1540 (LEITE, 1938; ALMEIDA, 2010).

Contudo, não podemos definir a Companhia de Jesus e toda a sua importância na difusão do cristianismo pelo mundo, apenas como fruto de uma trajetória pessoal, é necessário considerar também os processos sociais mais amplos como elementos históricos determinantes para que essa instituição desempenhasse o seu papel no processo de colonização. Não é mera coincidência o fato de o Papa Paulo III ter reconhecido oficialmente a Companhia de Jesus como ordem religiosa no momento em que a Igreja mais carecia de novas estratégias para tentar reverter os danos que a Reforma Protestante tinha lhe causado. Isto quer dizer que o caráter estratégico desta ordem religiosa está contemplado dentro do contexto histórico da Contra Reforma, mas especificamente a partir do Concílio de Trento¹² realizado entre 1543-1563, tornando-se a partir desse momento, uma ferramenta de grande ajuda no combate da 'heresia' propagada pela Reforma Protestante (SANTOS, F, 2014).

O aspecto missionário da Companhia de Jesus, sobretudo aqueles realizados em solo brasileiro, pode ser entendido nessa conjuntura social que vê na educação religiosa uma maneira de sedimentar os princípios da Igreja Católica nos povos do

¹¹ Inácio Loyola é descrito muitas vezes num tom quase quixotesco, como aquele que elege para si a missão de propagar valores cristãos ameaçados pela Reforma Protestante. Loyola era descendente da nobreza e ex-combatente militar que resolve a partir de leituras de obras religiosas tais como *Imitação de Cristo e outras do mesmo gênero*, seguir o caminho da fé e ajudar os mais necessitados levando elas à palavra de Deus (ALMEIDA, 2010).

¹² Segundo Fernanda Santos (2014), o Concílio de Trento é considerado um dos principais concílios da história da Igreja Católica e o seu objetivo foi definir novas estratégias, por meio da criação de novos regramentos e emissão de novos decretos, combater a Reforma Protestante. Portanto, o Concílio de Trento instituiu a chamada Contra Reforma, cujas ordens religiosas, incluindo a Companhia de Jesus, iriam desempenhar um relevante papel, sobretudo, na internacionalização desses valores e na perpetuação do cristianismo pelas novas estratégias de evangelização.

chamado “novo mundo”. Essa também foi uma medida encontrada pela Igreja para conseguir novos membros e restabelecer a ordem católica sobre a sociedade, haja vista as ameaças da perda dessa hegemonia pela Reforma Protestante.

No que se refere ao ensino, a proposta pedagógica da Companhia de Jesus seguia alinhada aos fatores históricos de sua formação. A primeira referência pedagógica que os padres jesuítas utilizavam em seus ensinamentos foram os *Exercícios Espirituais*, estes, elaborados pelo próprio Inácio de Loyola no decorrer de sua jornada de estudante quando ainda a Companhia de Jesus era apenas uma ordem religiosa informal composta por jovens padres e estudantes de teologia. No momento em que essa ordem religiosa passa a ser reconhecida institucionalmente pela Igreja e os *Exercícios Espirituais* de Loyola são homologados em 1548 pelo Papa Paulo III, os códigos pedagógicos da Companhia de Jesuíta evoluem, primeiro para as Constituições e mais tarde são sistematizados no *Ratio Studiorum*¹³ (LEITE, 1938; KLEIN, 2016).

Tendo como base as Constituições e o *Ratio Studiorum*, a Companhia de Jesus via na educação religiosa uma ferramenta eficaz para cumprir o seu objetivo de aproximar o homem da ‘verdade’ de Deus, com a finalidade de realizar os desígnios da fé cristã, assim, sendo a Igreja Católica a instituição oficial que representava “os interesses” de Deus na Terra, a Companhia de Jesus tornou-se o seu um braço mais importante na missão de levar os valores do cristianismo a outras partes do mundo no processo de fortalecimento da instituição católica frente à Reforma Protestante.

Considerando o contexto histórico no qual Portugal estava inserido no decorrer do século XVI, como um dos países juntamente com Espanha, França e Itália que impuseram resistência aos desdobramentos da Reforma Protestante, é possível afirmar que havia uma política do Estado português muito alinhada ao movimento da Contra Reforma, na qual a educação religiosa foi uma estratégia adotada para retomada dos princípios católicos (CASIMIRO, 2010; SANTOS,F,

¹³ Segundo Leite (1938), *Ratio Studiorum* é o “verdadeiro código pedagógico dos Jesuítas”, que substituiu as Constituições derivadas dos Exercícios Espirituais escrito pelo próprio Santo Inácio de Loyola como norma de estudos da Companhia de Jesus. Segundo o autor o *Ratio Studiorum* surge a primeira vez ainda em forma de esboço em 1586 e depois em manuscrito em 1591, se instituindo como lei geral da ordem religiosa em 08 de janeiro de 1599 (LEITE, 1938, p. 71). Enquanto norma pedagógica, *Ratio Studiorum* definia os conteúdos (o que seria ensinado em cada curso) e a organização do ensino (as estruturas dos cursos e dos colégios).

2014). Essa educação religiosa já presente no Reino de Portugal, também foi utilizada como subterfúgio para o processo de ocupação das terras coloniais, nesse sentido, entendemos que a presença da Companhia de Jesus no Brasil pode ser compreendida dentro dessa conjuntura histórica, não apenas como um projeto religioso, puro e simples, mas como um projeto indissociado entre a Igreja e o Estado português, isto é, um projeto político-religioso, cujo objetivo era a conquista de novos territórios. Tal projeto respondia às determinações históricas que a circunstância da época impunha resultando, por um lado, na própria política de expansão dos impérios ibéricos, por outro lado, na busca pelo restabelecimento da hegemonia da Igreja Católica, isto é, de se fazer valer o cristianismo como religião oficial. Para além do continente europeu, a junção desses interesses resultou no início do processo de colonização do Brasil.

1.2 - O ensino religioso: entre a afirmação da colonização e a formação sócio-territorial brasileira.

O ensino religioso foi a forma pela qual a Igreja se fez presente na conquista das “novas terras” onde atuou conjuntamente com o Estado no processo concomitante de expansão do Império português e de reafirmação da Igreja Católica. A ação imbricada entre Igreja e Estado gerou vários condicionantes para a formação social na Colônia, entre eles a permanência de um vínculo muito forte com a metrópole e a obediência à Coroa portuguesa.

O sentimento de pertencimento à sociedade portuguesa estava enraizado na sociedade colonial, tanto é que a sua base espacial - o território colonial - era considerada como a extensão do território lusitano, isto é, resultado da consolidação do processo de anexação das terras brasileiras ao Império Português. Já a obediência do povo à Coroa portuguesa, como nos lembra Fausto (2019), foi mantida graças a grande contribuição da Igreja que por intermédio das ordens religiosas, sobretudo da Companhia de Jesus, tornou-se uma importante ferramenta de controle social. A Igreja estava presente no cotidiano das pessoas, tanto no plano

material, o controle da educação, como no plano espiritual, “o controle das almas”¹⁴, o que fez da Igreja uma importante ferramenta de coesão social.

Assim, no processo de formação da sociedade colonial, a Coroa atuou no sentido de preservar uma estrutura social que lhe interessava diretamente, isto é, a estratificação social cindida entre homens livres e escravizados (PRADO Jr., 2011) e, como é sabido pela historiografia brasileira, a Companhia de Jesus se colocou contra a escravização dos indígenas, mas pouco se fez contra a escravização dos africanos no Brasil, pelo contrário, em algumas ocasiões fez uso dela¹⁵, isso demonstra, em certa medida, a compactuação da Igreja com essa atividade, cujo princípio está enraizado na desumanização dos africanos e na sua subsequente transformação em mercadoria, revelando que os fatores que favoreceram essa escravidão não se restringiram apenas a exploração da mão de obra compulsória na Colônia, mas, sobretudo, pela importância que o tráfico de africanos a serem escravizados se revelou para a economia da Coroa portuguesa. Uma passagem de Furtado (2007, p. 35) ilustra bem esse caráter econômico do uso de escravizados africanos na Colônia em detrimento da escravização indígena, quando este diz que;

A idéia de utilizar a mão-de-obra indígena foi parte integrante dos primeiros projetos de colonização. O vulto dos capitais imobilizados que representava a importação de escravos africanos só permitiu que se cogitasse dessa solução alternativa quando o negócio demonstrou que era altamente rentável. Contudo, ali onde os núcleos coloniais não encontravam uma base econômica firme para expandir-se, a mão-de-obra indígena desempenhou sempre um papel fundamental.

Dada essa situação, a composição social do Brasil Colônia foi marcada pela dicotomia entre aqueles que detinham a posse das terras (portugueses vindos ou nascidos no Brasil) e os escravizados que trabalhavam nas terras (indígenas e africanos). Segundo Caio Prado Júnior (2011), essa dicotomia que marca a sociedade colonial é um reflexo da forma econômica da Colônia que estrutura toda essa sociedade até a primeira metade do século XVII, isto é, uma economia

¹⁴ O historiador Boris Fausto afirma que a Igreja estava presente nos momentos mais decisivos das pessoas: no nascimento, no casamento e na morte, isto é, os atos monopolizados pela igreja do batismo, da união matrimonial e a extrema unção, permitiam que a Igreja intermediasse o ingresso à comunidade, o enquadramento aos padrões sociais e a partida sem pecados (FAUSTO, 2019, p. 35).

¹⁵ A partir das correspondências do P. Nóbrega e de outras lideranças da ordem com Rei de Portugal, Leite (1938) relata que alguns núcleos da Companhia de Jesus no Brasil fizeram uso da mão-de-obra escravizada africana para garantir o seu sustento, como foi o caso do *Colégio dos Meninos de Jesus* na Bahia que possuía uma sesmaria, “Água de Meninos”, da qual retirava parte do seu sustento pelo cultivo da terra e a criação de animais (LEITE, 1938, p. 34).

marcada pelo latifúndio, pela grande propriedade rural baseada na mão-de-obra escrava tanto indígena como africana. Deste modo, a composição social não poderia ser de outra maneira senão segmentada por duas classes antagônicas: a classe dominante, composta majoritariamente por europeus portugueses vindos ou nascidos em terras brasileiras, apesar de ser minoria em termos numéricos comandava todo o processo econômico e ditava as regras sociais na Colônia; a classe dominada, isto é, massa popular, a grande maioria, composta verdadeiramente por índios escravizados e livres, negros escravizados e livres e os mestiços (PRADO Jr., 2011).

Dada a conjuntura econômica do período colonial, é relevante lembrarmos que, conforme afirma Furtado (2007, p. 79), a renda gerada na Colônia concentrava-se, quase que totalmente, nas mãos dos senhores de engenho, haja vista a predominância da produção do açúcar na economia colonial e os custos para a montagem e funcionamento desses engenhos que exigiam grandes disposições de recursos tais como compra de escravizados, o pagamento de outros trabalhadores para supervisão dos escravizados, compra de animais de tração (gado) e lenha para fornalha, entre outros custos. Tudo isso restringe o comando dessa atividade produtiva ao grupo específico que eram os proprietários, tanto das terras como dos escravizados e dos demais meios necessários a essa produção.

Partindo da concepção de uma sociedade colonial marcada pela cisão entre homens livres proprietários e escravizados (FURTADO, 2007; PRADO Jr., 2011) e, considerando ainda a afirmação de Fausto (2019), de que a Igreja Católica exercia uma grande influência na vida cotidiana da sociedade colonial, é possível afirmar que a Companhia de Jesus, bem como todo o clero presente na Colônia, foram parte da estrutura da classe dominante, um segmento social que representava, direta ou indiretamente, o poder da Metrópole sobre a Colônia, de modo que a Companhia de Jesus agia na mediação entre os donos de terras e os escravizados, principalmente os indígenas, por meio da instrução, do ensino da língua e dos costumes europeus.

Nesse sentido, entendemos as ações realizadas pela Companhia de Jesus em solo brasileiro como parte de um conjunto de estratégias de colonização, isto

é, suas ações formaram uma força conjunta com a Coroa portuguesa no processo de ocupação e gestão do território colonial. Deste modo, o ensino oficial na colônia sob o domínio dos jesuítas pode ser visto como uma ferramenta de dominação cultural, um mecanismo que tentava reproduzir as relações sociais da Metrópole na Colônia com o intuito de reafirmar o poder da Coroa sobre as terras brasileiras. Isso revela que havia um sentido na colonização que reportava a uma racionalidade histórica marcada pelo contexto de expansão dos impérios ibéricos e a reafirmação da Igreja, ambos envoltos pelas determinações das condições econômicas do mercantilismo.

No entanto, como nos mostra a tradição marxista, toda formação social traz em si o seu negativo, isto é, as condições intrínsecas para a sua superação, desta forma, não podemos desconsiderar o papel do ensino e da produção do conhecimento como elemento transformador, como aquele que possibilita ao homem entender e explicar as circunstâncias em que vive e a partir desse conhecimento transformá-la. É nesse sentido que entendemos a dimensão emancipatória da educação que, mesmo em um contexto de forte domínio ideológico dos seus conteúdos, como foi o caso do ensino religioso na Colônia, traz em si uma potencialidade transformadora, pois permite ao indivíduo a possibilidade de pensar sobre si mesmo e sobre a realidade que o cerca, abrindo o precedente para a transformação dessa realidade.

Entender a educação religiosa desenvolvida pela Companhia de Jesus na Colônia como um fenômeno que auxiliou a formação da sociedade colonial, não significa dizer que ela pode ser vista apenas como um fator que ratificou os interesses da colonização é, preciso considerar também, que ela trouxe outros elementos que favoreceram a superação da própria condição de colônia.

Não estamos afirmando que a educação ministrada nos colégios jesuítas no período colonial foi o único determinante do processo de formação da sociedade colonial brasileira, mas que ela esteve presente nos pressupostos de sua formação. Uma vez germinada a semente do processo de formação desta sociedade, há inúmeros fatores e muitos outros acontecimentos que vão influenciar no seu desenvolvimento.

O cerne da discussão proposta nesta dissertação está centrado justamente nesse caráter dialético que a educação traz em si, isto é, por um lado, ela responde ao pensamento vigente em sua época, reproduzindo ideologicamente as formas de sociabilidade característica do seu tempo e, por outro lado, ela impõe um limite na reprodução dessa sociabilidade trazendo a possibilidade da transformação dessa realidade e da construção de algo novo, de uma nova sociabilidade. Essa contradição é inerente ao processo de produção do conhecimento e é dada pelo par dialético entre reprodução do *status quo* e a possibilidade de criação do novo, movimento presente também na formação sócio-territorial brasileira.

1.2.1 O ensino de Teologia e Filosofia e a formação de uma classe de homens letrados no Brasil.

Partindo do pressuposto de que o ensino da Companhia de Jesus foi parte da estratégia da colonização, dos mecanismos de “internalização do agente externo” (MORAES, 2005), suas finalidades na colônia foram múltiplas. Como colocado anteriormente, essa ordem religiosa foi responsável por manter a obediência dos colonos ao Estado português e, por meio de suas missões, promoveu também a interiorização e a criação de vilas e povoados (FAUSTO, 2019). No campo estrito da educação, realizou a catequização dos indígenas e africanos escravizados e libertos ao mesmo tempo que reafirmou a presença do clero na Colônia e ainda criou uma estrutura de ensino para os filhos dos colonizadores (CUNHA, 1980).

Podemos tomar a catequização como a primeira finalidade desse ensino religioso na Colônia, que tinha como objetivos o recrutamento de novos membros a fim de reforçar as estruturas hegemônicas da Igreja Católica. Essa tarefa correspondia a educação instrutiva das primeiras letras que ocorriam nas casas de ensino jesuítas ou escolas elementares de ler e escrever¹⁶, que possuía a função de

¹⁶ O Pe. Luiz Fernando Klein no seu artigo: Trajetória da Educação Jesuíta no Brasil, vai dizer que antes dos jesuítas construíram os colégios nos moldes dos quais existiam na Europa, as primeiras instituições educativas no Brasil foram as escolas elementares de ler e escrever que os primeiros jesuítas construíram com as própria mãos com madeira e barro (construções de taipas). Os colégios

transmitir as instruções básicas tanto para melhor assimilação da liturgia da Igreja Católica, bem como para promover a preparação dos catequizados para o trabalho. Nesse sentido Fausto (2019), identifica duas formas principais de sujeição ao trabalho que os portugueses impuseram aos indígenas brasileiros: a primeira é “a escravidão pura e simples” realizada por colonos e que visava unicamente ao ganho econômico pela exploração; a segunda é atribuída às missões religiosas, sobretudo, as concepções missionárias dos jesuítas; nas palavras de Fausto (2019, p. 45)

Ela [as missões jesuítas] constitui no esforço em transformar os índios, por meio do ensino, em “bons cristãos”, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser “bom cristão” significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia. (GRIFO NOSSO).

A segunda finalidade do ensino da Companhia de Jesus nas terras brasileiras foi a de reforçar o pequeno clero que existia na Colônia, criando mecanismos que possibilitaram a formação de novos sacerdotes. Assim, com o intuito de ampliar o quadro religioso na Colônia, surgem então as escolas jesuítas (casas de ensino e posteriormente os colégios jesuítas) nas quais eram ministrados os ensinamentos eclesiásticos para o sacerdócio, a educação dessas escolas correspondia aos graus de ensino mais elevados, o ensino de gramática avançado ‘*Suprema classis grammaticae*’, o ensino de Retórica, Filosofia e Teologia (SANTOS, F, 2014).

A terceira finalidade desse ensino era a educação dos filhos dos senhores donos de terras, do ponto de vista do conteúdo e da estrutura do ensino eram as mesmas oferecidas para a formação dos novos sacerdotes¹⁷. Ao finalizarem o curso os alunos se dividiam entre aqueles que tinham a vocação para seguir a carreira eclesiástica e os demais, que saíam com a instrução necessária para assumir os negócios da família, ou ainda, se desejassem, o diploma expedido pelos colégios

surgiram mais tarde com a intenção primeira de repor os quadros clérigos. Ao analisar os programas pedagógicos da Companhia de Jesus a partir do *Ratio Studiorum* e das Constituições da Companhia de Jesus, Fernanda Santos (2014), vai dizer que o ensino de gramática era dividido em três estágios: Inferior (*Infima classis grammaticae*), Média (*Media classis grammaticae*) e Superior (*Suprema classis grammaticae*)” (SANTOS, 2014, p. 123).

¹⁷ Serafim Leite na sua obra “História da Companhia de Jesus no Brasil”, aponta para existência de dois grupos de estudantes nos colégios jesuítas divididos na seguinte forma: os chamados “de casa” que eram aqueles que estavam estudando para o exercício do sacerdócio, visando dar continuidade à missão “civilizatória”, e a segunda categoria de alunos eram os chamados “externos”, que era composto por alunos de outras ordens religiosas como os carmelitas, por exemplo, e os jovens que não se destinavam à carreira eclesiástica (LEITE, S. I, 1938).

jesuítas podia ser usado como pré-requisito para a continuidade dos estudos na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra nas áreas de Medicina, Cânones e Direito.

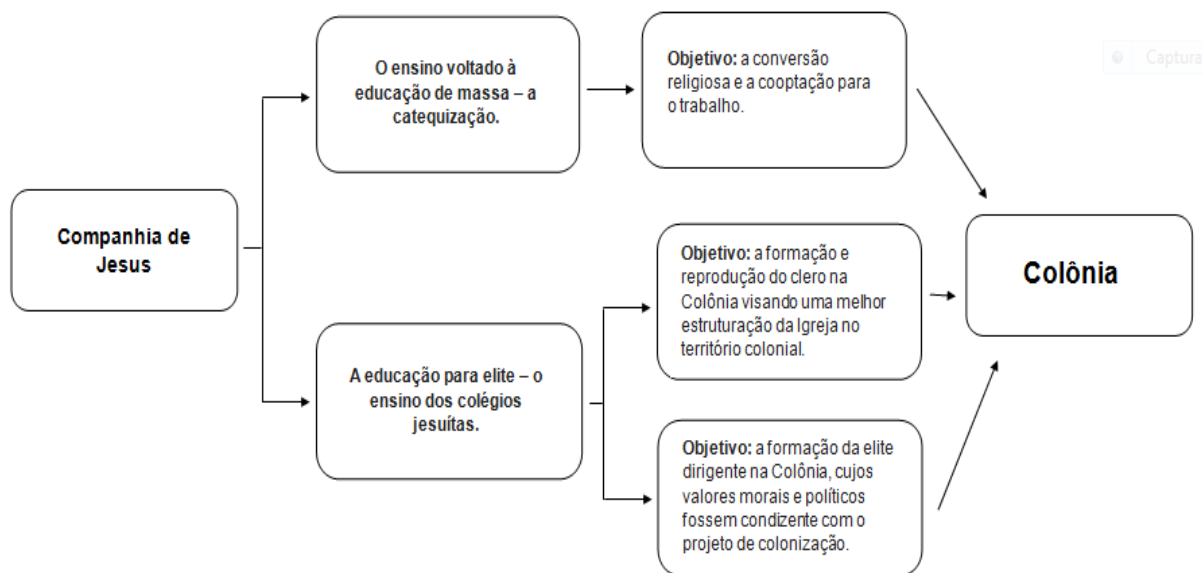
Assim, temos num mesmo ensino, aquele que era destinado às elites, duas finalidades, a formação de uma base religiosa para a manutenção do quadro clérigo da Igreja e a formação da base da elite dirigente colonial, os futuros senhores donos de terras responsáveis por coordenar os processos de exploração da Colônia. Dessa forma, os pressupostos da formação da elite intelectual brasileira, “os homens letrados”, nascem desse ensino religioso.

Dentro da estrutura organizacional dos colégios jesuítas os cursos de Filosofia e Teologia eram os mais avançados, sendo Gramática e a Retórica os pré-requisitos para cursá-los (LEITE, 1938; CUNHA, 1980). Deste ensino saiam formados padres e os “homens bons” aqueles que tinham a formação necessária para compreender a moral religiosa e os aspectos da filosofia *Escolástica*, isto é, um conjunto de conhecimento que dava o aporte moral-religioso e político-econômico para manutenção da sociabilidade vigente.

Dessa forma, a Companhia de Jesus desenvolveu na Colônia um ensino que foi além da educação instrutiva presente na catequização e na preparação para o trabalho, um ensino que visava a produção intelectual, oferecendo uma interpretação do mundo sob os desígnios dos valores da cultura cristã. A criação dos cursos de Teologia e Filosofia ministrados nos colégios Jesuítas eram uma educação destinada basicamente aos portugueses nascidos no Brasil, passando a ser oferecida na maioria dos colégios jesuítas no Brasil a partir de meados do século XVII quando toda a estrutura colonial já se encontra consolidada (CUNHA, 1980).

Com base no que foi exposto, elaboramos o esquema abaixo por meio do qual é possível concluir que a Companhia de Jesus Instalada na Colônia dois sistemas de ensino distintos visando três objetivos diferentes:

Figura 1 - Esquemática das ações da Companhia de Jesus na colônia a partir do sistema de ensino religioso



Fonte: Elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2023).

1.3. Os colégios jesuítas como a instituição possível para o ensino na Colônia.

Os colégios jesuítas foram fundamentais na formação do território colonial, pois possibilitaram, por meio do ensino, a chegada das relações de dominação e de exploração nas localidades onde foram instalados. A especialização desses colégios revela do ponto de vista da ocupação territorial, um vetor que abria o caminho para viabilização da ocupação do território, representando o raio da ação colonizadora portuguesa no Brasil, uma vez que muitos desses colégios, ao serem criados, possibilitaram a concentração populacional nos seus entornos atuando como verdadeiros catalizadores do povoamento na colônia¹⁸, promovendo assim, o desenvolvimento de algumas cidades brasileiras.

¹⁸ O sentido de “povoamento na colônia” não desconsidera a ocupação indígena pré-existente a ocupação europeia, o sentido dada aqui é de que a penetração da cultura europeia se sobrepondo,

O primeiro colégio a ser criado foi o Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador na Bahia entre 1550 e 1553, construído em conjunto com uma igreja, essa construção serviu de modelo para uma série de outras em diferentes cidades ou vilas do Brasil Colônia (LEITE, 1938). Inicialmente os colégios jesuítas além de oferecerem as instruções básicas (códigos linguísticos e operações matemáticas simples) abrigavam os cursos de Humanidades, Artes e Teologia, posteriormente muitos deles passaram a oferecer o curso de Filosofia (CUNHA, 1980; KLEIN, 2016).

Dentre todos os colégios que foram criados ao longo de todo período da colonização, o de maior relevância foi o do Rio de Janeiro, fundado ainda no século XVI, o qual passou a oferecer o curso de Filosofia a partir de 1638. A instalação do curso de Filosofia exigia dos colégios uma estrutura mais sólida, pois eles passavam a abrigar também os alunos “externos”, que não visavam a formação eclesiástica. Somente a partir da segunda metade do século XVII, os demais colégios existentes na Colônia passaram a apresentar uma estrutura próxima ao do Rio de Janeiro e o da Bahia, assim, o colégio de Olinda passou a oferecer o curso de Filosofia em 1687, do Maranhão em 1688, do Pará em 1695 (CUNHA, 1980, p. 33-34).

O Reino de Portugal, por meio de uma Carta Régia de 1689, concedeu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil e, a partir disso, os estudantes que fossem graduados em Filosofia não mais necessitariam a submeter a exames de equivalência, caso pretendessem ingressar nos cursos de Direito, Cânones, Medicina e Teologia na Universidade de Coimbra (CUNHA, 1980), dessa forma, os colégios jesuítas no Brasil passaram a ser a principal porta de entrada para a Universidade de Coimbra até as décadas finais do século XVIII.

Obviamente esses colégios não possuíam a estrutura de ensino das universidades já consolidadas na Europa, portanto, não tinham o mesmo aprofundamento acadêmico que essas instituições. Por esse motivo, muitas vezes, o ensino dos colégios jesuítas no Brasil Colônia é descrito como ensino propedêutico com características de treino e de endoutrinação que, por apresentar a mesma matriz regulatória do sistema de ensino português, serviu como forma de acesso à

em alguns aspectos, a cultura existente e impôs uma racionalidade da sociedade europeia baseada no trabalho e na religião.

Universidade de Coimbra. A Companhia de Jesus foi até o período pombalino a instituição que se encarregava do ensino oficial em todo o Reino de Portugal, quer seja na Metrópole, quer seja nas colônias, essa educação passava pelo crivo dos padres jesuítas, por possuir a mesma matriz regulatória (o *Ratio Studiorum* e as *Constituições escritas por Inácio Loyola*), o ensino iniciado na Colônia poderia ser complementado na Metrópole, por meio do ensino universitário em Coimbra ou em Évora. Isso explica a importância da Universidade de Coimbra na formação intelectual brasileira. Anísio Teixeira ressalta que a Universidade de Coimbra foi, até a independência do Brasil, a única universidade existente para a população brasileira; ele nos fala ainda que o aluno “brasileiro na Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil”, podendo este se tornar até mesmo professor desta universidade, como foi o caso de José Bonifácio de Andrade (TEIXEIRA, 2005, p. 136).

A Universidade de Coimbra teve um peso muito forte na formação intelectual brasileira porque, diferentemente dos países hispano-americanos que tiveram suas universidades fundadas muito cedo, a exemplo da Universidade de São Domingos de 1538, a Universidade de São Marcos no Peru, de 1551, há ainda registro de universidades fundadas no México (1553), na Colômbia (1662), em Cuba (1728) e no Chile (1738), como aponta Gomes (2007), o Brasil só iria dispor de uma universidade, enquanto instituição oficial que levava esse nome, somente em 1920 com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, ou seja, quase quatro séculos depois da fundação da primeira universidade na América espanhola. Isso revela uma diferença entre os aspectos da colonização espanhola e a portuguesa, sendo essa diferença fruto de uma assimetria das condições materiais da Espanha e de Portugal naquele momento histórico, ou seja, a metrópole espanhola em situação econômica bem melhor que a do Reino de Portugal. Isso não permitiu que o Brasil dispusesse de um quadro mais amplo de intelectuais formado dentro do próprio território colonial.

As diferenças demográficas entre Espanha e Portugal no século XVI foram também determinantes para o tipo de colonização desenvolvida por essas metrópoles na América Latina. Enquanto a Espanha tinha uma população estimada de nove milhões, Portugal dispunha de apenas 1,5 milhões, o que interferiu de

maneira direta nas estratégias de ocupação dos novos territórios conquistados, refletindo em diferentes processos de colonização. Como não poderia ser diferente, o ensino e a reprodução do conhecimento enquanto uma das estratégias de ocupação e gestão desses novos territórios, também foi diretamente influenciado pelas diferentes condições materiais que a Espanha e Portugal dispunham naquele momento. Para Cunha (1980), é justamente essa assimetria das condições materiais que a Espanha apresenta em relação a Portugal que justifica o surgimento precoce das universidades nas colônias espanholas.

A Espanha do século XVI dispunha de oito universidades já conhecidas na Europa, tais como a Universidade de Salamanca de 1218, Universidade de Valladolid de 1241, Universidade de Murcia de 1272, Universidade Madri de 1293, Universidade de Lérida de 1300, entre outras. Destacando-se entre elas a Universidade de Salamanca, considerada de grande porte para os padrões europeus da época, com cerca de 6 mil alunos e 60 cátedras (CUNHA, 1980; SIMÕES, 2013).

A existência de uma comunidade acadêmica mais consolidada com grande contingente de professores universitários e capacidade de formar grande número de alunos pode ter contribuído para a criação de universidades nos primeiros anos da colonização dos países hispano-americanos, uma vez que a Espanha possuía um “excedente” acadêmico que poderia ser exportado para as colônias sem comprometer a educação superior da metrópole. Caso muito distinto, era o de Portugal que possuía apenas a Universidade de Coimbra e a Escola de Évora, ambos sob domínio dos jesuítas, nesse sentido, a criação dos colégios jesuítas no Brasil representava aquilo que as condições materiais da Coroa Portuguesa podia fazer naquele momento enquanto estratégia de colonização.

Os principais colégios jesuítas, como os instalados na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda e no Pará, devido a boa estrutura que eles dispunham, se tornaram referência do ensino na colônia. Segundo Cunha (1980), as estruturas desses colégios pouco se diferenciavam das estruturas das primeiras universidades que surgiram em outros países na América espanhola. Dessa forma, Cunha (1980) afirma que apesar do Brasil Colônia não dispor de universidade ele possuía cursos

superiores, referindo-se aos os cursos de Filosofia e Teologia presentes nos colégios jesuítas.

Essa estrutura de ensino que os colégios jesuítas apresentavam nada mais foi do que uma tentativa, dentro da limitação da Coroa portuguesa, de uma replicação do modelo de ensino português (TEIXEIRA, 2005), haja vista que alguns dos padres jesuítas que aqui desembarcaram eram bacharéis formados na Universidade de Coimbra, não sendo estranho, portanto, supor que eles tivessem o anseio de construir algo próximo ao ensino de Évora e Coimbra. Contudo, as condições postas para a Colônia não permitiram que a Companhia de Jesus ministrasse um conhecimento que fosse além de um ensino propedêutico (CUNHA, 1980). Não podemos esquecer que a colonização ocorrida no Brasil e em toda América Latina foi centrada na exploração dos recursos naturais, sendo o povoamento uma consequência da montagem colonial para efetivar essa exploração, portanto o investimento da metrópole na colônia, pelo menos até o final do século XVIII, não foi no sentido de reproduzir a sociedade portuguesa nas “novas terras” conquistadas, mas sim garantir a exploração de recursos como retorno do investimento e é dentro dessa conjuntura que se deu o investimento no ensino na Colônia.

Todo esse cenário fez com o que fosse desenvolvido na Colônia um sistema de ensino composto por um conjunto de conhecimentos que é, ao mesmo tempo, introdutório quando comparado aos ministrados na Universidade de Coimbra (TEIXEIRA, 2005), mas que correspondia de maneira satisfatória aos objetivos propostos para aquele território e aos desígnios daquela sociedade colonial (CUNHA, 1980). Nesse sentido, os cursos de Filosofia e Teologia, oferecidos nos colégios jesuítas eram o grau máximo que se podia alcançar estudando na Colônia, essa formação contemplava parte dos objetivos proposta pela pedagogia jesuíta, o ensino dentro da concepção filosófica da *Escolástica* cujo objetivo era explicar os fenômenos da razão dentro de uma concepção espiritual. Os graus mais elevados da formação acadêmica-intelectual só poderiam ser obtidos diretamente na Metrópole (CUNHA, 1980).

Dessa forma, o ensino jesuíta, dentro da sua hierarquia de um planejamento pedagógico, isto é, de um ensino que vai da catequização até o ensino oficial na

Colônia, teve no seu conjunto, um papel fundamental para a formação sócio-territorial no Brasil. Assim, essas duas formas de educação desenvolvidas e administradas pela Companhia de Jesus se diferenciavam não apenas pelos seus conteúdos, mas também pela sua finalidade e para quem era dirigida. A esse respeito Cunha (1980, p. 15) vai dizer que:

Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: fundamentalmente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas não todos os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da leitura e da escrita na língua dominantes) e saberes dominantes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas e da filosofia com e sem aspas).

Com isso estamos dizendo que o ensino ministrado pela Companhia de Jesus na Colônia era um ensino hierarquizado. De acordo com a sua funcionalidade no processo de colonização, cada segmento desse ensino possuía um papel importante na internalização do agente externo, seja na educação pela imposição cultural, sobretudo pela cultura do cristianismo que tentou “adestrar” os índios e africanos escravizados, seja também pelo ensino da Teologia e da Filosofia onde se pretendeu formar-se um quadro religioso e uma elite letrada local para comandar os processos de colonização.

A estrutura de ensino hierarquizada dos jesuítas reproduziu fielmente a dicotomia da sociedade colonial. Por um lado, tem-se as instruções básicas das primeiras letras voltadas, sobretudo a catequização como forma de dominação, este ensino se constituiu nos saberes dominantes inferiores, cujo objetivo foi estabelecer o domínio de classe e facilitar o processo de colonização. Por outro lado, os saberes dominantes superiores representados pelo ensino de Filosofia e Teologia, bem como pelo ensino universitário de Coimbra, cuja finalidade foi formar a classe dominante, uma elite minimamente instruída composta pelos homens letrados (os “homens bons” e o clero) que iriam comandar o processo de colonização e garantir a exploração econômica daquele espaço.

Assim, com base na definição de Cunha (1980) acerca da relação entre o saber e a sociedade, conforme citado, entendemos que o ensino jesuíta na Colônia,

enquanto um conjunto de saberes dominantes superiores, dentro das características que o período histórico do Brasil colonial impôs, esteve diretamente vinculado à sua função social. Essa função social foi o estabelecimento de uma classe social dominante que detinha o conhecimento necessário para garantir a colonização e conseqüentemente comandar o processo de formação do território colonial. Nesse sentido, esse ensino esteve alinhado aos mecanismos de colonização, uma vez que ele representava um interesse de classe, uma dominação de classe e uma imposição de uma cultura dominante cujo objetivo era a conquista e a exploração daquele território.

Ao mesmo tempo que esse ensino servia fielmente a política expansionista do Estado absolutista português e, concomitantemente, a política de difusão do cristianismo pela Igreja Católica, ele trouxe, ao longo do seu processo de desenvolvimento, contribuições importantíssimas para a constituição da sociedade colonial. Tomando como princípio que o povoamento na Colônia foi uma consequência da estrutura de exploração, a Companhia de Jesus, juntamente às demais instâncias do Governo Geral, ajudou a organizar a estrutura de exploração colonial, tornando mais sólidas as bases de povoamento da Colônia. Por intermédio das missões, os padres jesuítas lideraram a interiorização permitindo que os colonos explorassem as terras para além das faixas litorâneas possibilitando a criação de vilas e povoados.

Outro aspecto relevante é que, por intermédio do ensino religioso comandado pela Companhia de Jesus, criou-se na Colônia um ordenamento social a partir das aplicações das regras da Igreja que na época tinha uma validade próxima de uma norma jurídica estatal. Dessa forma, para efetivar esse ordenamento jurídico-religioso era necessário que a massa (a maioria do povo composto por indígenas e africanos escravizados e libertos e os mestiços), possuísse o mínimo do conhecimento do que consistia esse ordenamento. A catequização serviu também a esse propósito, bem como era necessário que as elites (portugueses nascido no Brasil) possuíssem amplos conhecimentos dessa estrutura que era proporcionada pelo ensino de Teologia e Filosofia, fazendo-se valer o comprimento desse ordenamento jurídico-religioso em todo território colonial por meio da autoridade que lhe era concedida tanto pela Igreja como pelo Estado (FAUSTO, 2019).

Em meio a todo esse processo ainda é possível considerar que Companhia de Jesus inaugurou, ainda que de maneira primitiva, uma produção intelectual no Brasil. Padres como Manoel de Nóbrega¹⁹ e José de Anchieta²⁰ que além de se destacaram na criação dos colégios jesuítas que, como já foi dito, foram fundamentais na criação de vilarejos e vilas que mais tarde se tornaram cidades no Brasil, tiveram uma importância que foi muito além das missões; eles inauguraram uma tradição intelectual, sendo pioneiros na produção de um conhecimento sobre o território colonial.

O Padre Manoel de Nóbrega, pela maestria com que escrevia as suas cartas enviadas aos seus irmãos da Companhia de Jesus, assim como a seus superiores na Coroa portuguesa, muito contribuiu para entender o que foi a colonização no Brasil, devido à riqueza de detalhe sobre diversos aspectos das terras coloniais descritas nesses documentos. O Padre Anchieta, por outro lado, contribuiu de maneira magistral na decifração dos costumes e cultura dos indígenas do Brasil, compondo a primeira gramática da língua Tupi e auxiliando de maneira decisiva no processo de comunicação com as aldeias. Outra contribuição importante de Anchieta foram suas observações e análise dos aspectos naturais do território colonial, tais como a fauna e flora, o clima e outros elementos da geografia das terras brasileiras, seu trabalho é visto por muitos como algo muito próximo a um estudo antropológico e naturalista avançado para sua época, como afirmam Caldeira (2016) e Scherer (2014).

Isso mostra que por mais que o ensino jesuíta tivesse objetivos claros quanto a sua aplicação no Brasil Colônia, esse ensino pode ter ido além das suas funções previamente estabelecidas, pois ele constituiu os primeiros esforços de estudos que tentavam compreender a realidade daquele “novo mundo”. Obviamente, não podemos esquecer que esse ensino também cumpriu a sua finalidade primeira ajudando a efetivar toda ação colonial, mas que ao fazer isso, contribuiu também para a formação sócio-territorial brasileira.

¹⁹ Nascido em Sanfins de Ferreira em Portugal, em 18 de outubro de 1534, cursou humanidades na Universidade de Salamanca na Espanha e mais tarde tornou-se doutor em Direito Canônico e Filosofia pela a Universidade de Coimbra em Portugal.

²⁰ Nascido na Espanha em San Cristóbal de la Laguna, em 1534, era bacharel em Filosofia pela Universidade Coimbra.

1.4 - O ensino religioso e a formação sócio-territorial do Brasil

Ao produzir uma estrutura de ensino cindida em dois elos, a educação dos homens letrados e a catequização, a Companhia de Jesus reproduziu uma ordem social estabelecida economicamente na ação colonial, isto é, na *plantation* cujo desdobramento social, como já evidenciado por Prado Jr. (1971), resultou na dicotomia entre homens brancos detentores de terras e indígenas/africanos escravizados que eram forçados a trabalharem nessas terras. Nesse sentido, esse ensino reproduziu, em certa medida, uma divisão territorial do trabalho, reafirmando a relação entre explorador e explorado na Colônia.

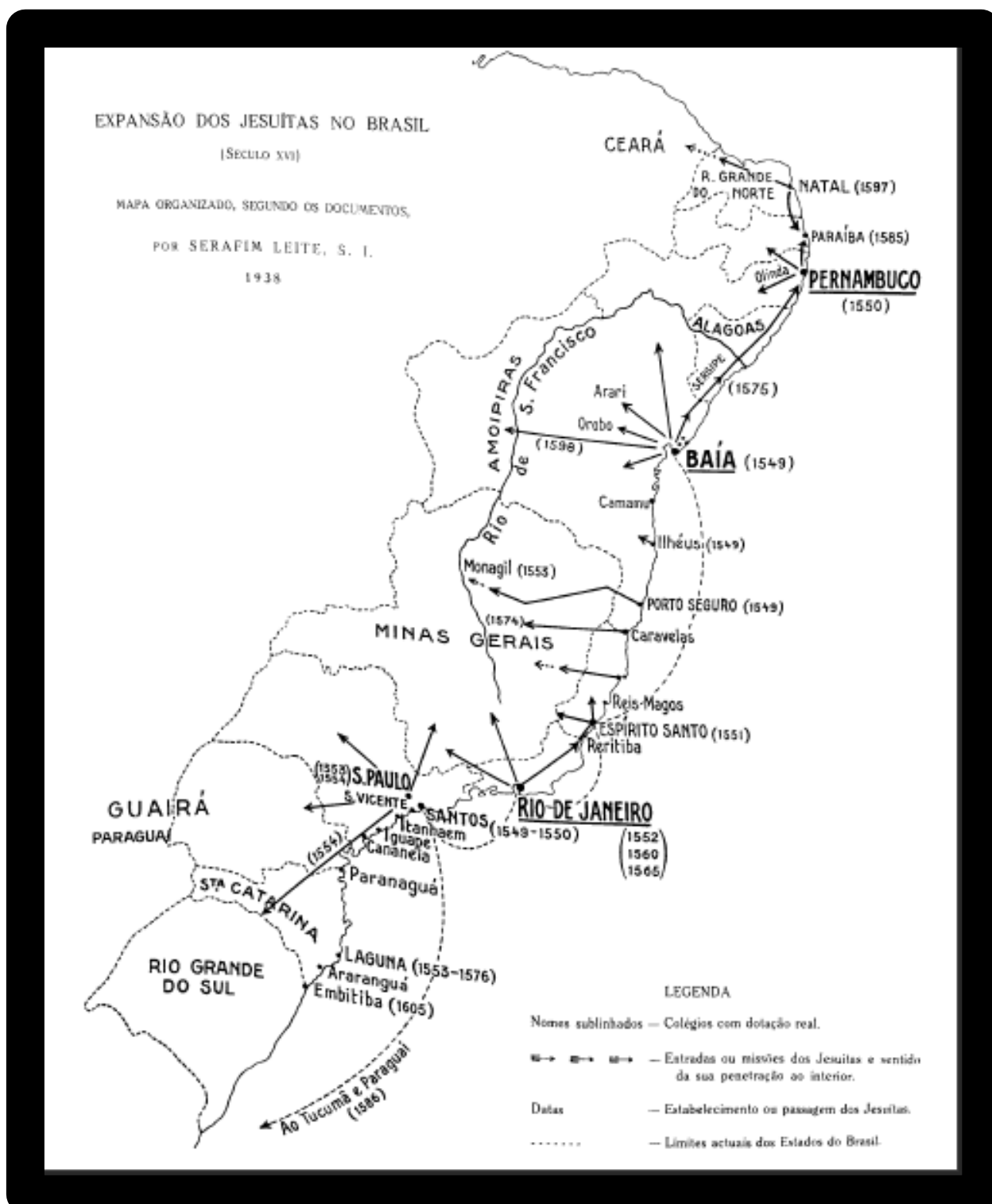
Considerando a conjuntura vigente a época em que as circunstâncias gerais da sociedade se encaminhavam para formação de um sistema produtor de mercadorias a nível mundial, é possível afirmar que as determinações econômicas atreladas ao mercantilismo, na transição entre o modo de produção feudal e o capitalista, agiram na Colônia condicionando a formação social sem a presença de um lastro cultural arraigado, isto é, sem a criação de uma identidade comum (MORAES, 2005). A composição social na Colônia era formada por etnias diversas reunidas a partir de uma atividade econômica comandada por regime de exploração escravocrata, não havendo a possibilidade de se criar uma identidade cultural comum numa sociedade que era marcada pela diferença entre homens livres e homens escravizados. Além do mais, como nos lembra Moraes (2005, p. 79), os indivíduos submetidos a condição de escravo não se apresentavam enquanto sujeitos políticos, pois antes de tudo, eram mercadorias, propriedade de alguém. Assim, considerando que uma *Formação Econômica e Social* torna-se concreta a partir da ingerência do espaço (SANTOS, 2014b), e que o processo de formação do território colonial é resultado da ação sincronizada entre apropriação do solo, povoamento e exploração produtiva, como afirma Moraes (2005), a Formação Econômica e Social no Brasil se concretiza a partir do "apetite territorial"²¹ que tem o

²¹ Para Antônio Carlos Roberts Moraes (2005), o "apetite territorial" é o motor que vai mover o processo de criação de uma unidade comum onde irá se assentar o movimento de emancipação que a partir da formação de uma unidade política que possibilitará a formação do Estado Nacional (MORAES, 2005).

seu início no movimento de expansão do Império português, essa racionalidade comandará todo o processo de formação sócio-territorial.

A partir dessa perspectiva entendemos que a interiorização promovida pelas missões jesuítas contribuiu para a formação do território colonial. As construções dos colégios que, a partir dos quais se formavam núcleos de povoamento (Vilas, Freguesias e Arrais entre outros) foram fundamentais no processo de povoamento das terras brasileiras onde por intermédio dos ensinamentos e evangelizações se afirmavam o domínio cultural e a posse sobre aquelas terras.

Figura 2 – A expansão das atividades jesuítas no Brasil no século XVI

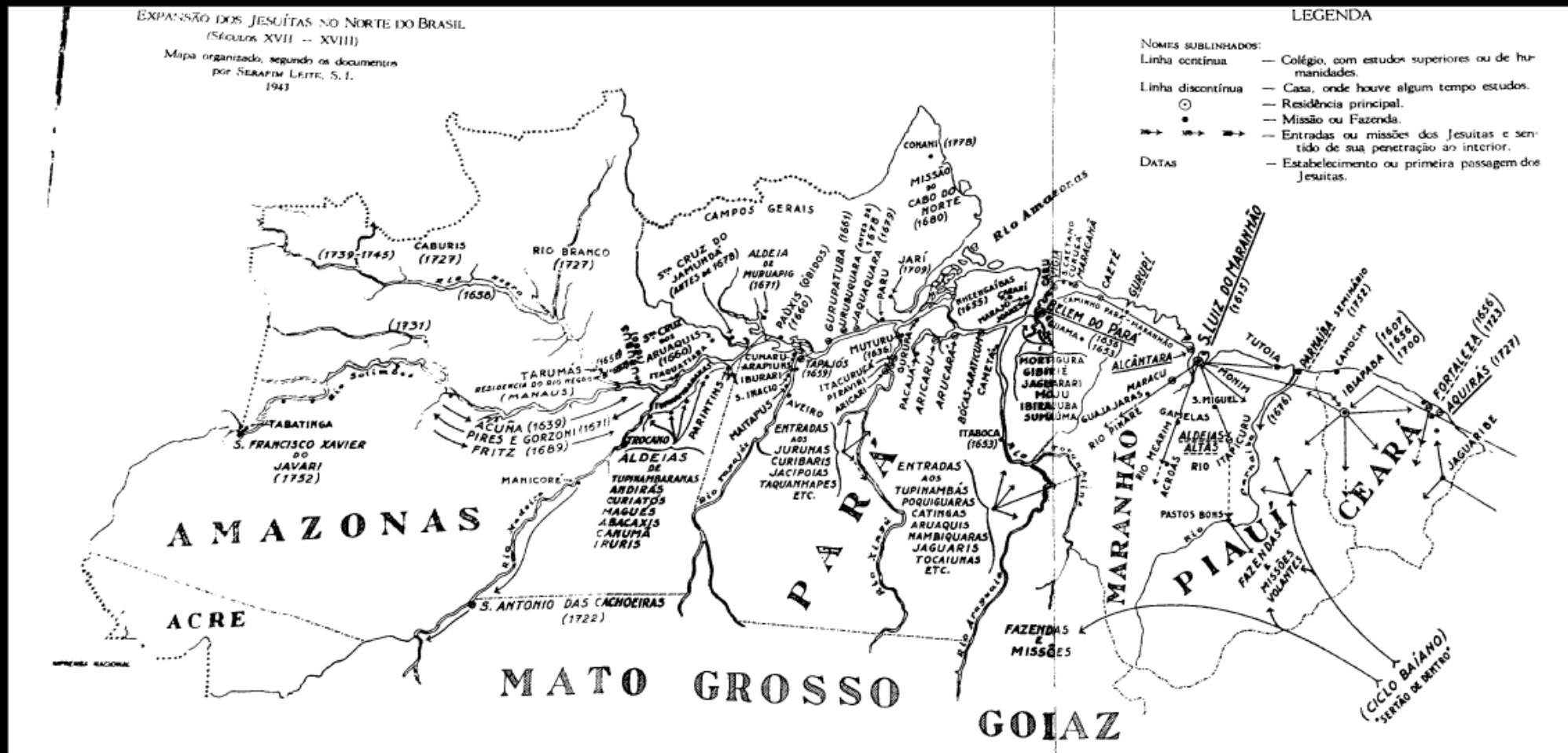


Fonte: Imagem retirada da Obra: LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil” - Tomo I. “Século XVI - O Estabelecimento”, Livro IV “Rumo ao Norte”. Editora Civilização Brasileira - Rio de Janeiro, 1938, p. 512.

A Figura 2 demonstra a penetração das missões jesuítas a partir da porção leste do território em sentido ao interior do país. Nota-se que grande parte dos fluxos partem dos três núcleos principais: Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, que de acordo com a legenda da imagem correspondem aos três colégios que possuíam dotação real, isto é, os colégios que eram homologados pela Coroa e recebiam verba para sua manutenção. O colégio de São Paulo, apesar de ainda não ter *status* oficial (de acordo com a legenda da imagem), também apresenta fluxo considerável em direção ao interior e ao sul do território colonial.

A Figura 02 ilustra bem aquilo que já afirmamos neste capítulo, que é o fato de as missões jesuítas, tanto no que corresponde a evangelização via catecismo, como o ensino religioso, fizeram parte do plano de ação geral da colonização. Ao observarmos os fluxos de expansão Jesuíta nessa figura, notamos que eles se comportam dentro do padrão identificado por Moraes (2005), ou seja, a partir de “zonas de difusão”. No caso ilustrado a interiorização e o espraiamento das relações de dominação por via do ensino e da evangelização se deu a partir dos núcleos constituídos dos colégios da Bahia, Rio de Janeiro e de São Paulo.

Figura 3 – A expansão das atividades jesuítas na porção Norte do Brasil



Fonte: Imagem retirada da Obra: LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil” - Tomo III. “Fundações e Entradas – Séculos XVII e XVIII”, Apêndice G “Estampas, mapas e autógrafos”. Editora Civilização Brasileira - Rio de Janeiro, 1938, p. 454.

A Figura 3 corresponde a expansão das atividades jesuítas pela porção Norte do território, contemplando alguns estados do atual nordeste como os estados do Piauí, Ceará, Maranhão e os dois maiores estados da atual região Norte, o Pará e o Amazonas. Essa expansão ocorreu num período posterior a da primeira imagem, as datas das fundações dos colégios são, conforme a legenda, do século XVII e do início do século XVIII. As principais zonas de difusão são: o colégio e residência principal do núcleo de São Luiz do Maranhão, Ibiapaba entre Ceará e Piauí, os colégios de Fortaleza e Aquirás no Ceará e as fazendas e missões volantes que se formaram do ciclo baiano em direção ao Piauí.

A apropriação do solo, povoamento e exploração produtiva são os três elementos que deram movimento ao processo concomitante de formação territorial e social no Brasil. Esse processo foi fruto de uma transformação da natureza pelo trabalho humano, isto é, resultado de uma divisão territorial do trabalho que, como nos lembra Santos (2012), cria o seu próprio tempo. Nesse sentido, a Companhia de Jesus não apenas ajudou a estabelecer essa divisão territorial do trabalho, ao reproduzir a racionalidade econômica que cindia a sociedade entre homens livres e escravizados, como também, ela própria estava contemplada nesta divisão territorial do trabalho, deixando marcas de sua existência no território colonial (as construções dos colégios) como condições materiais necessárias para que se iniciasse um novo ciclo de interação entre a sociedade e o território.

Nesse sentido, entendemos que a criação dos colégios, os aldeamentos e outras formações que foram fruto da perenização das missões jesuítas, se constituíram como elementos sedimentados no espaço que ao mesmo tempo que qualificaram esse espaço como um território colonial, serviram também de base material para o próximo ciclo da formação idissociada da sociedade e do território sob o qual se estabeleceram novas relações que resultaram na formação do território nacional.

A Companhia de Jesus foi responsável pelo ensino oficial no Brasil durante 210 anos, desde o desembarque do Padre Manoel da Nóbrega em 1549²², na Bahia, até a expulsão da ordem religiosa em 1759, devido às chamadas reformas

²² Segundo Klein (2016), em 29 de março de 1549, desembarcaram da caravana de Tomé de Souza os seis primeiros jesuítas na América, sendo eles: os Padres. Antonio Pires, João de Azpilcueta, Leonardo Nunes e Manuel da Nóbrega, e dois noviços: Diogo Jácome e Vicente Rodrigues.

pombalinas,²³ fechando um ciclo que se deu dentro do processo de formação do território colonial, gerando os pressupostos da formação sócio-territorial do Brasil.

Toda a estrutura criada pelos jesuítas não foi extinta com a expulsão da ordem religiosa; ela serviu de base para o novo ciclo que se iniciava, principalmente as instalações físicas dos colégios e das casas de ensino jesuítas distribuídos pelo território colonial, que serviram de referência material para manter novo momento que começava a se estabelecer. Se por um lado, houve um rompimento com a pedagogia jesuíta e mais tarde com a educação religiosa como um todo, por outro lado, a reprodução do ensino na Colônia ainda obedecia à mesma distribuição espacial das construções dos colégios que abrigaram inicialmente essa nova forma de ensino que se instalava nesse território.

Os colégios jesuítas são uma das marcas do processo de constituição do território colonial que tiveram o seu registro no espaço, pois como nos lembra Moraes (2011, p. 15) “Toda sociedade para se reproduzir cria formas, mais ou menos duráveis, na superfície terrestre” e tais formas obedecem a certo ordenamento sociopolítico, ou seja, elas representam, enquanto paisagem fixada no espaço, um modo de exploração e uma jurisdição sobre aquele espaço que, juntas o qualificam enquanto produto social, estabelecendo fatores identitários entre a população e o solo, isto é, o território.

A montagem da estrutura de exploração colonial brasileira, como já mencionado, se efetivou no conjunto das ações coordenadas tanto pela Companhia de Jesus como pelas demais instâncias administrativas comandadas pelo Governo Geral. Enquanto a primeira respondia a Igreja católica e a política da Contra Reforma, a segunda representava diretamente o Estado absolutista português que, por sua vez, respondia às determinações gerais do mercantilismo, portanto, desde o seu início, a formação sócio-territorial do Brasil foi condicionada ao “apetite territorial” atrelado à expansão ultramarina da sociedade portuguesa, motivada por uma confluência de fatores econômicos, religiosos e geopolíticos.

Em última instância, a colonização brasileira pode ser entendida como parte de um processo ainda mais amplo que é o da construção dos pressupostos para formação do sistema capitalista de produção que, dentre vários outros fatores,

²³ Um conjunto de medidas tomadas pelo Ministro Marquês de Pombal visando à modernização do Estado Português cujas reformas educacionais impactaram diretamente o Brasil, como se verá mais adiante no capítulo II.

envolveu a expansão ultramarina dos territórios dos impérios europeus como pré-requisito para viabilização do comércio internacional e a exploração de recursos naturais como parte da acumulação primitiva. A colonização que se realizou no movimento de conquista, ocupação e gestão de novos espaços é um processo histórico de apropriação do espaço natural e da construção de um espaço social, isto é, apropriação e transformação da natureza. Parafraseando Antônio Carlos Robert Moraes (2005), podemos resumir esse processo em um movimento cumulativo de antropomorfização do espaço terrestre.

Nesse sentido, o território colonial foi um produto de um ordenamento sociopolítico específico que agiu no solo brasileiro, esse ordenamento sociopolítico foi profundamente influenciado por determinações e circunstâncias globais impostas pelo mercantilismo como forma econômica histórica necessária para a viabilização do surgimento do modo capitalista de produção. Tal racionalidade vai resultar em um uso específico deste espaço, assim como na gestão dos recursos contidos nele, em outras palavras, a racionalidade econômica vigente nesse período histórico influenciou, por meio dos diversos elementos que compuseram a colonização, entre eles o ensino religioso dos jesuítas, no processo de apropriação da natureza e da gestão dos novos espaços conquistados que resultou na formação do território colonial. A formação desse território implicou na consolidação de um conjunto de fatores contidos dentro de um processo mais amplo que era a criação das condições para o surgimento do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO 02 - OS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR ISOLADOS E A INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO LIBERAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

2.1 Tendências mundiais que influenciaram as mudanças no quadro político do Brasil.

Uma série de transformações políticas e sociais ocorridas na Europa ao longo dos séculos XVII e XVIII vão impactar diretamente a organização social brasileira do século XIX. A teoria político-econômica liberal foi um dos fatores determinantes dessa transformação; tida como um dos principais expoentes do Iluminismo sua via de entrada no Brasil se deu majoritariamente pelo ensino superior proposto no novo modelo implementado pela Reforma Pombalina na segunda metade do século XVIII.

O liberalismo tem sua gênese no contexto da Revolução Inglesa. Essa teoria política e econômica foi consagrada enquanto forma de governo na última fase dessa revolução, conhecida como Revolução Gloriosa (1688 e 1689) no qual o Parlamento inglês passou a ter uma presença fundamental ao lado da Coroa (GRESPLAN, 2019, p. 21). O liberalismo como teoria político-econômica não surge ao acaso, ela é fruto de um processo de transformação social que, no seu próprio movimento dialético, se estruturou a partir dos conhecimentos já acumulados e a partir destes criou as condições para surgimento de novos conhecimentos e de novas maneiras de pensar o mundo, negando a forma de sociabilidade existente e se afirmando enquanto um novo ciclo de transformação social.

Para que o liberalismo aparecesse enquanto teoria política e econômica foi necessário todo um desenvolvimento no campo do conhecimento jurídico, nesse sentido, Grespan (2019, p. 25 e 26), afirma que houve um resgate da noção do Direito Romano que primeiro se deu no âmbito privado do Direito Civil²⁴, isto é, a

²⁴ Segundo Grespan (2019), é a partir de uma derivação do pensamento jurídico romano o "jusnaturalismo" que dá origem a concepção medieval de "direito natural", essa concepção está baseada na ideia de que a existência humana está primeiramente condicionada a leis naturais, as leis humanas ou políticas não podem interferir no cumprimento dessas leis. Nesse sentido, no plano ideológico medieval, sendo a natureza e suas leis uma criação divina, a Igreja se colocava como a

noção de propriedade particular passou a ser caracterizada não apenas pelo usufruto de um bem, mas também pelo direito da venda do mesmo. Mais tarde, para atender as exigências do Estado moderno, resgata-se também a noção de Direito Público romano baseado na concentração do poder na figura do príncipe ou do senado.

Os conceitos de “soberano”, “propriedade privada” e “contrato social” que foram desenvolvidos no final do século XVI e ao longo do século XVII, foram fundamentais para a elaboração do pensamento econômico e político liberal. Grespan (2019, p. 26) nos fala que desde a obra *Da República*, do francês Jean Bodin (1530-1596), o “soberano” já aparece como a representação de um poder centralizado que se faz absoluto e se coloca acima de todos, não necessariamente encarnado na figura de um monarca, mas como algo acima do nível particularista do domínio senhorial e da relativa autonomia urbana. O primeiro teórico a estabelecer um modelo jurídico para as relações sociais foi o holandês Hugo Grotius (1583-1625) na sua obra *Direito da Guerra e da Paz* e é a partir dessa obra que pensadores importantes como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e posteriormente Jean Jacques Rousseau (1712-1778) vão aprofundar as noções de direito, propriedade privada, contrato social e liberdade.

Hobbes, na obra *O Leviatã* (1651) e Locke na sua obra *O Segundo Tratado sobre o governo Civil* (1689), ambos utilizaram como ponto de partida um modelo de sociedade primitiva hipotético, sem comprovação histórica, o chamado “estado de natureza”²⁵. Os autores partem desse construto para formular suas teorias sobre a sociedade regida por governos e leis. Para Hobbes a natureza fez os homens iguais,

instituição que deveria garantir, junto ao Estado, o cumprimento da “Justiça natural”. No liberalismo é resgatada essa noção do “direito natural”, mas é extraído dela todas as conotações teológicas.

²⁵ Para Hobbes o estado de natureza é marcado por conflitos entre os homens, pois quando dois homens desejam a mesma coisa, mas apenas um pode tê-la, eles se tornam inimigos. No estado de natureza não existe um poder capaz de manter o respeito entre os homens, cada homem teme apenas a força de outro homem, o convívio entre os homens torna-se conflituoso, pois cada homem pretende que outro lhe atribua o mesmo valor que ele atribui a si próprio, resultando na guerra de todos contra todos (HOBBS, [1651]/(2003). Diferente de Hobbes, Locke faz uma distinção entre o estado de guerra e o estado de natureza, enquanto o primeiro é apenas uma situação de conflito ocorrido pelo o emprego do uso da força, o segundo é caracterizado por uma situação em que o homem vive de acordo com a sua razão, seus atos são julgados por si próprio não respondendo a nenhum superior, sendo apenas limitado pelo direito natural, não podendo, por exemplo, cometer um atentado contra a sua própria vida (LOCKE, 2018).

tanto no que corresponde às faculdades do corpo (a força) quanto no que corresponde às faculdades do espírito (a razão), sendo que nesta última a igualdade é melhor comprovada (Hobbes,[1651]/(2003, p. 45). Assim, para este autor o estado de natureza é marcado por conflitos, a “guerra de todos contra todos” cada homem defendendo o seu bem mais precioso que é a sua vida.

O direito de natureza, a que os autores geralmente chamam *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim.” (HOBBS, 2003, p. 47).

Para Locke [1689]/(2018, p. 29), o estado de natureza é uma condição natural onde todos os homens são iguais, todos teriam as mesmas vantagens concedidas pela natureza e possuiriam as mesmas faculdades mentais, "igualdade dos homens pela natureza". Desta forma, Locke (2018), entende que o estado de natureza constitui um estado de liberdade, mas não um estado de licença, esse estado é regido pela lei natural que é fruto de um princípio ou razão que já está embutido no homem e é determinado por Deus, não podendo o homem violar esse direito, pois o respeito a esse direito é a garantia da paz e da preservação da humanidade. A execução desse direito fica à responsabilidade de cada homem, portanto o estado de natureza concede ao homem o poder executivo, permite que o homem seja o juiz da sua própria causa.

Para entendermos exatamente o que é o direito de poder político, e derivá-lo da origem, precisamos considerar a condição natural de todos os homens; ou seja, uma condição de perfeita liberdade que os possibilite ditar suas ações, e dispor de seus bens e pessoas como bem entenderem, e dentro dos limites do direito natural, sem pedir autorização nem depender da vontade de qualquer outro homem. (LOCKE, 2018, p. 29).

Se o homem no estado de natureza é livre em suas ações e seus atos são julgados pela sua própria razão, o que faria esse homem abandonar esse “estado de liberdade” e sujeitar ao poder das leis e aos domínios dos governos numa sociedade política? Aqui ambos os autores chegam na mesma conclusão, o homem abdica da sua liberdade, do seu poder de executar e julgar suas próprias ações, visando a conservação de sua existência, não apenas a preservação de suas vidas, mas sobretudo, a preservação dos seus bens, ou seja, a garantia da propriedade.

A noção de propriedade em Hobbes remete ao estado de natureza e possui um caráter amplo, ela é fruto do trabalho do homem, mas também é a manifestação de sua liberdade e da preservação da sua vida. Locke, por sua vez vai ser mais específico ao tratar do tema; para este a propriedade²⁶ também tem origem no estado de natureza, contudo ele vai ser mais claro ao dizer que o homem possui como propriedade, além da sua própria vida, tudo aquilo que ele consegue por meio do seu trabalho, inclusive a posse da terra como propriedade. Lhe é dada pelo uso com a finalidade garantir o seu sustento. “Toda a terra que o homem lavra, planta, melhora, cultiva e da qual pode retirar e utilizar a produção torna-se propriedade sua” (LOCKE, 2018, p. 46).

Assim, tanto no pensamento *hobbesiano*, quanto na concepção de Locke, a passagem do estado de natureza para a sociedade política se dá por uma transformação que ocorre no âmbito do indivíduo, em que o homem passa a pensar e viver coletivamente com o intuito de preservar a sua existência, bem como de assegurar os seus bens, portanto, tal transformação é marcada pela renúncia voluntária da sua situação de “plena liberdade” que só é possível no estado de natureza, onde o poder de decidir por si mesmo advém da sua própria razão, a perda dessa liberdade significa submeter-se a um poder soberano acima de todos os indivíduos. Deste modo, única justificativa para o homem abrir mão do seu estado de “plena liberdade” é o fato que as instituições (governos e leis) lhe assegurarem a

²⁶ Para Locke, a propriedade privada deriva do direito natural, a lei natural deriva da razão ou do princípio que já é embutido no homem por intermédio de Deus. Assim ele diz que a princípio ninguém possui qualquer tipo de domínio privado sobre a terra, todos os bens ainda se encontravam no estado de natureza e todos podiam fazer uso destes recursos. Contudo, no estado de natureza todo homem é proprietário de si mesmo, mas não possui nenhum direito sobre outro, portanto, se todo homem é proprietário de si próprio, o trabalho que é oriundo do seu corpo e realizado pelas suas mãos pertence ele próprio, assim tudo que é retirado do estado de natureza e lhe é acrescido trabalho passa a pertencer a quem realizou essa tarefa, “transforma em proprietário dos bens aqueles que lhes dedicou seu trabalho, mesmo antes que tais bens fossem comum a todos” (LOCKE, 2018, p. 45).

O intercâmbio de mercadoria bem como o surgimento do dinheiro, também foram para Locke fruto de ordenamento natural, ele diz que o homem não podia tirar da terra nada além do necessário para o seu sustento, o desperdício fere o direito natural, pois impede que o outro usufrua deste bem, portanto o que transgredir o direito natural não é a acumulação em si, mas o desperdício, assim Locke imagina um sistema de troca com a finalidade de evitar o desperdício, ou seja, a troca de um bem perecível por outro de longa duração. Assim, o dinheiro na concepção de Locke é uma forma durável que permite a acumulação e ao mesmo tempo evita o desperdício, nas palavras de Locke, o dinheiro é um “consentimento voluntário tácito” que permite ao homem dispor de mais terra do que ele realmente precisa para garantir sua sobrevivência de maneira “honestas”, pois, ele recebe em troca dos seus produtos em excesso ouro e prata para que ele possa acumular sem gerar prejuízo (LOCKE, 2018).

integridade do seu bem estar (sua sobrevivência), bem como a preservação dos seus bens (a garantia da sua propriedade), evitando aquilo que Hobbes (2003) coloca como “guerra de todos contra todos” e que Locke (2018), coloca como as “inconveniências do estado de natureza”.

Ao tratar-se da sociedade política ou civil, Locke (2018, p. 77), vai dizer que “(...) nenhuma sociedade política poder existir ou subsistir sem ter em si o poder para preservar a propriedade (...)”, ele ainda reforça esse argumento dizendo:

“A única forma pela qual alguém pode recusar sua própria liberdade natural e prender-se às limitações da sociedade civil é aceitando fazer parte de uma comunidade, com outros homens; para que juntos possam buscar uma vida mais confortável e pacífica, que permita que desfrutem de seus bens, e que proporcione uma maior segurança contra aqueles que não façam parte dela (...). Quando um grupo de homens consente em criar uma comunidade ou governo, ele é, dessa forma, imediatamente incorporado a um único corpo político, e a decisão da maioria prevalece sobre a minoria.” (LOCKE, 2018, p. 85, grifo nosso).

Essa renúncia voluntária de poderes individuais presente em cada homem que é transferido e concentrado nas entidades, isto é, no soberano, é o que constitui o contrato social, pois este é caracterizado pela transferência mútua dos direitos. Nas palavras de Hobbes (2003, p. 48):

Quando alguém transfere seu direito, ou a ele renuncia, fá-lo em consideração a outro direito que reciprocamente lhe foi transferido, ou a qualquer outro bem que daí espera. Pois é um ato voluntário, e o objetivo de todos os atos voluntários dos homens é algum bem para si mesmos.

Algo semelhante está presente no pensamento de Rousseau [1762]/(2008), quando este entende que a passagem do “estado natural” para o “estado civil” provocou no homem algumas mudanças significativas, pelas quais ele deixa de agir pelo instinto, baseado em si mesmo, e passa a agir pela justiça, baseado pela razão. Para Rousseau o contrato social também tem a finalidade de assegurar o direito à propriedade.

O que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e que pode alcançar. O que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo aquilo que possui. Para que não haja engano nessas compensações, é necessário distinguir muito bem a liberdade natural, que só tem por limites as forças do indivíduo, da liberdade civil, que é limitada pela vontade geral e a posse, que não é senão o efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode ser baseada num título positivo (ROUSSEAU, 2008. p. 36 e 37).

Nota-se que a propriedade para Rousseau resulta do direito da posse que é reconhecida pela vontade geral, isto é, fruto de um acordo que nada mais é do que a legitimação do processo de expropriação. Nessa visão contratualista, o indivíduo é a base da sociedade, pois é no exercício da sua vontade que são estabelecidos os acordos, outro aspecto importante dessa teoria social é o fato da propriedade não ser apenas algo que pertence ao indivíduo, mas também algo que o define como tal. É no intercâmbio dessas propriedades, ou seja, no processo da troca, que é definido o vínculo desse indivíduo com a sociedade, é o direito de venda e de compra de uma propriedade que estabelece a primeira forma de sociabilidade. O contrato social é o “acordo geral” no qual todos cedem os seus direitos ao uso da força em prol de um poder soberano para evitar os conflitos que possam existir no “estado de natureza” e garantir a preservação da propriedade, bem como o intercâmbio entre os proprietários.

John Locke (2018) entende que tanto a posse quanto o intercâmbio da propriedade é que define a forma social do “estado de natureza”, essas duas condições, são parte constitutiva do “direito natural” que antecede o “direito político ou social”, portanto, o “estado civil” compreendido dentro da esfera pública, não pode intervir nas “leis naturais”, ou seja, na propriedade e no intercâmbio entre os proprietários que estão no âmbito do indivíduo, isto é, na esfera privada. Assim, a liberdade civil que o indivíduo adquire ao se associar em uma comunidade, é apenas o direito à propriedade privada e a garantia do cumprimento dos acordos no intercâmbio dessa propriedade, ou seja, as leis civis não podem se sobrepor aos princípios das leis naturais (a propriedade e seu intercâmbio). Em outras palavras, o Estado (esfera pública) não pode interferir na economia (esfera privada). Essa premissa é o que constitui o núcleo da teoria política e econômica liberal clássica.

A partir dessa elaboração teórica que parte de uma construção mental sem uma comprovação histórica (o estado de natureza), essa concepção serviu para justificar a propriedade privada e o surgimento das instituições governamentais como forma de garantir o intercâmbio entre os proprietários, isto é, o Estado por intermédio do contrato social garante a viabilidade das trocas entre os indivíduos. Dessa forma, o Liberalismo Clássico como forma política e modelo econômico surge na Inglaterra e vai influenciar as diversas formas de governo por quase toda Europa,

torna-se um dos pilares da Revolução Francesa, bem como vai ser um dos fatores determinantes das novas medidas econômicas, políticas e sociais adotadas por Marquês de Pombal em Portugal no século XVIII. Nesse sentido, o liberalismo clássico nasce, enquanto concepção teórica, num contexto de efervescência das ideias fruto do amplo movimento que foi o Iluminismo²⁷. Essas ideias chegam ao Brasil pelo viés acadêmico/intelectual no início do século XIX, como uma propagação das reformas pombalinas ocorridas no reino de Portugal que vão impactar o processo de independência e formação do Estado nacional no Brasil.

2.1.1 Mudanças ocorridas em Portugal no século XVIII

Em meados do século XVIII, Portugal passou por profundas mudanças no campo político, econômico e educacional, essas mudanças estão ligadas ao contexto do movimento iluminista que se espalhou por quase toda Europa. O principal idealizador dessas mudanças foi o Marquês de Pombal²⁸, ele foi um profundo conhecedor da cultura e das experiências ocorridas nos países considerados o epicentro do movimento iluminista como a França e a Inglaterra (PAIM, 1998).

As reformas pombalinas por estarem diretamente vinculadas ao movimento iluminista, podem ser compreendidas naquilo que Grespan (2019) identifica como o núcleo central desse movimento que foi a crítica aos três dogmas: ao dogma religioso, ao da razão e ao político²⁹. A crítica a esses três dogmas requer,

²⁷ Segundo Grespan (2019, p. 15 e 16), o iluminismo foi um movimento filosófico que agitou as ideias em vários países da Europa entre os séculos XVII e XVIII fruto da acumulação do saber, esse movimento abarcou, verdadeiramente, uma multiplicidade de ideias e campo de estudo e tinha como característica principal a sua capacidade crítica, a crítica a qualquer sistema fechado de conhecimento.

²⁸ Segundo Antonio Paim (1998), foi por conta de um desastre natural, o terremoto que aconteceu em 01 de novembro de 1755 que devastou a cidade de Lisboa, que a Coroa deu carta branca para o então Ministro Marquês de Pombal realizar todo o tipo de reforma em Portugal.

²⁹ Para Grespan (2019), a principal característica do movimento iluminista é a sua capacidade crítica e esta pode ser dividida em três eixos: a crítica aos dogmas, o político, o religioso e o da razão. É na crítica ao dogma político que o liberalismo político e econômico se apresenta como alternativa a monarquia absoluta, uma vez que para os iluministas a monarquia causava uma interferência direta

respectivamente, a cisão entre a igreja e o Estado, um novo modelo de produção de conhecimento e uma nova organização política ou um novo ordenamento estatal.

Partindo desta concepção, podemos entender a retirada da ordem religiosa Companhia de Jesus do controle das atividades pedagógicas e educacionais em todo o reino de Portugal, como uma medida contemplada dentro da crítica a “autoridade temporal das Instituições religiosas”, autoridade estabelecida sobre “verdades inquestionáveis” (GRESPLAN, 2019), isto é, o ensino religioso como forma de perpetuação do dogma da fé cristã sobre o conhecimento da realidade. Nesse sentido, a separação entre a Igreja e o Estado abre o caminho para o emprego da razão como a forma racional do pensamento humano e conseqüentemente para o desenvolvimento da ciência.

Assim, partindo de exemplo bem sucedido do progresso Inglês³⁰, Pombal vê na ciência o caminho para o progresso português, atribuindo o atraso de Portugal, em relação a outros países da Europa, ao sistema de ensino vigente coordenado pelos jesuítas, que estava em desacordo com as novas tendências já presentes nos principais colégios e universidades do continente. Assim, Pombal promoveu uma profunda transformação no campo da educação dando ênfase na reforma universitária. Segundo Paim (1998), essa reforma tinha como objetivo criar uma “elite possuidora de conhecimento de sua época”. A criação do Colégio de Nobres em 1761 foi uma resposta a essa demanda e a intenção era que esse colégio

do rei na forma primária ou elementar de sociabilidade, o “estado natural”, nesse sentido, o conceito de tirania trabalhado por John Locke na sua obra Primeiro Tratado sobre o Governo Civil, foi fundamental para o estabelecimento desta crítica. Já a crítica do dogma religioso não se pautava na crítica a fé em Deus, para os iluministas esse fenômeno estava no plano do indivíduo, sua crítica consistia na autoridade temporal das Instituições religiosas que se estabeleciam sobre verdades inquestionáveis, isto é, o problema não era os indivíduos religiosos, mas sim as verdades inquestionáveis propagadas pelas instituições religiosas que mantinham os indivíduos presos a uma obediência política, a autoridade divina atribuída aos reis. A crítica ao dogma da razão na verdade é uma autocrítica dentro do pensamento iluminista, mas precisamente a crítica aos primeiros pensadores desse movimento e ao modelo de ciência iluminista que dominava o século XVII, representada pelo cartesianismo baseado no modelo matemático de “ideias inatas”, ou seja, a ideia de que o conhecimento já se encontrava pronto na mente humana, esse pensamento somado a uma fé exagerada na razão, levava o equívoco de que a ciência era algo pronto e acabado, que a sua aplicabilidade estaria isenta de erros e incorreções, essa crítica foi fundamental para a criação de um novo modelo de produção de conhecimento no qual o próprio conhecimento é entendido como fruto da percepção do indivíduo e que ele é cumulativo com experiência da vida.

³⁰ Antes de ser Ministro em Portugal, Pombal foi embaixador em Londres (1738-1743) onde acompanhou de perto as grandes transformações que a Inglaterra estava passando nesse momento, no qual identificou o protagonismo da ciência nesse processo (PAIM, 1998).

abrigasse, além dos cursos de humanidades e ciências básicas como Matemática e Física, os cursos ligados às ciências aplicadas como hidráulica e arquitetura civil e militar. Ainda segundo Paim (1998), esse colégio se tornou o núcleo constitutivo do que mais tarde viria a ser as Escolas Politécnicas.

Entre os anos de 1770 e 1772, Pombal promoveu uma reforma importante na Universidade de Coimbra, colocando-a nos moldes do que hoje é conhecido como universidade pombalina, dando destaque para a formação de pesquisadores tanto na área da filosofia e humanidades como também para ciências naturais e aplicadas (BOTO, 2010). Essa reforma visava promover uma modernização da Universidade de Coimbra e para isso era necessário romper com o antigo modelo, assim, partindo da concepção iluminista, Pombal reduz o poder da Igreja sobre a Universidade e reformula as disciplinas de humanidades e ciências naturais.

Essa reforma ocorreu por meio da transformação de duas bases fundamentais da Universidade de Coimbra: a base filosófica e a base pedagógica/curricular. A primeira provocou uma mudança no modo de pensar, no modo de se produzir conhecimento, o que se deu pela substituição da filosofia dominante no ensino jesuíta (a escolástica) pela filosofia iluminista, onde conhecimento passa a ser produzido pela ciência centrada na observação, na percepção e na experiência dos indivíduos (o empirismo). A segunda transformação foi decorrente da primeira, a reestruturação pedagógica foi fruto da adesão das ideias iluministas que resultou na reestruturação curricular dos cursos já existentes, como foi o caso das mudanças ocorrida na Faculdade de Medicina³¹ e nas Faculdades de Teologia, Cânones e Leis que foram reestruturadas a partir de um novo programa mais alinhado com as concepções iluministas. Houve também a criação de novas faculdades como foi o caso das Faculdades de Matemática e de

³¹ Cristiane Tavares de Moraes Nunes no seu artigo “A Universidade de Coimbra e os Estatutos Pombalinos”, destaca uma mudança que é crucial no curso de Medicina da Universidade de Coimbra que é a introdução do método de estudo sobre anatomia, cirúrgica e de doenças a partir da dissecação de cadáver humano, procedimento que era proibido por razões religiosas o que tornavam o curso de Medicina menos atrativo no contexto europeu. Outra mudança colocada pela autora é no estudo da Filosofia, que passa ser dividida em três grandes partes: a Filosofia Racional onde eram introduzidos os estudos ontológicos e metafísicos dos princípios das ciências e do espírito (estudo da lógica), a Filosofia Moral, que compreendia basicamente o estudo da ética, e a Filosofia Natural, que contemplava todo o ramo da ciência que tinha como o objeto a observação da natureza (NUNES, 2016).

Filosofia Natural em que foi dado um destaque maior para as áreas de ciências naturais e aplicadas (PAIM, 1998; NUNES, 2016).

A reforma da Universidade de Coimbra marca o início do processo de institucionalização da ciência moderna em Portugal, colocando o ensino superior e a produção do conhecimento nos moldes do que já vinha sendo realizado no restante da Europa sob influência das ideias iluministas. Outro acontecimento marcante no desenvolvimento de Portugal foi a criação da Academia Real das Ciências de Lisboa (ACL) de 24 de dezembro de 1779, no reinado de D. Maria e seu filho D. João VI, colocando o país em outro patamar, não apenas na produção científica, mas também no desenvolvimento econômico e social (FIGUEIREDO E LEAL-DUARTE, 2017).

Além da reforma educacional, Pombal promoveu várias outras reformas em Portugal, indo desde o campo da arquitetura, passando pela industrialização (companhias estatais) e pelo comércio, pela reestruturação do exército. Apesar de Pombal não fazer oposição direta à monarquia portuguesa, pelo contrário, ele foi nomeado ministro no reinado de D. José I em 1750 (BOTO, 2010), uma das principais contribuições do Ministro Marquês de Pombal no processo de modernização de Portugal foi o de atribuir ao Estado o papel de principal agente de transformação econômica e social do país. Pombal deu uma atenção especial à burocracia estatal onde o ensino e a ciência ganham destaque na composição desse Estado que visava a criação de uma elite pensante em termos mais condizentes com aquele momento histórico, ou seja, há uma renovação no pensamento político-econômico no país que é comandado pelo do Estado deixando Portugal mais alinhado com as demais economias europeias.

As reformas promovidas por Marquês de Pombal no reino de Portugal estão, em alguma medida, contempladas dentro do quadro de transformações proposto pelas ideias iluministas (a crítica ao dogma religioso, o dogma da razão e ao dogma político), com graus de profundidade distintos em que cada um desses elementos. Enquanto a cisão entre a Igreja e o Estado se coloca como uma medida necessária para que se promova a mudança no modelo de produção do conhecimento, por meio das reformas educativas, outras transformações como as do campo político se apresentam como preocupações menos brandas. Há sem dúvida uma

transformação no papel do Estado onde ocorre uma reestruturação da burocracia estatal no qual a educação e a produção científica ganham um papel de destaque, mas, por outro lado, não há uma mudança radical no regime do governo, isto é, prevalece a monarquia ainda que coexistindo com uma burocracia estatal dotada de uma relativa autonomia frente a Coroa.

Temos, portanto, em Portugal, um ambiente onde a implementação das novas ideias oriundas do Iluminismo rompe com o dogma religioso, implementado uma forma de produzir o conhecimento, a ciência passa a ser vista como elemento de transformação social³². No entanto essas novas ideias seguem coexistindo com antigos laços do regime da monarquia absoluta que ainda era sustentada pela racionalidade mercantilista, o que em parte justifica a tendência de Pombal pela centralização estatal, ratificando a afirmação de Paim (1998, p. 17), de que ele era um adepto das teorias mercantilistas, portanto um defensor do Estado patrimonialista.

A partir do exposto, nota-se que todo esse contexto funcionou como um terreno fértil para o surgimento da contradição entre o pensamento político liberal, advindo das ideias iluministas, com a forma de governo e a forma econômica que respondia aos estágios primários do mercantilismo. Essa contradição se torna ainda mais evidente quando é transportada para a Colônia na relação entre o pensamento político e a prática econômica, tendo na elite brasileira a expressão máxima dessa contradição, cujo discurso contemplava um imaginário de uma sociedade plenamente liberal, enquanto a realidade era dotada de uma prática econômica colonial baseada no latifúndio e no trabalho compulsório (SCHWARZ, 1992).

³² Segundo Paim (1998, p. 18), a reforma da Universidade de Coimbra “atribuía a ciência o poder de transformar a sociedade”, apesar de o autor entender que tratava-se apenas de um “cientificismo” sem grande interferência prática, tratando-se apenas de um “discurso retórico sobre a ciência”.

2.1.2 - Os impactos da Reforma Pombalina no Brasil

Esse contexto de reestruturação do Estado português que marca a passagem do Estado eclesiástico para o Estado secular, fruto das transformações promovidas por Pombal, vai influenciar diretamente o quadro social e político do Brasil. A Colônia apesar de apresentar um relativo desenvolvimento desde a segunda metade do século XVII, devido ao aumento das exportações, o comércio dos produtos exportados ainda era controlado pelos mercadores portugueses e, que por mais que trouxesse consigo uma certa racionalidade burguesa (PRADO Jr., 1971), a política e a economia colonial ainda se encontrava sob o forte domínio da aristocracia rural. Segundo Holanda (2014), a civilização brasileira tem a sua origem nas raízes rurais e durante boa parte da sua história ela foi submetida ao poder econômico e político dessa aristocracia. Mesmo depois de um conjunto de mudanças no âmbito político-ideológico esse paradigma ainda iria permanecer por muito tempo.

As mudanças ocorridas em Portugal aos poucos vão sendo propagadas para o Brasil e uma das consequências dessa propagação foi a expulsão dos jesuítas da Colônia, em 1759. Contudo, a tentativa de implementação de uma nova educação não se deu de imediato, como vimos no capítulo anterior à educação na Colônia foi sempre um reflexo, mal iluminado, do ensino que era ministrado na Metrópole. Assim, com a saída dos jesuítas a educação na colônia fica à deriva entre uma ordem religiosa e outra até que a partir de 1808, ela toma o rumo em direção mais próxima ao que vinha sendo praticado na Europa.

2.2 Os Institutos de Ensino Superior Isolados e sua relação com a formação do Estado nacional no Brasil

É a partir das implicações das reformas ocorridas em Portugal que o pensamento liberal encontra no ensino superior dos Institutos Isolados o caminho pavimentado para adentrar na sociedade colonial. Paradoxalmente, é a presença da Corte portuguesa no Brasil que cria as condições materiais que garante a melhor

estruturação desse pensamento político-econômico na sociedade brasileira, isto é, a criação dos cursos superiores onde essas ideias passam a ter uma maior propagação. Esses acontecimentos são desencadeados por um evento que marca o início do século XIX no Brasil, a emigração forçada da Família Real e a transferência da Corte em 1808 para as terras brasileiras, tal evento provocou uma série de transformações nas quais a Colônia foi elevada à condição de sede provisória do Reino promovendo uma nova ordenação espacial, econômica, política e social no território colonial.

Com a finalidade de adequar o território colonial à sede provisória do reino, ainda nos primeiros meses de sua chegada ao Brasil, D. João VI, assina a Carta Régia de 28 de Fevereiro de 1808, autorizando a abertura dos portos para o comércio estrangeiro; o Alvará de 01 de abril de 1808, que permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil; o Decreto de 07 de abril de 1808, que criou o “Real Archivo Militar”, que tinha dentre outras funções a de reunir e conservar mapas e cartas geográficas e topográficas do território brasileiro e domínios ultramarinos, cuja finalidade era de promover a abertura de novas estradas e novos estabelecimentos de portos marítimos e a redefinição de fronteiras, entre outras funções; o Decreto de 04 de agosto 1808, que criou o Banco de Permutação de barras de ouro extraídas da Capitania de Minas Gerais (BRASIL, 1891).

As transformações ocorridas a partir de 1808 provocaram alterações consideráveis na estrutura social e econômica brasileira. A vinda da Corte para o Brasil provocou alterações na relação metrópole/colônia, não apenas porque a colônia passa a abrigar a monarquia portuguesa e é elevada, por meio da Carta-Lei de 16 de dezembro de 1815, condição de reino, unindo-se ao reino de Portugal e Algarves, mas, sobretudo, pela mudança no paradigma econômico que tal evento provocou. Segundo Prado Júnior (1971), a transferência da Corte para o Brasil coloca fim a uma série de restrições econômicas que a metrópole tinha imposto à economia colonial em meados do século XVII, retirando de cena a burguesia comercial portuguesa que aos poucos havia se apropriado do poder econômico e político da colônia.

A chegada da Corte traz também para a sociedade brasileira uma nova representatividade, eleva-se o prestígio diante da presença da realeza e isso será

fundamental para os dirigentes desta sociedade reivindicarem a realização de alguns projetos pendentes, dentre eles, um que a muito tempo era desejado, e finalmente poderia ser realizado, que era a implementação de uma instituição de ensino superior no território colonial. As reivindicações à Coroa Portuguesa para a instalação de instituições que possibilitassem a formação de bacharéis no Brasil são anteriores à chegada da Corte, contudo a autorização só foi dada com a presença do Príncipe Regente nas terras brasileiras. Nesse sentido, foram criadas as escolas de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro³³, a cadeira de “*Scientia Economica*”³⁴ no Rio de Janeiro e a criação da Imprensa Régia para a impressão da legislação e papel diplomáticos.

Com a fundação da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro em 1830, as escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia e do Rio de Janeiro vão passar por um processo de transformação e desenvolvimento, ocorrendo uma reformulação dos currículos e a inclusão de outros cursos, como o de farmácia e obstetrícia, assim a partir de 1832 essas duas escolas foram transformadas em faculdades.

O ensino de engenharia foi desenvolvido com a criação da Real Academia Militar pela Carta Lei de 04 de dezembro de 1810. Apesar deste ensino ser controlado pelas instituições militares, ele não se restringia às atividades bélicas. Segundo Cunha (1980), nessa academia formavam-se oficiais de Artilharia, Engenharia e ainda oficiais de classe de engenheiro, geógrafo e topógrafo, sendo que o ofício desses últimos eram utilizados com frequência em atividades civis. Somente em 1874 o ensino de engenharia passa a ser ministrado em uma

³³ A Faculdade de Medicina da Bahia tem a sua origem na Decisão nº 2 de 18 de fevereiro de 1808, no qual foi atendido o pedido do Dr. José Corrêa Picanço, Cirurgião Mor do Reino para a criação de uma Escola Cirúrgica no Hospital Real da Cidade da Bahia. Já a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro tem a sua origem no Decreto de 02 de abril de 1808, que nomeia Joaquim da Rocha Mazarem a Lente da Cadeira de Anatomia do Hospital Real Militar do Rio de Janeiro (BRASIL, “Colleção das Leis do Brazil de 1808” - Biblioteca da Câmara dos Deputados (Imprensa Nacional,1891)).

³⁴ Decreto de 23 de fevereiro de 1808, que concede a José da Silva Lisboa Deputado e Secretário da Mesa de Inspeção da Agricultura e Comércio da Cidade da Bahia, a regência e propriedade de uma cadeira e aula pública dessa disciplina. BRASIL, “Colleção das Leis do Brazil de 1808” - Biblioteca da Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro - Imprensa Nacional (1891).

instituição civil, saindo do controle militar para a administração do Ministro do Império adotando o nome de Escola Politécnica (CUNHA, 1980).³⁵

O curso de Direito, por sua vez, foi criado no contexto da independência, onde foi sancionado por lei pela Assembleia Geral e pelo Imperador em 11 de agosto de 1827, criando duas escolas de direito, uma em São Paulo e outra em Pernambuco na cidade de Olinda, sendo ambas transformadas em faculdades em 1854. Ainda na segunda metade do século XIX, foram criadas duas escolas de ensino de agronomia, a Escola Superior de Agricultura na cidade de Cruz das Almas na Bahia em 1875, e outra na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul em 1883 (CUNHA, 1980).³⁶

Se a abertura dos portos trouxe transformações econômicas de grande relevância, por permitir um maior estreitamento das relações com a Inglaterra e a inclusão do Brasil na rota comercial inglesa, a institucionalização do ensino superior trouxe ao Brasil uma igualmente relevante transformação política, pois possibilitou a criação de um quadro mais amplo de bacharéis que tiveram uma atuação direta no processo de formação do Estado nacional brasileiro.

Segundo Prado Jr. (1971), a chegada da Família Real estabeleceu as bases para a nossa independência política. A elevação do Brasil a vice-Reino, somado às transformações ocorridas ao longo da permanência da Corte portuguesa no Brasil, elevou o *status* da sociedade brasileira criando um sentimento de pertencimento, somado ainda o fato das condições econômicas do Brasil ter evoluído a tal ponto que tornou-se incompatível com a forma colônia. Podemos somar a isto, outro fator relevante no processo de independência do Brasil, que foi a formação de um quadro técnico que aos poucos passou a comandar a política brasileira. Assim, quando D.

³⁵ Segundo o autor, a Escola Politécnica formava quatro especialidades de engenheiros: o engenheiro civil, engenheiro de minas, engenheiro geógrafo e o engenheiro industrial.

³⁶ Sobre o ensino de agronomia, Cunha (1980), nos diz que há registros da existência de um curso público de Agronomia de 1812, ligado à criação dos Jardins Botânicos com o objetivo de desenvolver formas de agricultura experimental (cultivo de espécies não nativas do Brasil).

João VI retorna a Portugal já havia na sociedade brasileira, um sentimento de independência muito forte.³⁷

O retorno de D. João VI a Portugal ocorreu devido às implicações da Revolução do Porto, uma manifestação burguesa de caráter anti-absolutista que pedia a instauração de um regime de monarquia constitucionalista em Portugal. A Revolução Constitucionalista ocorrida na cidade do Porto, nos anos de 1820, foi resultado da conjuntura histórica já colocada anteriormente no qual a burguesia comercial de Portugal, influenciada pelas ideias liberais inglesas e francesas, aproveitou da ausência de D. João VI para reivindicar o fim da monarquia absoluta e pedir a instauração da monarquia constitucional. Segundo Prado Júnior (1971), fazia parte da pauta desse movimento a recolonização do Brasil com o objetivo de recolocar a burguesia comercial portuguesa no centro do poder econômico e político do Brasil, contudo a implicações dessa revolução também chega ao Brasil e as classes dominantes, os senhores donos de terras, que haviam assumido o controle da economia e da política da colônia devido a aberturas dos portos, vão fazer uso da conotação liberal que essa revolução propagava para garantir a autonomia e a liberdade comercial na colônia. Essa retomada política ficou evidente com a instalação da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa de 03 maio de 1823 que dentre várias propostas para um novo ordenamento jurídico do país, tenta a todo custo afastar o fantasma da recolonização e concentrar o poder político na classe dominante dos senhores donos de terras (PRADO JR., 1971)³⁸.

Apesar de ainda estar sob o domínio da Família real portuguesa, a sociedade brasileira já esboçava certa organização política, como foi demonstrado pelo fato histórico da Constituinte de 1823. Contudo, a figura do Imperador possuía um grande peso nas questões políticas organizacionais e este resolve, por meio de

³⁷ Caio Prado Jr. (1971) nos diz que a Coroa portuguesa ciente desse sentimento de independência da sociedade brasileira, ao decidir retornar a Portugal, resolve deixar o Príncipe herdeiro D. Pedro I para que este promovesse a independência e o poder não saísse das mãos da dinastia Bragança, o que explicaria o fato da nossa independência ter ocorrido de forma pacífica, sem o emprego da violência.

³⁸ Segundo Caio Prado Júnior, o projeto constitucional limitava o direito de voto à posse da terra. Assim, tinha o direito de votar nas assembleias primárias quem possuía rendimentos maiores que 150 alqueires de farinha de mandioca e de 250 alqueires para votar nas eleições de segundo grau (escolha de deputados e senadores). Já para concorrer ao cargo de deputado era necessário dispor de 500 alqueires e para senador 1000 alqueires (PRADO JR., 1971).

decreto, dissolver a Constituinte, embora diversos artigos e projeto proposto pela Constituinte tenham sido incorporados à Carta outorgada em 1824, com aval do Imperador (BRASIL, 2018³⁹). As ideias que fundamentaram a elaboração do projeto de Constituição de 1823 são oriundas do movimento iluminista vindo da Europa, mas especificamente, elas serão fortemente influenciadas pela teoria liberal inglesa e pelo advento da Revolução Francesa, visando uma liberdade econômica e uma soberania nacional.

O novo ordenamento jurídico proposto pela constituinte de 1823, visava um Brasil independente e soberano. Segundo Prado Jr. (1971, p. 49), nesse momento o problema que se colocava para os legisladores brasileiros era o de “substituir as restrições políticas e econômicas do regime colonial pela estrutura de um Estado nacional”. Os traços coloniais não foram rompidos totalmente com a independência, no campo político a figura do monarca ainda se fazia presente e no campo econômico a aristocracia agrária conservava o seu poder pela manutenção das atividades econômica baseada no trabalho escravo.

Dentre os projetos que a Constituinte de 1823 apresentou havia um que previa a criação de uma universidade no Brasil, mas, como a maioria dos projetos apresentados, este também não fora aprovado, tendo prevalecido a criação de institutos e escolas isoladas de ensino superior para abrigar os cursos que já haviam sido implementados desde 1808. Os motivos para tal escolha podem ser explicados tanto pelo fato de que a maioria dos intelectuais brasileiros deste período se sentia fortemente representados pela Universidade de Coimbra e acreditava-se que o Brasil não teria condições de sediar uma universidade a altura desta (TEIXEIRA, 2005), como também pela influência do pensamento iluminista na elite dirigente do país, uma vez que essas ideias, sobretudo aquelas advindas do pensamento francês, se opunha ao modelo tradicional de universidade, pois esta fazia referência a antiga ordem e o corporativismo medieval (CUNHA, 1980; PAULA, 2009).

Nesse sentido, o Brasil opta pelo padrão francês napoleônico de ensino superior, pois se acreditava que esse modelo era mais condizente com as

³⁹ Informações retiradas do site: <https://www.camara.leg.br/noticias/546341-conheca-a-historia-da-assembly-constituente-de-1823>. Acesso em: 02/11/2019.

necessidades da época. Nesse modelo, cada curso ou área do conhecimento estavam separados fisicamente, pois se acreditavam que isso garantiria uma maior profissionalização a cada segmento tais como a Medicina, Direito e as Engenharias (PAULA, 2009).

A opção de compor o ensino superior a partir dos institutos isolados que possuía uma conotação utilitarista da formação profissional que, segundo Teixeira (2005) contribuiu para o retardamento da formação de uma cultura nacional mais coesa que poderia, inclusive, dar outros rumos a formação do Estado nacional rompendo de maneira mais definitiva com os laços coloniais⁴⁰.

Mesmo sem dispor de uma universidade, o fato é que a partir de 1808 começa o processo de institucionalização dos cursos superiores na porção do território onde a ação colonial havia criado certa estrutura urbana. Esses cursos surgem como uma demanda de uma organização social em formação, de uma força político-econômica que se estabelecia nas principais cidades, onde o ensino superior era reivindicado para a formação dos filhos das famílias mais abastadas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, Pernambuco e Rio Grande Sul.

Até os anos finais do império, na década de 1880, o Brasil possuía um número limitado de instituições de ensino superior, assim como dos cursos oferecidos (Medicina e correlatos, Engenharia, Direito e Agronomia). A distribuição dessas escolas e faculdades também estava limitada às cidades de Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Olinda, Ouro Preto em Minas Gerais e Cruz das Almas na Bahia (CUNHA, 1980). As atividades de Estado concentradas nessas cidades foram um dos fatores que motivaram a criação dessas instituições visando à formação de quadros técnicos para atuar nesse Estado e/ou para dar suporte às poucas atividades urbanas ali presentes.

⁴⁰ Para Teixeira (2005), a opção de não se criar uma universidade no Brasil nesse período foi abrir mão de produzir e propagar uma cultura nacional comum, pois é função primordial da universidade, por meio do cultivo da língua, da literatura, das ciências naturais e sociais, construir uma cultura nacional comum não podendo isso ser alcançado por escolas profissionais de Direito, Medicina e Engenharia. Dessa forma, Teixeira (2005) entende que a universidade é um órgão matriz da cultura nacional e que a função fundamental do ensino superior é servir e promover uma cultura nacional comum, e não mais a cultura universal da Idade Média.

Parafraseando Moraes (2005), podemos dizer que Salvador e Rio de Janeiro operaram como zonas de difusão a partir das quais se deu a disseminação do ensino superior para as demais partes do território, seguindo o mesmo movimento dos demais aspectos da colonização. O ensino, de maneira geral, desde a colônia até a primeira república foi sempre marcado por uma representação externa, portanto, ele respondeu a interesse nem sempre condizente com as necessidades internas. Enquanto perdurou a influência portuguesa no território brasileiro, exercida pelo exclusivismo metropolitano, o ensino era o reflexo da ideologia do Estado eclesiástico português, tendo como seu meio de propagação os colégios jesuítas; com as reformas pombalinas e as transformações ocorridas no início do século XIX, o ensino no Brasil passa a ser influenciado pelas ideias iluministas com a influência direta de outros países como a França e a Inglaterra. Assim, as formas de ensino vão se materializando no território nacional a partir das estratégias de dominação externas, seja o controle metropolitano de Portugal, seja o controle político-econômico-ideológico dos países centrais do capitalismo em formação.

A influência inglesa se deu, sobretudo, no plano econômico, a partir da abertura dos portos para ampliação da sua rede comercial; já a influência francesa se deu principalmente no plano cultural e no pensamento intelectual, resultando na disseminação do pensamento liberal e contribuindo diretamente para a formação do ensino superior brasileiro que se institucionalizou na forma dos Institutos de Ensino Superiores Isolados no Império (escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, de 1808, e o ensino de Engenharia na Real Academia Militar do Rio de Janeiro de 1810, o ensino de Direito em São Paulo e Pernambuco em 1827) o ensino superior ganha um caráter mais profissional (o bacharelismo), cuja participação na burocracia estatal estabelece novas relações políticas para sustentar a velha forma econômica enraizada no Brasil, isto é, há uma mudança no pensamento político, mas, preserva-se a formação econômica como condição necessária para o favorecimento do contexto global dos pressupostos de acumulação do capital (CUNHA, 1980; HOLANDA, 2014; SCHWARZ, 1992).

A influência da cultura francesa e o controle econômico inglês vão definir os primeiros passos do Estado Nacional brasileiro. Os cursos de ensino superior que seguem o modelo francês vão atuar na difusão do pensamento liberal e na

estruturação do Estado Nacional em formação, facilitando o controle econômico inglês. As transformações econômicas ocorridas no território colonial a partir da abertura dos portos, não apenas reafirmam o poder da oligarquia rural que além do controle da produção também passa a comandar o comércio diretamente com os ingleses, como também eleva a economia brasileira a outro patamar, exigindo uma organização política mais consistente. Essas transformações político-econômicas passam a requerer, cada vez mais, a presença de homens letrados que possam conduzir a política nacional. Nesse sentido, Cunha (1980) diz que o ensino superior de caráter profissional nasce no Brasil sob o signo da formação do Estado nacional, cujo objetivo era formar quadros burocráticos para atuar no Estado em formação.

A institucionalização do ensino superior no Brasil cumpriu, dentre tantos outros, o papel de formar um grupo seleto de pessoas, cujo grau de bacharel, independente do curso, lhe atribuía um *status* pessoal muito elevado na sociedade, criando uma representação notória de autoridade pública na figura dos homens letrados, nesse sentido, os cursos superiores dos institutos isolados no Brasil foram fundamentais tanto na formação de uma classe de homens letrados de grande prestígio social, como também, e principalmente, no processo de formação do Estado nacional, não apenas na composição dos quadros técnicos da burocracia estatal, mas também dos quadros políticos.

Algumas personalidades que atuaram no campo teórico que ajudaram a consolidar o pensamento liberal nesse período foram: Silvestre Pinheiro Ferreira; Benjamin Constant; Gonçalves de Magalhães, responsáveis por tentar vestir a política brasileira com a roupagem do pensamento liberal (PAIM, 1998). Como representantes dessa ideologia atuando diretamente no Estado têm-se: Zacarias de Góes e Vasconcelos (1815-1877), que foi deputado da Assembleia Legislativa da Bahia, presidente das Províncias do Piauí (1845-1847), de Sergipe (1847-1849) e do Paraná (1853-1855), bacharel em Direito pela Academia de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda (1833-1837); Tobias Barreto filósofo, jurista e Deputado da Assembleia Provincial em 1878, formado em Direito na Faculdade de Direito de Recife,⁴¹ entre outros.

⁴¹Fonte: Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes2/70-biografias/568-zacarias-de-gois-e-vasconcelos>

Assim, a política brasileira era comandada pelo bacharelismo que tinha como característica o enaltecimento da personalidade individual (HOLANDA, 2014), onde o prestígio social desse título rendia recomendações aos mais diversos cargos públicos. A respeito dessa roupagem liberal e positivista que marca a política brasileira, Holanda (2014) afirma que:

Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições de vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós. Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos (HOLANDA, 2014, p. 191 e 192).

Assim, apesar do desenvolvimento econômico e de uma maior autonomia econômica alcançada com a abertura dos portos que proporcionou ao país uma maior participação do comércio mundial e a importação de uma ideologia da política liberal introduzida pelos Institutos de Ensino Superior Isolados, bem como pelas implicações da Revolução Porto, que possibilitaram a elaboração de novo ordenamento jurídico que deu as bases para início da formação do Estado nacional, o Brasil ainda se encontrava dominado por uma política retrógrada da aristocracia rural e sua economia ainda carregava os traços de uma economia colonial de produção rural latifundiária voltada para a exportação e baseada na mão de obra escrava. Holanda (2014) nos diz que desde a Colônia, passando pelo Império e ainda na primeira República, as cidades brasileiras eram dependentes dos domínios agrários que na ausência de uma burguesia independente urbana, os domínios políticos ainda correspondiam aos interesses da classe senhorial.

Dessa forma, os ideais iluministas e os princípios político-econômicos liberais provindos dos países europeus são absorvidos pela sociedade brasileira apenas no plano teórico (SCHWARZ, 1992), por um discurso político que foi adaptado ao

tradicionalismo patriarcal da aristocracia rural que sustentava a economia brasileira. Prova disso, é que não houve qualquer alteração na prática econômica, não houve nenhuma ação por parte do Estado que objetivasse uma transformação econômica mais condizente com o pensamento liberal, ratificando a afirmação supracitada de Holanda (2014) de que a vida nas cidades brasileiras foi durante muito tempo dependente da economia rural, o que, dentre outros fatores, retardou o desenvolvimento de uma classe burguesa urbana.

O estigma liberal pelo qual nasce o Estado nacional brasileiro é fixado apenas no plano político, o ideal liberal se dá, tão somente, pela representação do imaginário de uma sociedade moderna e de modo de vida urbano industrializado, quando na realidade o que sustenta esse imaginário é uma economia de caráter rural latifundiário e de mão de obra compulsória. Roberto Schwarz (1992) vai definir essa contradição como “as ideias fora do lugar”, pois, todos os produtos e adereços industrializados ostentados por uma elite política e econômica são fruto de importação, assim como os costumes e os discursos proclamados, criando um comportamento dessa classe em desacordo com o contexto econômico que movia o país.

O poder da aristocracia rural foi tão dominante no Brasil que conseguiu subverter o pensamento político liberal a seu favor, utilizando dessa teoria para sustentar os argumentos a favor da soberania nacional que, na prática, representava apenas uma autonomia econômica e política em relação a Portugal. Com isso, a aristocracia rural, aliada aos interesses externos, impõe uma limitação no pensamento liberal no Brasil que não consegue se estabelecer em sua totalidade enquanto forma política, uma vez que essa política desenvolvida aqui não cumpriu todos os ditames do liberalismo, pois estava presa ao laço de uma economia baseada na atividade rural, latifundiária e de mão-de-obra escravizada. O liberalismo das profissões liberais urbanas que são convertidas no Brasil em quadros burocráticos e políticos do Estado une-se ao tradicionalismo da oligarquia rural no estabelecimento de poder estatal, por uma questão de comodidade e laços sanguíneos. A esse respeito Holanda nos diz que:

Na Monarquia eram ainda os fazendeiros escravocratas e eram filhos de fazendeiros, educados nas profissões liberais, quem monopolizava a política, elegendo-se ou fazendo eleger seus candidatos, dominando os

parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando, e fundando a estabilidade das instituições nesse incontestado domínio (HOLANDA, 2014, p. 85 e 86).

A forte dependência que as cidades brasileiras tinham da economia e da política rural não permitiu a consolidação de uma classe política urbana, os profissionais liberais formados pelo novo modelo de ensino superior como médicos, advogados e engenheiros foram cooptados para dentro da estrutura burocrática e política do Estado nacional em formação, respondendo diretamente a política da aristocracia rural. Assim o bacharelismo no Brasil foi o resultado de uma importação de uma ideologia política dos países centrais, sobretudo da França e da Inglaterra onde os conceitos de Soberano, de Liberdade e de uma sociedade regida por contratos sociais, por interesse do próprio movimento do capital comandado pelos países centrais, impactaram diretamente o projeto político para a formação do Estado nacional, mas essas ideias não conseguiram fazer uma transformação econômica. A modernização atribuída ao pensamento liberal trazido da Europa que foi disseminado pelos Institutos de Ensino Superior Isolados se realizou apenas enquanto ideias, no campo do pensamento e dos discursos.

Enquanto na Inglaterra, um dos países centrais do desenvolvimento do modo capitalista, a produção, o pensamento liberal e a produção científica do conhecimento operou na transformação do pensamento político-econômico que levou ao desenvolvimento da industrialização, no Brasil ela apenas promove uma mudança na concepção política da elite dirigente que vai favorecer a acumulação desses países centrais, evidenciando desde já a condição periférica no sistema mundo da produção capitalista.

Assim, os institutos de ensino superior isolados dentro de uma nova proposta para educação superior baseada nas concepções iluministas, funcionaram como veículos de disseminação do pensamento liberal, principalmente o seu viés político, criando um *caldo de cultura* que se afastava cada vez mais da influência cultural e de outros laços de dominação portuguesa para se aproximar culturalmente da França e estreitar uma relação comercial com a Inglaterra. Por outro lado, a cultura do *bacharelismo* criada a partir da disseminação dos cursos superiores em Medicina, Engenharia e Direitos, antes de formar uma classe média urbana consistente como resultado de uma sociedade burguesa, formou-se, primeiramente,

um quadro técnico para atuar na burocracia do Estado em formação (CUNHA, 1980).

Entendemos, portanto, que a adesão da política liberal como forma de rompimento dos laços de dominação portuguesa e a formação de uma classe política centrada no *bacharelismo* que institucionalizou o poder da aristocracia rural, formaram as bases em que se estruturou o Estado Nacional brasileiro.

CAPÍTULO 03 - A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA COMO ELEMENTO DE MODERNIZAÇÃO DO TERRITÓRIO NACIONAL.

3.1 Pressupostos político-econômicos para o surgimento da universidade brasileira.

A universidade assim como qualquer outro produto social, vai florescer dentro de uma determinada sociedade a partir do surgimento das condições sociais necessárias para o seu desenvolvimento. No Brasil esse processo levou quase quatro séculos para se consolidar, desde a chegada dos jesuítas em 1549, em que se estabelece as primeiras bases para a produção do conhecimento, passando pela institucionalização dos cursos de bacharéis (Medicina, Engenharia e Direito) que ocorre a partir de 1808, até chegar-se a década de 1930 onde se consolida um modelo de universidade no Brasil.

Contudo, convém lembrar que o ensino superior sempre esteve presente em quase todas as etapas de construção da sociedade brasileira, assim, a cada forma que a sociedade brasileira assumia havia uma forma correspondente de ensino superior desenvolvida no país. Da Colônia ao Império e do Império à República, cada transformação foi marcada por uma influência do ensino superior, isto é, a forma de produzir o conhecimento se refletia na forma de organização da sociedade que por sua vez determinava a ação sobre o território.

Assim, na sociedade colonial a demanda do ensino superior era suprida basicamente pelo ensino de Filosofia e Teologia nos colégios jesuítas e pelo ensino universitário de Coimbra, esse ensino foi responsável tanto pela formação do clero quanto dos “homens letrados”, assegurando ainda a manutenção de uma estrutura de poder indissociado entre a Igreja e o Estado, cujo resultado imediato foi a afirmação do território colonial que no seu desdobramento histórico cria as bases do processo de formação do território nacional.

Já no início do século XIX, no contexto da independência, o ensino superior de caráter profissionalizante (Medicina, Engenharia e Direito) presente nos Institutos

de Ensino Superior Isolados, foi responsável pelo alargamento da elite intelectual que monopolizou a política brasileira e encabeçou o processo de formação do Estado nacional. Esse tipo de ensino ainda supre a demanda imediata de formação de um quadro técnico para atuar na burocracia estatal e concomitantemente formase também, ainda que com pouca expressão, os profissionais liberais que iriam compor as classes médias urbanas, contribuindo assim, para a ampliação do quadro intelectual no Brasil.

A terceira forma que o ensino superior se apresenta no Brasil está associada a um conjunto de transformações em diversos segmentos da sociedade brasileira visando uma adaptação às novas determinações impostas pela economia capitalista mundializada. É nesse contexto que se forma a universidade brasileira como reduto da produção intelectual, da produção científica e da formação de mão de obra especializada para o mercado.

Após a formação do Estado nacional, e principalmente a partir da segunda metade do século XIX, o território brasileiro começa a se alinhar às novas determinações do sistema capitalista de produção. O processo de mundialização do capital exige novos ajustes nas configurações sociais do território brasileiro, essas transformações sociais se colocam como uma necessidade e uma condição para a incorporação desse território no processo de reprodução do capital a nível mundial. Nesse sentido, a passagem do modo de produção agrário-exportador para o modo de produção urbano industrial promoveu uma alteração nos aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira, esta mudança foi gradual e composta de uma série de rupturas e quebra de paradigmas que ocorreram na medida em que as novas relações capitalistas foram se estabelecendo ao longo do tempo no território nacional.

Podemos compreender essas mudanças a luz do conceito de “*eventos históricos*” que se inscrevem no tempo e no espaço, no sentido colocado por Milton Santos (2014a)⁴² quando este diz que esses eventos suportam uma ação humana, como um fenômeno capaz de “*realizar a totalidade na particularidade*” garantindo a

⁴² Milton Santos nos diz que os eventos podem ser um vetor de possibilidades existentes numa formação social. “Se considerarmos o mundo um conjunto de possibilidades, o evento é um veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo” (SANTOS, 2014a, p. 144).

permanência desse “*todo*” num processo contínuo de renovação, isto é, da realidade em constante movimento. Nas palavras do próprio autor:

Os eventos são atuais, absolutos, individualizados, finitos, sucessivos. Mas na medida em que se estendem uns sobre os outros, participando uns dos outros, eles estão criando a continuidade do mundo vivente e em movimento (SANTOS, 2014a, p. 156).

Há entre esses eventos, dois, ocorridos entre o final do século XIX e início do século XX, que consideramos relevantes para se entender as transformações econômicas, políticas e sociais que ajudaram a preparar o território nacional para as novas determinações das relações capitalistas de produção, são elas: o fim do tráfico de escravos e abolição da escravatura que ocorreu entre 1850 e 1888 e a Revolução de 1930. Estes acontecimentos marcaram, de uma forma ou de outra, uma ruptura estrutural com a sociedade da época. Enquanto o primeiro demonstra predomínio do pensamento político liberal sobre a política escravocrata da aristocracia rural, alinhando o processo da produção brasileira com as novas exigências do capital controlado pela Inglaterra; o segundo traz a consolidação desse processo onde a ascensão da burguesia industrial se dá em detrimento do declínio da aristocracia rural, isto é, o predomínio da atividade industrial sobre a economia agroexportadora. Esses dois eventos marcam o fechamento de ciclo que é o da preparação do território nacional para a reprodução do capital, que só é possível com o fim da incongruência do pensamento político liberal e a prática econômica baseada na mão de obra escrava que marcou o período imperial brasileiro.

O primeiro evento inicia-se em 1850 com o fim do tráfico de escravos e se consolida com a abolição de escravidão em 1888. Esse evento gerou uma nova configuração social que irá resultar nos primeiros pressupostos para a industrialização (mão de obra assalariada), isto é, as implicações de tais acontecimentos promoveram uma mudança na produção econômica que deixa de ser baseada na mão de obra compulsória e passa a contemplar a mão de obra assalariada, ou seja, ocorre uma mudança nas relações de produção. Segundo Holanda (2014), com o fim do tráfico de escravos inicia-se toda uma transformação da racionalidade econômica brasileira, muda-se, inclusive, a concepção de riqueza devido, sobretudo, a operação do sistema de crédito por meio de títulos concedidos através do Banco do Brasil. Tal fato permite que a noção de riqueza comece a se

desvincular da ideia de posse de terras e passe a contemplar também a riqueza como aquela concedida por meio de uma posse de título bancário. Essas mudanças são o início de uma longa e abrangente preparação a qual o território nacional é submetido visando uma melhor recepção do modo de produção estritamente capitalista, isto é, a preparação da base territorial para um novo regime de acumulação.

O segundo evento é a Revolução de 1930, colocada por Francisco de Oliveira (2013) como ponto crucial que marca um novo modo de acumulação no Brasil, isto é, o fim de um ciclo de uma hegemonia econômica “agrário-exportadora” e o início de uma predominância de base “urbano-industrial” (OLIVEIRA, 2013, p. 35). É no pós 1930 que o Estado vai se destacar cumprindo um importante papel para viabilizar as condições materiais, políticas e sociais para que se desenvolva esse novo regime de acumulação. Nesse sentido, o Estado pode ser visto como um instrumento que institucionaliza as regras do jogo deste novo ciclo de acumulação (OLIVEIRA, 2013).

Partindo da concepção de que a mudança do paradigma da acumulação brasileira se dá pela ascensão da classe empresário-industrial em detrimento do declínio da classe proprietária de terras,⁴³ essa mudança, que é ao mesmo tempo uma mudança na estrutura do poder e dominação e uma mudança no modo de acumulação, vai determinar aquilo que é colocado por Oliveira (2013, p. 63), como “revolução burguesa no Brasil”. Essa mudança foi fruto de um longo processo de transformação econômico-social que atingiu em 1930, pela introdução das relações modernas de produção, as condições políticas, sociais e materiais necessárias para promover, por intermédio do Estado, a mudança no paradigma da acumulação brasileira. A “dialética interna das forças sociais” dada pela tensão entre as medidas tomadas pelo Estado que, por um lado, facilitou o desenvolvimento da acumulação urbano-industrial por meio de políticas fiscais e a promoção de infraestruturas, por outro lado, operou, por meio das medidas que controlavam o crescimento da

⁴³ Vale ressaltar que para Oliveira (2013) o declínio da classe de proprietários rurais não significa a sua extinção e muito menos o fim da economia agrário-exportadora, ela deixa simplesmente de ocupar o posto de uma hegemonia política, mas vai ter um papel importante, inclusive para garantir o sucesso do ciclo de acumulação urbano-industrial.

acumulação agrário-exportadora, os mecanismos de estagnação e a reversão da economia “primário-exportadora” (OLIVEIRA, 2013).

3.2 - As transformações sócio-educacionais como pressupostos para o surgimento da universidade no Brasil

Como colocado anteriormente, essas transformações provocaram mudanças na estrutura social como um todo, promovendo um maior alinhamento entre o pensamento político e a atividade econômica. Essas condições sociais ao se realizarem vão preparando o território nacional para receber as novas determinações do capital, contudo, é justamente essa confluência de elementos contraditórios que move o processo de modernização do território brasileiro, revelando assim, a dialética presente na expansão do capitalismo no Brasil, identificada por Oliveira (2013) como a introdução das relações novas no arcaico e da reprodução das relações arcaicas no novo. Essa relação tem a sua gênese num longo conflito entre posturas político-ideológicas distintas que revelam uma persistência de ideias e práticas antagônicas e coexistentes que move o processo de formação social brasileira.

Essa coexistência entre novo e velho está presente em toda história brasileira desde o Império, na confluência entre o pensamento liberal e a aristocracia rural, se desdobrando para a estrutura político partidária do período Regencial entre Partido conservador e o Partido liberal e posteriormente na Revolução de 1930, sob a forma econômica, pelo convívio de setores modernos e atrasados. Essa relação de oposição e ao mesmo tempo de coexistência e às vezes cumplicidade entre ideias e práticas político-econômicas conservadoras e liberais, é que vai determinar a especificidade em que o Brasil vai entrar no regime de acumulação urbano-industrial, isto é, a coexistência de setores modernos e atrasados como base desse novo modo de acumulação.⁴⁴

⁴⁴ Para Francisco de Oliveira (2013), existem três aspectos fundamentais que dão suporte ao novo modo de acumulação brasileira no pós 1930. Primeiro, a legislação trabalhista, principalmente o estabelecimento do salário mínimo - “salário de subsistência” - que apenas garante a reprodução do

É importante colocarmos que essa estrutura de oposição política, ideológica e partidária possui uma representação espacial no território brasileiro, tal representação é fruto do próprio processo histórico de formação do território, enquanto os conservadores se instalavam nas zonas primárias de difusão, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, os liberais eram predominantemente radicados em São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande Sul (FAUSTO, 2019). Fato que é demonstrado pela importância desses três últimos estados nos cenários político e econômico do pós 1930 no Brasil.

Devido ao protagonismo de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande Sul as questões liberais vão se tornando mais urgentes e aos poucos assumindo um lugar de destaque nas conjunturas nacionais, é evidente que essa preponderância não estava isenta de conflito, na verdade o embate entre conservadores e liberais se estendeu por diversos campos da política nacional, resultando em disputas pelo controle político-administrativo, seja na esfera do poder central, seja na esfera das províncias e posteriormente dos estados da federação.

Esse embate também vai ocorrer no campo ideológico dos projetos político-sociais, no qual destacamos aqui a disputa pela implantação de modelo de organização e desenvolvimento do ensino, este, por sua vez, foi um objeto de grande disputa, pois possibilitava, a longo prazo, o controle dos mecanismos de

trabalhador, isto é, as leis trabalhistas igualam os trabalhadores reduzindo o preço da força de trabalho; segundo, a interferência direta do Estado na esfera econômica, na distribuição de ganho e perda entre os diversos extratos das classes capitalista, retraindo o modo de acumulação existente pelo confisco cambial (como no caso do café) e rebaixando os custos de capital na forma de subsídio cambial para importações de equipamentos para as empresas do setor industrial e também no investimento de novas infraestruturas que favorecem o modo acumulação urbano industrial, ou seja, desestimulando o modo de produção agrário-exportado e estimulando o modo de produção urbano-industrial; terceiro, a agricultura desempenha um importante papel por meio dos seus subsetores: a de produtos de exportação que supre as necessidades de bens de capital e intermediário de produção externa e o setor de produtos de consumo internos que supre as necessidades das massas urbanas, não elevando os custos da alimentação. Agricultura ainda desempenha outro papel fundamental, que é de se constituir, de modo particular, uma "acumulação primitiva" (não aquela que expropria a propriedade, mas sim aquela que expropria o excedente), nessa transição da acumulação agrária exportadora para urbano-industrial, isto se dá por meio de uma grande oferta de mão de obra e de disponibilidade de terras, aliado a uma ação do Estado que cria infraestruturas como aberturas de novas estradas. Isso faz com o que ocorra uma expansão horizontal com baixo coeficiente de capitalização, isto é, o trabalhador rural de posse provisória da terra, sem dispor de técnicas e equipamento moderno, desmonta, destoca e cultiva lavouras temporárias de subsistência em meio a esse processo ele prepara a terra para lavouras permanentes ou pastagens, ocorrendo uma transferência de trabalho morto para o novo tipo de agricultura já baseada nas novas relações capitalistas, esse processo acarreta na liberação maciça de grande contingente de população do campo que vai compor o "exército de reserva" redefinindo a relação entre capital e trabalho ampliando as possibilidades de acumulação.

viabilização de um modelo de sociedade. Os intelectuais adeptos da corrente liberal positivista no Brasil, sempre demonstraram uma grande preocupação com a educação e não mediram esforços para tentar transformá-la dentro de suas concepções.

3.2.1 - A corrente liberal positivista e a tentativa de um projeto para ensino superior para além do controle oficial do Estado.

Uma das primeiras propostas de cunho liberal-positivista para a transformação da educação brasileira foi a reforma de Benjamin Constant, colocada em prática entre os anos de 1890 e 1891, quando este ocupava o cargo público de Ministro da Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Essa reforma ficou marcada por trazer uma forte influência do positivismo na organização da educação brasileira e tinha como um dos objetivos promover o “alargamento” do acesso ao ensino superior, abrindo o caminho para algo que era muito desejado entre os intelectuais liberais positivistas brasileiros desta época, que era a criação de institutos e faculdades de ensino “superior livre”, isto é, não oficiais.

Entendia-se por ensino oficial, neste período, todo aquele criado e mantido pelo poder público. Somente o Estado possuía a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas, isto é, tornava-se um ato público e oficial o atestamento da conclusão do curso superior, por meio da chancela dos certificados e o reconhecimento legal do exercício das profissões que eram regulamentadas através do diploma, desta forma, não havia até então a possibilidade de uma formação superior, bem como, da sua atuação profissional no território nacional fora da titularidade do Estado (CURY, 2009).

É no contexto do pós Proclamação da República que o pensamento liberal de cunho positivista atinge o auge de sua influência na organização do ensino superior no Brasil. Em meio a Constituinte de 1891, adensa-se o debate em torno da efetividade do ensino oficial, assim no ano de 1911, o então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadávia Correia, promove outra reforma no ensino,

institucionalizada na forma da Lei Orgânica do Ensino nº 8.659 de 05 de abril de 1911. Essa reforma possui, em relação com a anterior, uma maior clareza no seu caráter de desoficialização do ensino superior. Essa desoficialização do ensino implicaria numa nova personalidade jurídica dos institutos de ensino superior, que por sua vez poderiam gerir os seus próprios recursos, podendo inclusive, sobreviver a partir de doações, o intuito da lei era garantir que os institutos dispusessem de recursos próprios, pois, deste modo, estariam livres de qualquer dependência ou fiscalização oficial do Estado, seguindo como referência o modelo da Alemanha e dos Estados Unidos da América (CURY, 2009).

Essas reformas demonstram um sentimento nascido no seio da elite intelectual brasileira da época que, influenciados pelas ideias liberais advindas da Europa, sobretudo a vertente positivista, acreditava-se que a ciência só alcançaria seu verdadeiro objetivo quando se livrasse das amarras do poder do Estado, acreditava-se que o “*ensino livre*” seria o remédio para os maus costumes que ameaçavam o poder da ciência, pois apenas a ciência seria capaz de desenvolver o espírito humano. Cury (2009, p. 725) nos mostra que essa concepção positivista que visava à desoficialização do ensino era movida pela máxima de que “*o poder espiritual [ciência] não pode ser tutelado pelo poder temporal dos governos*” .

Com a ascensão das ideias liberais e o domínio positivista cada vez mais presente na organização do ensino, surgiu entre os anos de 1909 e 1912 um movimento de criação de universidades e escolas universitárias livres que Cunha (1980) denominou de “*universidades passageiras*”. Esse movimento teve o seu apogeu com a criação da Escola Universitária Livre de Manaus, idealizada pelo engenheiro militar Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves, em 1909⁴⁵, somado a outras tentativas como a experiência de São Paulo que, segundo Cunha (1980), se desenvolveu nos moldes de uma sociedade civil, pela reunião de grupos de profissionais de nível superior que em 1911 fundaram a Universidade livre de São

⁴⁵ Segundo Cunha (1980), a criação, bem como a desintegração desta instituição está ligada ao ciclo da borracha na região, ela passa se denominar em 1913 de Universidade de Manaus, mas chegando ao fim no ano de 1926, se decompondo em faculdades que foram extintas ao longo do tempo onde apenas a Faculdade de Direito resistiu a falta de dinamismo econômico da região, sendo federalizada em 1949 e incorporada à Universidade Federal do Amazonas no processo de sua fundação entre os anos de 1962 e 1965.

Paulo⁴⁶. Sua existência, contudo, foi efêmera e durou apenas sete anos, sendo extinta em 1917 por enfrentar dificuldades na validação dos diplomas e mais a concorrência das faculdades oficiais.

A última experiência de uma universidade livre foi no Paraná em 1912, o seu fim não está associado a falta de dinamismo econômico e nem a concorrência das faculdades oficiais, esta chega ao fim por questão legal, por conta do Decreto nº. 11.530 de 18 de março de 1915, que no seu artigo 25, determinava que:

Não será equiparada às oficiais academia que funcione em cidade de menos de cem mil habitantes, salvo si esta for capital de Estado de mais de um milhão de habitantes e o instituto fôr fortemente subvencionado pelo governo regional (BRASIL, 1915).

Nesse período, nem Curitiba contava com 100 mil habitantes e nem o estado do Paraná com mais de um milhão, portanto, havia um impedimento legal para o estado sediar uma instituição de ensino superior equiparada às oficiais⁴⁷.

Apesar das investidas liberais positivistas, o Estado não abre mão do controle sobre a atividade do ensino superior, o Decreto nº 11.530 de 1915, reforça essa retomada do controle estatal sobre o ensino superior no qual o Ministro da Justiça e do Interior, Carlos Maximiliano Pereira, impôs uma série de restrições no processo de equiparação das instituições de ensino superior e ainda um conjunto de regramento que deveria reger os institutos nas suas funções administrativas, didáticas e financeira, tornando quase impossível a existência de escolas de nível superior e universidades fora do âmbito estatal.

⁴⁶ A sociedade civil Universidade Livre de São Paulo tinha como liderança intelectual Eduardo Guimarães e como liderança financeira Luís Antônio Santos, o seu objeto era concentrar em uma única instituição todos os níveis de ensino, desde o primário, passando pelo secundário e chegando ao superior. Diferente da experiência anterior, sua extinção foi completa, não restando nenhuma faculdade que pudesse ser incorporada por uma universidade mais adiante (CUNHA, 1980 e Arquivo do Estado de São Paulo – História institucional da Universidade Livre de São Paulo. Disponível em: [http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo;isad#:-:text=A%20Universidade%20Livre%20de%20S%C3%A3o,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20\(2\)](http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo;isad#:-:text=A%20Universidade%20Livre%20de%20S%C3%A3o,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20(2))). Acesso em 11/08/2022).

⁴⁷ O fim desta instituição também se deu pela desintegração em faculdades isoladas de direito, engenharia e medicina que voltaram a se unificar com a criação da Faculdade de Filosofia em 1938. As faculdades existentes vão tomar a forma da Universidade do Paraná que irá funcionar por um período de 12 anos como universidade livre equiparada para se tornar oficial federalizada pela Lei nº 1.254 de 04 de dezembro de 1950, passando a se chamar de Universidade Federal do Paraná. (CUNHA, 1980; BRASIL, 1950).

Até então, as tentativas mais concretas de se criar uma universidade no Brasil tinham sido projetadas pelo movimento dos intelectuais liberais/positivistas que tentaram “livrar o ensino das amarras do poder oficial”. Contudo, essas experiências fora do âmbito do poder do Estado se mostraram, pelos motivos já colocados, inviáveis. O Decreto nº 11.530 de 1915 previa ainda no seu artigo 6º, que o Governo Federal, “*quando achar oportuno*”, criar-se-ia uma universidade no Rio de Janeiro pela união das escolas politécnicas e a de Medicina, incorporando também uma faculdade livre de direito (BRASIL, 1915). Deste modo, em 1920 foi finalmente criada, por meio do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro⁴⁸.

O Estado ainda tomaria outra medida para reforçar o controle estatal só que agora no campo ideológico, não apenas sobre o ensino superior, mas em todo o aparelho escolar. Esta medida foi a Reforma Rocha Vaz, viabilizada pelo Decreto nº 16-782-A de 13 de janeiro de 1925. Segundo Ranieri (2013), essa reforma foi uma tentativa de controle ideológico dentro de contexto de crises políticas e sociais que provocaram a Revolução de 1930. O objetivo da reforma era impedir a entrada de ideologias políticas diferentes das aceitas oficialmente nas instituições de ensino superior.

É nesse cenário que são criados a partir de 1925 o Conselho Nacional de Educação e o Departamento Nacional de Ensino, como entidades diretamente subordinadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, onde o Diretor geral do Departamento Nacional de Ensino era nomeado de livre escolha pelo Presidente, sendo que os diretores dos institutos de ensino superior e os reitores eram subordinados a este diretor geral do Departamento Nacional de Ensino (RANIERI, 2013, p. 93 e 94). Em outras palavras, o D.N.E. criou um ordenamento institucional que subordinou as instituições de ensino superior ao comando do chefe de Estado na figura do Presidente.

Assim temos, por um lado, uma retomada do pensamento tradicionalista sobre o controle e organização do ensino brasileiro, impondo uma série de medidas restritivas para que não haja instituições fora do domínio do Estado, bem como

⁴⁸ Alguns autores acreditam que o que levou a realização do previsto no artigo 6º do Decreto nº 11.530-15 foi uma necessidade diplomática de conceder ao rei Alberto da Bélgica que visitou o Brasil no ano de 1920, o título de *Doutor Honoris Causas* (RANIERI, 2013). Tal acontecimento antecipou a criação de uma universidade, uma vez que apenas uma universidade poderia conferir tal título.

exerceu um controle indireto nas instituições por meio dos órgãos de controle. Em resposta a essa medidas, no ano de 1928, instituiu-se o Decreto nº 5.616 que garante às universidades criadas a autonomia administrativa, econômica e didática, este decreto também estabelece as regras para a criação das futuras universidades, bem como para a sua fiscalização.⁴⁹ Nesse momento, além da Universidade do Rio de Janeiro, a Lei Estadual 956 de 1927 autoriza a junção das faculdades existentes de Odontologia de 1907, de Engenharia de 1911, de Farmácia de 1911, de Medicina de 1911 e a de Música de 1925, para criação da Universidade de Minas Gerais.

Nota-se que o ensino superior até a Revolução de 1930, era movido por uma dupla tensão entre aqueles que desejavam a sua libertação do poder do Estado e aqueles que entendiam que o Estado não podia abrir mão do controle sobre as instituições de ensino superior. As medidas mais radicais dos liberais positivistas não foram capazes de desfazer as amarras do ensino superior do Estado, muito pelo contrário, nota-se nesse período, um fortalecimento do poder do Estado sobre a organização do ensino superior. É na confluência dessas duas posturas opostas que o projeto liberal para o ensino passa cada vez mais a se aproximar da ação do Estado, isto é, os liberais passaram a agir por meio do Estado para efetivar o seu controle sobre a educação. Assim o Estado assume o papel viabilizador da criação de universidades no território nacional, onde os projetos liberais para o ensino superior, ao contrário do que pensavam os positivistas, passam a ser contemplados dentro de um modelo criado e mantido pelo Estado.

⁴⁹ Decreto nº 5.616 de 28 de dezembro de 1928, no seu artigo 2º, que trata dos requisitos essenciais para concessão da autonomia das universidades existentes e as que vierem ser criadas, estabelece as mesmas deveriam cumprir os seguintes requisitos:

- a) Possuir patrimônio igual ou maior que trinta mil contos;
- b) O Reitor devia ser nomeado pelo Presidente do Estado;
- c) A universidade deveria possuir pelo menos três escolas com mais de quinze anos efetivos de funcionamento

3.2.2 A Escola Nova e o projeto liberal para ensino como uma atividade de Estado

Nos anos finais da Primeira República, já no contexto da Revolução de 1930, dada a conjuntura do desenvolvimento industrial que se inicia no país, nota-se, uma real preocupação com os rumos que a educação brasileira iria seguir no século XX, o Manifesto pela Educação Nova de 1932⁵⁰, retrata bem esse momento marcado por uma disputa de um modelo de educação, sobretudo pelo embate entre os defensores do ensino laico e dos defensores do ensino religioso como modelo para o Brasil. Segundo Camara (2003), permeava as ideias intelectuais desse período um sentido de reconstrução nacional pela educação, nesse sentido, o Manifesto pela Educação Nova reforçou a ideia de que a educação era uma peça chave, um elemento fundamental para o Brasil superar a sua condição de atraso e se tornar um país “moderno e civilizado” (CAMARA, 2003, p. 33).

Há, portanto, dentro da conjuntura política brasileira da época, o estreitamento do embate político-ideológico no campo da educação entre conservadores e liberais. No início do século XX esse embate se efetiva em duas frentes, por um lado, as forças liberais lideradas pela elite paulista, representada pelas figuras mais expressivas de Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho e, por outro lado, uma frente de caráter mais autoritária influenciada pela doutrina fascista e parafascista da Ação Integralista Brasileira, frente que ganhou destaque na década de 1920, com o governo Artur da Silva Bernardes, com as medidas proibitivas de contestação da ordem social (CUNHA, 1980).

Em meio a este cenário, o debate acerca do papel da educação na construção de uma modelo de sociedade ganha força a partir de 1930, por meio do movimento da *Escola Nova* que se contrapunha a estrutura vigente da escola tradicional que se mostrava insuficiente para dar conta de uma sociedade cada vez mais urbana e regida pela produção industrial. Não havia uma articulação entre as propostas pedagógicas com a realidade econômica e política e para Fernando de

⁵⁰ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 20/01/2023.

Azevedo, um dos principais articuladores da *Escola Nova*, a velha escola era dotada de um "empirismo grosseiro" e totalmente desintegrada do meio social, somente o estudo "científico" experimental da educação poderia abolir esse empirismo (AZEVEDO, 1932).

Assim, em 1932 um grupo de intelectuais ligados direta e indiretamente à educação lançam um manifesto em prol da "Escola Nova" - "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 personalidades, entre eles: Afrânio Peixoto, Anísio Spínola Teixeira, Júlio de Mesquita Filho e Cecília Meirelles, no qual defendiam a educação como uma função essencialmente pública, como aquela que rompe os quadros do domínio da esfera privada da família e das instituições para se tornar uma das funções essenciais e primordiais do Estado. Portanto, por princípio essa educação necessariamente deveria ser laica, gratuita, obrigatória e igualitária para ambos os sexos (AZEVEDO, 1932).

A "Educação Nova" estava fundamentada no desenvolvimento da ciência e nas implicações que isso trazia para a sociedade; buscava promover uma articulação mais orgânica entre a escola e o meio social. Partindo do princípio de que a vida em sociedade se modifica em função da atividade econômica, o *Manifesto* propunha que a *Escola Nova* fosse organizada a partir do trabalho visando estimular a atividade criadora do educando para que este penetre na "corrente do progresso material e espiritual da sociedade" (AZEVEDO, 1932, p. 417).

A leitura do Manifesto pela Educação Nova de 1932, deixa claro que se trata de um projeto, por meio de um novo modelo de educação, que ambiciona uma sociedade mais alinhada com a nova realidade econômica, isto é, uma sociedade que caminhe no sentido de se desvencilhar dos traços herdados de um passado marcado por uma política econômica escravista e colonial para entrar numa sociedade de indivíduos "verdadeiramente" livres. Portanto, do nosso ponto de vista, o manifesto traz uma postura que é ao mesmo tempo progressista, pois tenta romper com os laços tradicionais que "amarram" o país ao atraso e, liberal por propor uma educação que vislumbra no seu horizonte uma sociabilidade condizente com a modernização dos meios de produção, isto é, na concepção dos pensadores da Escola Nova, a efetivação dessa nova sociedade tinha que necessariamente

passar por um processo educativo que fosse capaz de estabelecer tais mudanças e estreitar a relação entre educação e trabalho. Segundo Camara (2003, p. 38),

A proposta apresentada pelo Manifesto quanto à finalidade da escola defendia como elemento formador da personalidade moral e único método capaz de fazer homens úteis à coletividade, o trabalho, pois baseava-se nos valores permanentes e universais da solidariedade, da cooperação, da consciência social, da disciplina e da justiça. Além destes aspectos, a escola estaria alicerçada nos conhecimentos e nas pesquisas advindas com a ciência e com os estudos aprofundados da realidade educacional do país cabendo a escola “socializada”, “harmonizar” os interesses individuais e coletivos.

Esse caráter atribuído ao trabalho de tornar os “*homens úteis à coletividade*” e formador de uma “*consciência social*” pela ideia de “*solidariedade e cooperação*”, longe de ser um ideal socialista é uma tentativa de ressignificar a atividade laboral, retirando o aspecto negativo associado ao trabalho compulsório e revestindo-o de um significado nobre, como algo que fosse atrelado a construção do caráter humano. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que a educação proposta pelo movimento Escola Nova expresso no Manifesto, contemplava também a educação como forma de preparação para o trabalho, logo repensar a educação brasileira, nesses termos, tornou-se algo imprescindível para acompanhar as novas exigências impostas pelo capital concretizadas no novo regime de acumulação industrial.

Essa “*Educação Nova*” visava uma reforma profunda no sistema educacional como um todo e seu objetivo era alinhar os três estágios do ensino: primário, secundário e o superior com as novas determinações da sociedade brasileira. O que nos interessa aqui são as questões relativas à educação superior, a principal proposta para o ensino superior era sair do exclusivismo da formação dos profissionais liberais (engenheiros, médicos e advogados) e alargar os horizontes científicos culturais das instituições. Para tanto, era preciso um modelo de universidade moderna que se organizasse a partir de uma tripla função: a pesquisa (criação da ciência); o ensino (transmissão do conhecimento gerado) e a atividade de extensão (divulgação de uma cultura universitária). Dentro desta concepção a universidade seria a instituição cujo dever era estabelecer na sociedade um “*espírito comum*” pela criação e difusão das ideias políticas, sociais e morais.

Apesar do movimento *Escola Nova* colocar a educação, de modo geral, mais próxima das novas exigências do mercado de trabalho, ela traz, no caso específico

do ensino superior, a ampliação do horizonte do ensino universitário, em que a universidade deixa de ser apenas o local de formação de bacharéis para ser promotora de uma cultura universitária, isto é, uma instituição que atenda os anseios do meio social que a cerca e que tenha, por meio do cultivo do espírito crítico, o potencial de transformação social, conforme podemos verificar no trecho extraído do manifesto pela Educação Nova de 1932:

(...) É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o sceptismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espirito de synthese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorancia “da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido”, e a tendencia e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisorios) pelo paradoxo e pelo humor esses recursos desesperados (AZEVEDO, 1932, p. 420).

Essa proposta de universidade não apenas se opunha ao modelo existente de uma instituição cuja principal função era a emissão de títulos que prestigiavam aqueles que a ela tinham acesso, oferecendo muitas vezes um ensino desconexo com a realidade que a cercava. A universidade imaginada pela Escola Nova deveria ser mais condizente com as novas formas de se produzir o conhecimento que refletisse as necessidades sociais, políticas e econômicas daquele meio social e que se constituísse também como um espaço de formação crítica. Essas características estão presentes no projeto inicial da Universidade de São Paulo, idealizado por Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho.

3.3. - Universidade de São Paulo, um projeto da elite liberal progressista

A criação da Universidade de São Paulo é a manifestação da força dessa elite política, principalmente da parcela radicada no estado de São Paulo, que buscava uma maior projeção no campo da política nacional após o período de instabilidade política no qual o paulista Júlio Prestes foi impedido de assumir o controle do país, fato que desencadeou na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Os paulistas necessitavam de um projeto de grande impacto para voltar à cena nacional, nesse sentido, a criação da Universidade de São Paulo, se colocou como um projeto de

alcance nacional que visava demonstrar a força política da elite liberal progressista paulista.

Assim, pela liderança política de Júlio de Mesquita Filho e da referência pedagógica do jornalista Fernando de Azevedo,⁵¹ em 25 de janeiro de 1934, por meio do Decreto Estadual nº. 6.283, fundou-se a Universidade de São Paulo⁵², pela criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e pela incorporação das já existentes: Faculdade de Direito; Escola Politécnica; Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz; Faculdade de Medicina; Escola Veterinária; o Instituto de Educação (que foi elevado a Faculdade de Educação); o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Belas Artes. Ainda foram incorporados os institutos técnicos: Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo de Campinas; Instituto Astronômico e Geofísico; Instituto Radium; Instituto de Pesquisas Tecnológicas; Museu de Arqueologia e Etnografia (CUNHA, 1980, p. 239).

O contexto no qual se deu a implementação da Universidade de São Paulo nos mostra que as circunstâncias políticas e econômicas que antecedem esse momento que resultou na criação de um modelo de universidade para o território brasileiro, faz parte do processo de formação das condições gerais de produção. A universidade baseada no ensino, pesquisa e extensão, isto é, a universidade moderna é, ao mesmo tempo, resultado e condição para o processo de modernização do território que visa à reprodução do capital. Contudo, como o próprio modelo de universidade da Escola Nova já previa, uma universidade como uma instância social e como um espaço de formação crítica e na relação complexa

⁵¹ Segundo Cunha (1980), Fernando Azevedo torna-se referência após realizar uma pesquisa encomendada pelo Jornal Estado de São Paulo em 1926, onde foram identificados os principais problemas do sistema de ensino nacional. A repercussão desse estudo lhe rendeu o cargo de dirigente do Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal no governo de Washington Luís, a partir disso, ele torna-se referência no campo da política educacional.

⁵² A ideia inicial era que a Universidade de São Paulo funcionasse com a seguinte estrutura: a Faculdade de Educação seria responsável pela formação de professoras para atuarem no ensino secundário e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências ficaria encarregada de formar nos alunos a “cultura livre e desinteressada”, sendo esta o coração da universidade, onde seria oferecido o curso básico preparatório para os alunos seguirem nas faculdades profissionais e demais institutos, isto é, um curso comum a todos por meio da formação de uma cultura geral onde os alunos iriam adquirir conhecimento em matemática, física, química, estáticas, economia entre outros (CUNHA, 1980, p. 239).

que ela estabelece com a sociedade, a universidade carrega consigo a potencialidade de se enveredar por outro caminho que não seja o de simplesmente formar profissionais que contribuirão para a reprodução do capital. A universidade enquanto instância social dotada de um poder gerado pela produção de conhecimento pode, a partir de suas potencialidades, transcender as determinações do capital e se constituir como elemento de transformação social, exatamente o que vai ocorrer no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

3.3.1 - A Universidade de São Paulo como modelo de universidade moderna para o Brasil

A Universidade de São Paulo inaugura um novo modelo de universidade no Brasil, a universidade moderna, inspirada no modelo da universidade alemã - Universidade de Humboldt e nas universidades norte-americanas. A Universidade de São Paulo incorpora a pesquisa e faz dela matéria prima para a produção de ciência de base. As faculdades e as escolas superiores integradas à universidade deixam de ser apenas reprodutoras e passam também a produzir o conhecimento científico.

O aspecto revolucionário da Universidade de São Paulo foi o de criar um espaço único que combinasse o ensino com a produção e desenvolvimento da ciência, promovendo uma maior articulação entre os diferentes ramos do conhecimento. É nesse sentido, que a USP inaugura um novo modelo de universidade no Brasil.

A incorporação dos institutos já consolidados de pesquisas citados anteriormente, ajudaram na construção deste ambiente onde a pesquisa assume um protagonismo, em que a produção científica vai ocorrer não apenas nas áreas das ciências exatas e biológicas, mas também nas ciências humanas, nos campos da História, da Geografia, da Sociologia, da Antropologia, da Linguística entre outros. Pesquisas importantes como as dos professores Pierre Monbeig, Florestan Fernandes, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel entre outros, foram de vital importância não apenas para consolidar uma cultura de pesquisa em suas

respectivas áreas, como também para contribuir para uma melhor compreensão do nosso território, por tratarem de problemas próprios da nossa realidade.

Em meio a esse processo de construção de um novo modelo de universidade para o Brasil, é relevante destacarmos o papel da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, criada em 1935, por meio do Decreto Municipal nº 5.513, que incluía dentre suas faculdades a Escola de Ciências, Letras e Educação, além de um Instituto de Artes. Apesar de uma existência pouco duradoura, trazia uma proposta inovadora para a educação superior no Brasil. Por influência da Associação Brasileira de Ensino e a Associação Brasileira de Ciência, procurava promover a atividade científica livre e a produção de uma cultura desinteressada. A sua desarticulação em 1937 deu origem ao processo de reorganização da Universidade do Rio de Janeiro que passou a se chamar Universidade do Brasil, e incorporando por meio da Lei nº. 1.063 de 29 de janeiro de 1939, os cursos da já extinta Universidade do Distrito Federal (TEIXEIRA, 2005; FÁVERO, 2006).

A reorganização da Universidade do Rio de Janeiro a coloca próxima do modelo da Universidade de São Paulo. A Escola de Ciências, Letras e Educação e o Instituto de Artes, que são incorporados da Universidade do Distrito Federal, vão funcionar como unidades produtoras de uma cultura universitária que servirá como vínculo entre as demais unidades desta universidade.

Não é uma mera coincidência que esse modelo de universidade começa a surgir justamente no momento em que o país está passando pelo período de transição, da saída de uma economia quase que predominantemente agrícola ou de produção de bens primários de baixo valor agregado (OLIVEIRA, 1981), para a possibilidade de criação de um mercado interno, isto é, um momento de grandes expectativas que exigia certas adequações do território para o capital industrial. O fato das duas cidades mais importantes do país (São Paulo e Rio de Janeiro) terem entendido a necessidade de uma mudança no ensino superior pela adoção de um modelo de universidade mais condizente com o modelo de sociedade capitalista, revela a natureza dessa transformação que estava em curso no Brasil.

São Paulo vai sediar o primeiro modelo de uma universidade moderna no Brasil justamente por se apresentar como a porção do território nacional onde as transformações política e econômica em prol do capital se deram de maneira mais

imediatamente. Isso ocorre por conta de alguns fatores históricos que funcionaram como pré-requisitos para transformar São Paulo uma área *core* do novo modo de acumulação no pós 1930, entre eles o emprego da mão de obra assalariada nas fazendas de café do Oeste paulista que transformou-as em algo próximo a um empreendimento capitalista, somando ainda os lucros obtidos com a exportação do café que transformando-se em capital foi capaz de financiar as primeiras experiências industriais ainda que em forma de pequenas oficinas que começam a aparecer no anos finais do século XIX (CARDOSO, 1960)⁵³.

Como veremos mais adiante, no Capítulo 04, essa nova centralidade exercida pelo estado de São Paulo, a partir do implemento da industrialização, vai formar um centro dinâmico responsável não apenas por comandar o processo produtivo interno, mas também por redefinir a relação da economia nacional frente ao mercado mundial (OLIVEIRA, 1981), que em resumo, o país sai de uma relação com a economia externa definida pela produção agrária exportadora na qual se destacaram ao longo desse período produtos como a cana-de-açúcar, o café e, em menor número algodão (OLIVEIRA, 1981; FAUSTO, 2019) para chegar a uma relação com a economia mundial determinada pelo investimento do capital internacional que fomentou o desenvolvimento industrial e a formação do mercado de consumo interno, resultando numa economia cada vez mais dependente das determinações do capital dos países centrais.

A condição periférica do Brasil em relação à economia-mundo capitalista exigiu que o seu território fosse constantemente preparado ao longo do tempo para a expansão do capital comandado pelos países centrais. Esse cenário, agravado pelas necessidades geradas pela crise 1929, exigiu dos Estados periféricos um aceleração da implementação de determinadas condições que favorecessem o

⁵³ Fernando Henrique Cardoso, no artigo “*O Café e a Industrialização da Cidade de São Paulo*” atribui os pressupostos sociais, políticos e econômicos da industrialização paulista à racionalidade capitalista dos fazendeiros de café, isso atrelado a uma conjuntura econômica, onde a desvalorização da moeda nacional ao mesmo tempo que estimulava a exportação do café, também criava uma barreira impedindo a importação de produtos industrializados. Isso teria sido feito com que a indústria nacional se desenvolvesse a partir da evolução das pequenas oficinas financiadas pelo investimento de parte dos lucros obtidos pela exportação do café que foi transformado em capital. A mão de obra assalariada dos imigrantes também tiveram o sua importância nesse processo, primeiro na produção do café e depois nas oficinas, outro elemento importante foi a rota estabelecida entre a produção do café - Oeste paulista - e o ponto de escoamento - Porto de Santos - possibilitando um “entesouramento da cidade de São Paulo” provocando um crescimento urbano que deu suporte ao desenvolvimento do processo de industrialização.

investimento do capital imobilizado nos grandes centros. É nesse sentido, que a produção do conhecimento expresso nesse novo modelo de universidade, começa a se alinhar às condições gerais de produção do capital, esse modelo de universidade ajuda a promover a ideia de uma sociedade moderna, urbana e industrial, bem como vai auxiliar na reposição de elementos mais intrínsecos à produção, tais como formação de mão de obra qualificada e a produção de novas tecnologias. A universidade, neste sentido, passa a ser então um elemento modernizador e de transformação do território.

Nesta perspectiva, podemos compreender esse novo modelo de universidade como parte das condições gerais de produção. Como nos lembra Sandra Lencioni (2007), são as condições gerais de produção que articulam a relação entre o consumo produtivo com o processo de reprodução do capital. Esse consumo produtivo é relacionado à reprodução dos meios de produção e se constitui enquanto consumo coletivo, isto é, o consumo coletivo de infraestruturas e equipamentos urbanos tais como vias de circulação, energias, escolas e hospitais.

Dentro da estrutura de uma sociedade capitalista, esse modelo de universidade se coloca como um equipamento de consumo coletivo e atua no campo das condições gerais de produção, influenciando direta ou indiretamente no processo produtivo em pelo menos duas vertentes: primeiro como formadora de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho na atuação direta na produção ou para atuação em atividades que de alguma forma auxiliam o processo produtivo; segundo, como formadora de novas tecnologias e aplicação da ciência para o desenvolvimento do capital, isto é, o desenvolvimento de novas técnicas e produção de novos conhecimentos que auxiliam o processo universal e permanente de apropriação e transformação da natureza pela sociedade sob as determinações do atual regime de acumulação. Nesse sentido, a universidade se coloca como um elemento fundamental no novo ciclo de acumulação que começa se desenvolver no Brasil no pós 1930, baseado nas indústrias e em novas tecnologias.

Para entendermos o papel estratégico das universidades, de modo geral, no processo de reprodução do capital, antes é necessário compreendermos que a universidade, sobretudo no Brasil, é o reduto da produção de ciência pura ou de base, isto é, aquela responsável pela produção de teorias científicas, bem como da

ciência aplicada, encarregada por produzir novas tecnologias. É na universidade pública brasileira que estão abrigados a grande parte dos cientistas e pesquisadores melhores capacitados no país. No âmbito da produção científica no Brasil temos que considerar que as universidades públicas são historicamente as instituições com as melhores estruturas que possibilitam o desenvolvimento de pesquisas e conseqüentemente o fazer ciência. É nesse sentido que estamos considerando as universidades federais, enquanto atividades de estado, como um dos fatores fundamentais do conjunto de condições materiais de produção.

SEGUNDA PARTE

UNIVERSIDADES FEDERAIS: ENTRE A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DAS FORÇAS PRODUTIVAS PARA O CAPITAL E O COMBATE ÀS
DESIGUALDADES SOCIAIS

CAPÍTULO 04 - AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA DO ESTADO BRASILEIRO DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX E SEUS IMPACTOS NA TRANSFORMAÇÃO DO TERRITÓRIO NACIONAL.

4.1 - A espacialização das universidades federais como elemento de modernização do território nacional

O objetivo deste capítulo é estabelecer uma relação entre a proposta de desenvolvimento para o Brasil, iniciada a partir de 1930 com a produção científica e tecnológica, isto é, o Estado como promotor do desenvolvimento no qual as universidades federais, por se constituírem como o *locus* da produção científica e tecnológica, passam a ser um dos elementos promotores desse desenvolvimento.

A produção científica passa cada vez mais a orientar o processo produtivo; esta orientação ocorre por meio da criação, do aperfeiçoamento e da aplicação das mais variadas técnicas que são incorporadas ao processo de reprodução do capital, auxiliando não apenas o processo de produção de mercadorias *stricto sensu*, mas toda gama de relações que dela advém, isto é, os mecanismos de realização da mercadoria, tais como os meios de transportes necessários à sua circulação, as redes de informações onde são anunciados esses produtos e a ampliação do comércio por intermédio das lojas virtuais. Em suma, o surgimento de novas técnicas impacta diretamente no processo de reprodução do capital e conseqüentemente na relação entre sociedade e espaço. Ao abordar as múltiplas dimensões do conceito de técnica, Santos (2014a) afirma que ela é a principal forma de relação entre o homem e a natureza, logo a técnica está diretamente ligada à reprodução da vida humana e por conseqüência à produção do espaço geográfico.

Dentro desta perspectiva, o termo tecnologia é entendido nesta dissertação como o processo de elaboração, aperfeiçoamento e aplicação da técnica, ou seja, um conjunto de conhecimentos dirigidos a um fim específico que, a partir da

constituição de objetos técnicos e aparatos tecnológicos, cria novas condições e gera novas formas de relação do homem com a natureza. A tecnologia é, portanto, dotada de uma intencionalidade que interfere na prática da reprodução da vida humana - na vida cotidiana. A relação entre as tecnologias e a reprodução da vida humana foi um tema abordado por Marx ainda no século XIX, quando este, numa nota de rodapé do livro “*O Capital*”, afirma que “A tecnologia desvela a atitude ativa do homem em relação à natureza, o processo imediato de produção de sua vida e, com isso, também de suas condições sociais de vida e das concepções espirituais que delas decorrem” (MARX, 2017, p. 446). Marx entendia que as condições técnicas pelas quais se desenvolvia o trabalho humano eram o elemento principal que caracterizava as épocas econômicas, assim ele afirma:

O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha. (MARX, 2017, p. 257).

Aqui é necessário fazermos um adendo para chamar a atenção para aquilo que Harvey (2013) identifica como o risco de uma interpretação não dialética do papel da tecnologia na história econômica e na evolução do capitalismo conforme Marx. Para se evitar um “determinismo tecnológico” na evolução econômica da história da humanidade é preciso compreender que a tecnologia está sob tensão dialética com a natureza, com os modos de produção, com as relações sociais, com a produção da vida cotidiana e com as concepções mentais do mundo, conforme ilustrado na Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Esquema da inter-relação entre os elementos que compõem a evolução da vida humana



Fonte: Retirado de Harvey (2013, p. 192).

Segundo Harvey (2013, p. 193), é o dinamismo da relação entre essas instâncias que configura a história da humanidade:

Os seis elementos [relação com a natureza, tecnologia, modos de produção, relações sociais, produção da vida cotidiana e as concepções mentais do mundo] constituem momentos distintivos no processo de evolução humana, entendido como uma totalidade. Nenhum momento prevalece sobre os outros, mesmo que no interior de cada um exista a possibilidade do desenvolvimento autônomo (a natureza muda e evolui, do mesmo modo que as ideias, as relações sociais, as formas da vida cotidiana etc.). Todos esses elementos se desenvolvem em conjunto e estão sujeitos a renovações e transformações perpétuas como momentos dinâmicos no interior da totalidade.

Partindo do pressuposto de que a técnica é um elemento que define a relação entre homem e a natureza, a técnica, bem como o seu processo constitutivo – a tecnologia, são por nós compreendidas como elementos de grande relevância na formação do território brasileiro. No contexto da chamada “modernização” brasileira,

considerando que a lógica da produção capitalista é mediadora no processo de formação territorial, considerando ainda que o moderno sistema produtor de mercadoria é cada vez mais dependente das inovações técnicas geradas pela ciência, entendemos que a produção científica e tecnológica exerceu e ainda exerce um papel fundamental na preparação do território para recepção do capital, isto é, por intermédio da ciência e da tecnologia equipa-se o território tornando-o apto para o processo de reprodução do capital.

Do ponto de vista conceitual, entendemos que a formação sócio-territorial enquanto fruto da relação entre homem e natureza é um processo mediado pela técnica que, no seu aspecto ontológico, isto é, como condição da existência do ser, da reprodução da vida humana, se coloca como um elemento central no processo de transformação da natureza. No entanto, a técnica (incluindo o seu processo constitutivo – a tecnologia) é uma construção humana, portanto, é impactada diretamente pela forma que a organização social assume mediante ao modo de produção vigente. O modo de produção capitalista, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, irá acentuar o caráter funcionalista desta mediação pela aplicabilidade e instrumentalização da técnica (formação de novas tecnologias) como condição necessária para o processo produtivo, o que implicará em uma nova relação entre sociedade e espaço. Nesse sentido, Santos (2014a) afirma que:

Os objetos técnicos e o espaço maquinizado são *locus* de ações “superiores”, graças à sua superposição triunfante sobre as forças naturais. Tais ações são, também, consideradas superiores pela crença de que ao homem atribuem novos poderes - o maior dos quais é a prerrogativa de enfrentar a Natureza, natural ou já socializada, vinda do período anterior, com instrumentos que já não são prolongamento do seu corpo, mas que representam prolongamentos do território, verdadeiras próteses. Utilizando novos materiais e transgredindo a distância, o homem começa a fabricar um tempo novo no trabalho, no intercâmbio, no lar. Os tempos sociais tendem a se superpor e contrapor aos tempos naturais (SANTOS, 2014a, p. 237).

Tomando a formação territorial do Brasil como um processo contínuo de “antropomorfização do espaço” (MORAES, 2005), entendemos que a partir do século XX, esse processo passa a ser, cada vez mais, guiado pela produção científica e tecnológica, isto é, a instrumentalização da técnica para auxiliar o processo produtivo que, por sua vez, altera a relação entre a sociedade e o espaço geográfico e por conseguinte, a organização da vida social como um todo.

Nesse sentido, considerando a política desenvolvimentista adotada no Brasil a partir da década de 1930, intensificada nas décadas de 1950, 1960 e 1970, pela qual o estado assume o protagonismo no planejamento e na atuação econômica (FAUSTO, 2019), é possível afirmar que houve um uso político e econômico da ciência visando criar as condições necessárias no território nacional para o investimento do capital estrangeiro. Dado esse contexto, é necessário compreendermos a ciência nos termos colocados por J. Haberer (1979, p. 110):

A ciência como uma atividade humana multilateral não é só um corpo de conhecimentos ou teoria, é também uma metodologia, uma prática, uma rede de hábitos, e contém as formas como esse conhecimento é adquirido, verificado e transmitido. (...) A ciência é finalmente uma instituição implantada na sociedade e como tal inevitavelmente se torna politizada. Por causa da sua natureza social, a ciência é injetada de política.

Como antes colocado, a relação entre técnica e reprodução da vida humana é intrínseca à própria história da humanidade, contudo, a instrumentalização da técnica pela ciência, bem como a sua cooptação pelo processo de produção capitalista, é algo mais recente. Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma intensificação no uso da ciência e da tecnologia para promover o desenvolvimento econômico, acarretando no uso político e social da tecnologia pelo mundo. Isso traz uma questão como: qual o papel da ciência e da tecnologia como política de Estado? Haberer (1979), ao tratar da politização da ciência, afirma que desde o final do século XIX os cientistas europeus já chamavam a atenção para a “ciência como riqueza nacional”, dado o fato de que a ciência, reconhecidamente, vinha se tornando parte integrante do processo produtivo no moderno sistema industrial, ou seja, a ciência ganha uma importância na organização social capitalista, ela passa a ser “justificada como utilidade social”, logo o seu desenvolvimento passa a requerer o apoio público, isto é, o financiamento estatal. Neste sentido, Haberer afirma que após os anos de 1950, lideranças do campo científico e dirigentes políticos começam a enxergar a ciência como uma instituição social básica dentro da organização do Estado-Nação (HABERER, 1979, p. 109 e 128).

É justamente dentro deste novo contexto de expansão do capital centrado na ciência e tecnologia que se dá início a política de criação e expansão das universidades federais no Brasil. Esse movimento é entendido aqui, do ponto de

vista do planejamento estatal, como uma das medidas que o Estado brasileiro adotou para fomentar a produção científica e tecnológica no país como parte das condições necessárias para o desenvolvimento do capital. As universidades públicas vão se espalhando sobre o território nacional difundindo um modelo próximo aquele inaugurado pela Universidade de São Paulo e também pela reformulação da Universidade do Rio de Janeiro, isto é, a universidade moderna centrada na pesquisa, no ensino e na extensão.

A visão de Estado adotada aqui é próxima daquela defendida por Kurz (1992 e 1995), segundo o qual o Estado ou a economia estatizada é colocada como um polo oposto à economia de mercado, mas juntos e, estabelecendo uma relação de oposição e complementaridade, compõem o campo da modernização. Ou seja, o Estado moderno é elemento constituinte do sistema moderno de produção de mercadoria ou, ainda, na visão de Mascaró (2013), o Estado moderno, principalmente por meio do “aparelho jurídico”, faz valer as vontades do capital, sendo possível inferir que a criação e expansão das universidades federais enquanto uma política de Estado contemple, em sua intencionalidade a reprodução do capital. Isso, considerando o ponto de vista do planejamento estatal, contudo, a universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003), pode, deve e frequentemente assume posturas que não necessariamente representam a vontade do capital e frequentemente se opõem a essa racionalidade.

Feita essa consideração, entendemos que o planejamento estatal age na criação das universidades federais, num primeiro momento, a partir da política de federalização de algumas faculdades e escolas superiores já existentes. Em outras palavras, a rede de universidades federais que vai se formando no território brasileiro é resultado de um processo de ampliação e reformulação de algumas instituições já presentes no território nacional fruto de outra organização social e das formas econômicas do passado, em que o Estado impõe uma nova finalidade a fim de adequá-las às novas determinações sociais existentes. É nesse sentido que entendemos o processo de centralização do ensino superior pelo Estado brasileiro que ocorreu por volta de meados do século XX.

Isso nos mostra que a criação das universidades federais não foi algo simples e que não se resume em um ato governamental instituído por uma lei, mas sim um

processo complexo de uma interação mútua entre ensino, produção do conhecimento e formação social, que se inicia na época da colonização e vem assumindo diferentes formas ao longo da história nacional, mas sempre ligada a uma estratégia territorial. Nesse sentido, entendemos que as universidades federais são ao mesmo tempo produto e condição da formação sócio-territorial brasileira.

As universidades federais são produto porque são frutos de uma série de transformações históricas ocorridas no processo da formação simultânea da sociedade e de seu território, isto é, todas as transformações que o ensino superior brasileiro sofreu desde o ensino de Filosofia e Teologia dos Colégios Jesuítas, passando pelos Institutos de Ensino Superior Isolados no Império até a consolidação de um modelo de universidade moderna, foram decorrentes de um quadro de mudanças sociais amplo de transformações econômicas e políticas, que provocaram uma série de alterações no quadro social brasileiro. Por outro lado, as universidades federais se colocam como condição, pois o próprio processo de produção do conhecimento que fundamenta a universidade é um dos motores que ajuda a mover a roda da história das sociedades em geral. Isso se torna mais evidente no modo de produção capitalista quando relacionamos o sistema moderno de produção de mercadorias com a universidade moderna baseada na ciência e na tecnologia; no nosso entendimento, essa relação passa a ser um dos fatores fundamentais que orienta e organiza as formações sócio-territoriais na atualidade.

O surgimento das universidades federais no Brasil está atrelado a uma série de circunstâncias que ocorreram durante a longa trajetória de formação e consolidação do ensino superior no Brasil; essa história foi marcada pelas diferentes reformas deste nível de ensino, dentre as quais destacamos as que julgamos mais relevantes tais como:

- a) A substituição do ensino religioso pelo ensino laico, como um reflexo das reformas pombalinas no ensino brasileiro que abriu o caminho para uma maior interação entre ciência e ensino;
- b) As reformas de cunho positivista que empregaram uma maior racionalidade científica no ensino brasileiro. O seu fracasso ao tentar implementar um projeto positivista de ensino superior nacional, baseado na religiosidade da razão numa tentativa de afastar a

educação superior da influência do Estado, como já foi mostrado no Capítulo 03 por meio da existência das “universidades passageiras” (CUNHA, 1980), revela, do nosso ponto de vista, que essa atividade sempre teve um papel estratégico fundamental enquanto política de Estado;

- c) Por último, mas igualmente importante, foram as reformas ocorridas em meados do século XX, que visavam uma mudança na maneira de produzir o conhecimento, cujo destaque é dado ao engajamento dos intelectuais como os do movimento da “Escola Nova”, que durante as décadas de 1930 e de 1950, guiados pela concepção liberal, tornam pública, por meio de manifestos, a intenção de alterar as bases da educação brasileira visando um melhor alinhamento desta com as novas dinâmicas da industrialização e da urbanização cada vez mais presentes em parte do território nacional.

Toda essa conjuntura histórica possibilitou, em certa medida, o suporte para que se promovesse a reestruturação do ensino superior brasileiro no século XX, até se chegar à ressignificação das instituições de ensino superior, onde estas deixam de ser um conglomerado de institutos isolados para se tornarem uma instituição mais orgânica, construindo uma ideia de comunidade universitária (professores, alunos e funcionários), formando a base das universidades federais.

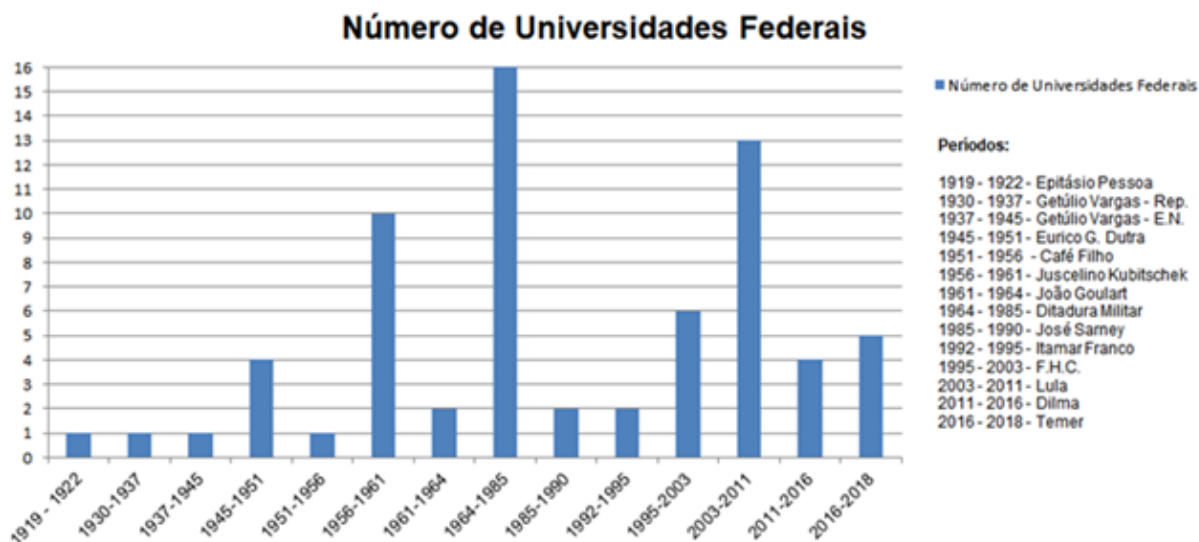
Todo esse movimento de transformação que o ensino superior brasileiro sofreu ao longo do seu processo histórico foi cristalizado, de uma maneira ou de outra, no próprio processo de criação das universidades federais. A Universidade Federal do Rio Janeiro é um exemplo dessa transformação histórica, apesar de ser institucionalizada em 1920, o seu histórico remete ao início do século XIX. Por exemplo, a sua Faculdade de Medicina de 1932, tem sua origem no curso de Medicina e Cirurgia de 1808, e sua Escola Politécnica, tem a sua origem na Real Academia Militar de 1810, que junto com as demais faculdades e institutos criados ao longo do tempo vão se unificar dando início ao processo de constituição da UFRJ, que vai de 1920, passando pela sua reestruturação entre os anos de 1936 e 1937 e se constituindo enquanto cidade universitária a partir da segunda metade do século XX.

Seguindo esse mesmo movimento, também podemos citar outras instituições como Universidade Federal da Bahia, cuja origem também está associada às primeiras formas de institucionalização do ensino superior como a Escola de Cirurgia de 1808 e o curso de Farmácia de 1832; a Universidade Federal de Pernambuco que tem a sua origem ligada a Faculdade de Direito de 1827 e tantas outras que foram sendo construídas a partir de antigas escolas superiores, faculdades e institutos que, passando por um processo de reestruturação para atender as demandas sociais vigentes, foram aos poucos se afirmando como universidades federais. No nosso entendimento, as universidades federais são, portanto, fruto de um longo processo de transformação e de reorganização do ensino superior que, no decorrer da história, vão ganhando novas ressignificações e novas funcionalidades dentro do quadro social brasileiro, consolidando o processo de centralização nacional do ensino superior.

Posto isso, podemos considerar que é a partir de 1946, já com um novo modelo de universidade moderna consolidado na USP e na UFRJ, que vai se ampliar o processo de espacialização desse modelo de universidade no Brasil. Tal processo é iniciado pela federalização das universidades da Bahia (UFBA), do Paraná (UFPR), de Pernambuco (UFPE) no ano de 1946 e a federalização da Universidade de Minas Gerais (UFMG) de 1949, todas na conjuntura do governo de Eurico G. Dutra. Esse movimento marca, do ponto de vista institucional, a consolidação da centralização do ensino superior pelo Estado brasileiro, espacializando pelo território nacional um novo jeito de produzir conhecimento com base na ciência e na tecnologia numa tentativa de adequar o território para as novas determinações do capital.

O gráfico a seguir ilustra o processo histórico da criação das universidades federais de acordo com cada momento político, num período que vai de 1919 a 2018. Por meio das informações coletadas nos *sites* oficiais de cada instituição, assim como a consulta das legislações fundantes de todas as 68 universidades federais presentes no território nacional até o ano de 2018, de acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições Superiores (Cadastro e-MEC), foi possível associar a fundação de cada universidade federal ao governo vigente no período.

Gráfico 1 - Número de Universidades Federais fundadas por mandatos políticos



Fonte: Elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2019).

A partir do gráfico acima podemos destacar três momentos em que houve o maior número de criação das universidades federais por período político e/ou mandatos presidenciais; por ordem cronológica temos: o período de 1956 à 1961, que corresponde ao mandato do Presidente da República Juscelino Kubitschek, que criou 10 universidades em 5 anos, maior média de todos os tempos; o período de 1964 à 1985, que corresponde ao período político da ditadura militar, quando foram criadas 16 universidades em 21 anos; e, por último, o período correspondente aos dois mandatos do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, que criou 13 universidades em 8 anos.

É evidente que cada período representado no gráfico corresponde a momentos históricos diferentes com circunstâncias econômicas e políticas particulares, mas o fato é que as universidades federais passaram a ser, a partir de 1946, tratadas pelos diferentes governos como uma atividade de Estado que tinha como horizonte a modernização do território nacional, que respondia à demanda de investimentos do capital externo. Deste modo, entendemos que mesmo estando

contemplada no campo da ação política governamental e, portanto, sendo passiva a atender outras demandas sociais, a política de criação das universidades federais respondeu também a uma determinação global do capital.

Essa relação entre a universidade, enquanto lugar da produção científica e tecnológica, com a reprodução do capital, se estabelece num contexto onde o Estado se torna cada vez mais presente e atuante na economia, agindo no sentido de criar as infraestruturas que viabilizam o pleno desenvolvimento das forças produtivas do capital. Kurz (1995), ao tratar das funções econômicas do Estado moderno, afirma que a “formação profissionalizante” e a educação desenvolvida nas escolas e nas universidades, bem como as atividades das instituições científicas, estão no mesmo plano das demais infraestruturas que dão suporte a produção de mercadorias, uma vez que o sistema produtor de mercadorias se encaminha para uma industrialização cada vez mais cientificada. Portanto, essas atividades, que na sua grande maioria é financiada ou subsidiada pelo Estado, desempenham um papel fundamental se colocando como verdadeiros pressupostos para a reprodução do capital.

Antes de finalizarmos este item, faz-se necessário uma ponderação, quando afirmamos que a política de criação das universidades federais no Brasil respondeu a uma determinação global do capital, não estamos necessariamente dizendo que a universidade em si respondeu ou responde exclusivamente aos interesses do capital, mas sim um modelo proposto de universidade que é adotado e planejado pelo poder público visando os interesses que estão aquém e além da comunidade acadêmica. A universidade, como veremos mais adiante, é compreendida nesta dissertação como uma “instituição social” (CHAUÍ, 2003) dotada de uma alta complexidade, cuja funcionalidade, bem como influência na sociedade vão além de qualquer vontade política-governamental ou ordem econômica. No entanto, não podemos ignorar o fato de que a política de criação e expansão das universidades está compreendida dentro do contexto da formação das condições gerais que permitiram a reprodução do capital no território nacional.

4.2 – O papel das universidades federais no projeto nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek

Passamos agora a analisar o processo de criação das universidades federais do primeiro período político destacado no Gráfico 01 - o governo de Juscelino Kubitschek, buscando estabelecer a relação entre a expansão dessas universidades com o projeto de desenvolvimento econômico proposto por esse governo. Entendemos que a política de expansão das universidades federais no governo JK está associada a uma estratégia territorial para viabilizar o investimento do capital estrangeiro e promover o desenvolvimento nacional.

O período do governo de Juscelino Kubitschek, que vai de 1956 a 1961, foi marcado, em grande parte, por um otimismo do crescimento econômico associado a um plano de governo ambicioso eternizado no *slogan* “*cinquenta anos em cinco*”. Segundo Fausto (2019, p. 362 e 363), o Programa de Metas abrangia 30 objetivos, podendo ser distribuído em cinco grandes grupos ou campos de investimentos: energia, transportes, alimentação, indústria de base e a educação, e por último, é possível ainda acrescentar a construção de Brasília como uma “metassíntese”, a coroação deste governo.

Este governo ficou conhecido pela postura que o Estado assumiu frente ao processo de desenvolvimento econômico, promovendo ações e criando as infraestruturas necessárias para a recepção do capital estrangeiro. Por essa razão, este governo foi historicamente caracterizado como nacional-desenvolvimentista⁵⁴, isto é, o Estado como o principal agente criador das condições necessárias para o

⁵⁴ O historiador Boris Fausto faz uma distinção entre “nacionalismo” e o “nacional-desenvolvimentismo” e diz que ambas as posturas compartilhavam de um modelo de desenvolvimento centrado no Estado. No entanto, a postura dos nacionalistas é expressa na política de substituição de importação iniciada no governo de Dutra e acentuada no governo de Getúlio Vargas, esse modelo de desenvolvimento tinha como desejo superar o subdesenvolvimento brasileiro e transformar o país em uma potência autônoma onde o Estado deveria controlar as infraestruturas como transporte, comunicações e energia, bem como a indústria básica, privilegiando o capital nacional e fazendo restrições ao capital estrangeiro. Por outro lado, o nacional-desenvolvimentismo adotado pelo governo de JK, também promoveu uma ampla atividade de Estado no setor de infraestruturas com incentivo direto à industrialização, mas com uma postura totalmente diferente em relação ao capital estrangeiro, pois este modelo não apenas atraía este capital como também criava as facilidades para o seu investimento. Assim, para o autor, a expressão nacional-desenvolvimentista sintetiza uma política econômica que combinava o Estado, a empresa privada e o capital estrangeiro (FAUSTO, 2019, p. 363 e 364).

desenvolvimento do capital estrangeiro no território nacional. Dada a passividade da política brasileira frente ao capital estrangeiro, é possível afirmar que o país buscava neste momento uma inserção mais efetiva e participativa no mercado mundial e, para isso ocorrer, era necessário equipar o seu território criando as infraestruturas necessárias para reprodução do capital externo.

Essa postura do Estado brasileiro está próximo daquilo que Kurz (1995) afirma sobre as características marcantes dos países que entraram tardiamente no “moderno sistema produtor de mercadoria”, isto é, de terem, em sua maioria, um Estado forte e agindo como empresário. Isso se explica, segundo o autor, uma vez que muitos desses países não possuem uma organização econômica-empresarial sólida, dessa forma, somente por meio da máquina estatal é possível elevar suas condições econômicas “através da acumulação centralizada do trabalho abstrato” com finalidade de estabelecer uma conexão com os países centrais (KURZ, 1995, p. 196). No caso brasileiro, dadas as condições históricas de sua formação econômica e social, fruto de uma “herança rural” e colonial-escravocrata que desencadeou numa formação burguesa incipiente (HOLANDA, 2014), o único agente capaz de promover as mudanças necessárias para a entrada do país no moderno sistema de produção de mercadoria naquele momento foi o Estado, que assumiu o processo de desenvolvimento controlando as áreas estratégicas como os setores de energia, transportes e indústria de base e, ao mesmo tempo, criando as infraestruturas necessárias para instalação das indústrias de base (FAUSTO, 2019).

Diante deste cenário, era preciso formar um Estado forte que atuasse diretamente na economia e o aparelhamento do Estado deu-se por meio da criação das empresas estatais que concentraram suas atividades econômicas nos setores de base, como foi o caso das estatais Furnas no setor de energias, a RFFSA (Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima) no setor de ferrovias, entre outras. Essas empresas atuavam como elemento estratégico responsável por garantir a viabilidade dos demais empreendimentos industriais. Além disso, o Estado reforçou a segurança econômica por meio de um acordo realizado entre a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) e o BNDES (Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social), com objetivo de planejar e desenvolver

medidas para promover a integração econômica, facilitando a entrada do capital internacional no Brasil.

A fim de coordenar a obtenção desses recursos, o Governo Kubitschek tem tomado diversas providências, incentivando a entrada de capital estrangeiro no Brasil, para setores básicos como o da indústria auto-mobilística; tem realizado empréstimo com *Export-Import Bank* e com Banco Internacional; negociado financiamentos com entidades oficiais estrangeiras através de créditos bancários a favor do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico ou garantidos por essa entidade e tem, finalmente, alcançado créditos, a curto e médio prazos, por partes de fornecedores de equipamentos (BRASIL, 1958, p. 11).

A citação acima, extraída de uma publicação oficial do Governo Kubitschek⁵⁵, revela uma preocupação do planejamento estatal brasileiro da época que era a de criar estratégias para atrair o investimento do capital estrangeiro, com a finalidade de promover o desenvolvimento industrial. Dada a conjuntura da economia mundial de expansão do capital a partir dos países centrais – vigente na época, a linha desenvolvimentista que o Estado brasileiro adotou, pode ser compreendida dentro daquilo que Santos (2014b, p. 46) coloca como “a dialética do espaço no Terceiro Mundo”, isto é, uma economia estruturada a partir da relação estabelecida entre o Estado-Nação e as atividades modernas, que geralmente são comandadas por monopólios e empresas multinacionais, ou ainda pelos bancos e fundos monetários internacionais que viabilizam o capital estrangeiro para criar infraestruturas para atuação dessas empresas.

É importante ressaltarmos também o papel da estrutura jurídica e legislativa do Estado como uma das medidas que viabilizam a promoção desse modelo de desenvolvimento. “O processo de juridificação”, nos termos colocados por Kurz (1995), não apenas extingue as relações tradicionais ou pré-modernas em detrimento das relações contratuais postas na forma abstrata do Direito, como também transforma o Estado numa máquina legislativa permanente, isto é, a criação de leis e decretos que regulamentam uma série de medidas que vão no sentido de auxiliar e favorecer as relações capitalistas de produção.

⁵⁵ “Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek – Estado do Plano do Desenvolvimento Econômico em 30 de julho de 1958”. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5291773/mod_resource/content/1/Plano%20de%20Metas.pdf. Acesso em 21/12/2022,

No caso do Estado desenvolvimentista brasileiro dos anos de 1950, uma medida jurídica que ilustra bem o uso intencional da máquina legislativa, usada estrategicamente para atrair o capital estrangeiro, foi a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito - SUMOC, baixada ainda no governo de Café Filho, em 17 de janeiro de 1955. Esse mecanismo cambial atuou ao mesmo tempo na desburocratização da entrada de capital fixo - importação de novas tecnologias - e no aumento da sua remuneração da taxa de retorno do investimento, uma vez que essas tecnologias eram repassadas para empresas de capital estrangeiro⁵⁶.

Segundo Caputo e Melo (2009, p. 534), o uso da Instrução 113 da SUMOC permitiu:

(...) que a importação de máquinas e equipamentos fosse registrada como investimento direto estrangeiro, na base de câmbio livre, e que as remessas de lucros fossem feitas a uma taxa de câmbio preferencial mais baixa, [o que] elevou substancialmente a taxa de retorno do investimento estrangeiro, tornando a economia brasileira uma das mais atrativas para o capital estrangeiro na América Latina.

Partindo da concepção de que essa postura do Estado brasileiro frente ao capital estrangeiro pode ser explicada pela dialética do espaço do Terceiro Mundo, é possível afirmar que a organização do espaço brasileiro foi profundamente influenciada por fatores externos, por um modelo de desenvolvimento orientado no sentido de favorecer o investimento do capital dos países centrais do sistema. Essa influência externa que atuou diretamente na organização espacial e, conseqüentemente, na formação do território nacional, não foi uma exclusividade do período desenvolvimentista da primeira metade do século XX, ela é, antes de tudo, uma condição construída historicamente e tem suas raízes na relação Metrópole/Colônia, isto é, na subordinação das terras brasileiras ao Reino de Portugal que se estabeleceu durante o período colonial que mais tarde evoluiu, no

⁵⁶ Caputo e Melo (2009), no artigo A industrialização Brasileira dos anos 1950: Uma Análise da Instrução 113 da SUMOC, nos mostram que o uso desse instrumento cambial foi fundamental para a internacionalização da economia brasileira, pois ele permitiu uma maior participação do capital estrangeiro no processo de industrialização nacional. Com base nos boletins da SUMOC, os autores mostram que as origens dos principais investimentos diretos estrangeiros partiram principalmente dos EUA, da Alemanha, da Suíça, da Inglaterra, do Japão entre outros e que o principal ramo de investimentos foi à indústria de transformação, dentro das quais se destacou o setor automobilístico.

período do Império, para a influência externa da cultura francesa e da dependência econômica inglesa.

Assim, o desenvolvimento das atividades econômicas e por extensão a formação sócio-territorial brasileira foi historicamente dependente das determinações externas. Essa circunstância, aliada a tantas outras, é que vai definir a condição de subdesenvolvimento que o país desempenha dentro do sistema mundial de produção capitalista. Nesse sentido, Santos (2014b, p. 45 - 46) nos fala que “Um país subdesenvolvido é uma Formação Sócio-Econômica dependente, um espaço onde o impacto das forças externas é preponderante em todos os processos. Por esse motivo, sua organização do espaço é dependente”.

As medidas tomadas pelo Estado desenvolvimentista de JK. não apenas foram fruto dessa herança histórica de uma dependência externa, como também não rompem com esse ciclo; pelo contrário, a política econômica de Kubitschek reforça ainda mais essa dependência ao optar pelo desenvolvimento orientado única e exclusivamente ao capital estrangeiro.

Essa dependência representou, antes de tudo, abrir mão do controle sobre a organização do espaço brasileiro a partir dos seus próprios interesses, isto é, o território nacional passa a ser equipado e organizado para atender aos interesses do capital estrangeiro, pois, como afirma Santos (2014b, p. 46):

(...) Do momento em que se aceita um modelo de crescimento orientado para fora, o Estado e a Nação perdem o controle sobre as sucessivas organizações do espaço. Ao ser adotada a ideologia do crescimento pela maioria dos países do Terceiro Mundo, o Estado prepara o caminho para que os “modernizadores” possam instalar-se e operar. A estrutura dos gastos públicos transforma-se, orientando-se de preferência para a construção de infra-estruturas, transportes ou bens públicos, os quais servem mais, melhor e mais barato às empresas modernas que à população.

Frente a este panorama, como podemos entender o papel que desempenhou a política de criação das universidades federais nesse governo?

A política de criação das universidades federais pode ser entendida aqui como parte do amplo processo de desenvolvimento das condições gerais que vão favorecer o desenvolvimento e garantir a reprodução do capital sob as determinações globais. Para entender a relação entre a ampliação do número de

universidades federais e o nacional-desenvolvimentismo de Kubitschek, é preciso, antes de tudo, compreendermos que a educação, em especial a educação superior, possuía um papel relevante na proposta desenvolvimentista que estava sendo implementada no país, a começar pelo papel dos intelectuais nesse projeto nacional.

A interação entre os intelectuais e o governo se estabeleceu, entre outras vias, pelo planejamento e, aqui entra a importância do Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB) na efetivação desse projeto nacional. O ISEB foi um órgão diretamente ligado ao Poder Executivo, fundado no ano anterior ao governo de Kubitschek, mas que passou no seu governo a ter a finalidade de assessorar e dar apoio técnico e intelectual ao Plano de Metas (FAUSTO, 2019, p. 363). A atuação do ISEB no planejamento governamental revela que o apoio intelectual foi fundamental para a elaboração do Plano de Metas e, talvez por esse motivo, a educação e a produção do conhecimento, bem como a formação de pessoal técnico tinha uma conotação estratégica dentro desse plano nacional, que se configurava como uma das medidas necessárias para garantir que os objetivos deste governo se efetivassem e fossem capazes de transformar, a longo prazo, o cenário econômico do país.

O Plano de Metas do Governo Kubitschek é finalizado com a meta que corresponde ao campo da educação, a Meta 30 (Formação de Pessoal Técnico), a última a ser listada nesse plano, a própria denominação que a meta possui “Formação de Pessoal Técnico” já revela o caráter instrumental que a educação pode assumir frente a esse modelo de planejamento. Com base na publicação oficial do Governo Kubitschek (supracitada) sobre suas metas e finalidades, é possível afirmar que a Meta 30 (Formação de Pessoal Técnico) era considerada o fechamento de todo o programa. Nesse sentido, ela é tomada como uma articulação entre o desenvolvimento econômico e os setores sociais e político do país. O governo entendia que ao criar uma superestrutura industrial que modificaria a conjuntura econômica, era necessário que ela fosse acompanhada de uma infraestrutura educacional que possibilitasse a interligação desse desenvolvimento econômico com os fenômenos políticos e sociais (BRASIL, 1958, p. 95).

A principal função da Meta 30 (Formação de Pessoal Técnico) era de garantir a continuidade do desenvolvimento que a superestrutura industrial promoveria pela

realização das outras 29 metas. Essa continuidade seria garantida pela formação de pessoas capacitadas para atuar nesse novo cenário que a economia brasileira se projetava. Para isso era necessário uma reforma e ampliação do ensino primário, elevando o número de alunos matriculados, uma mudança no ensino médio que além do aparelhamento físico das escolas passaria também por um “aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano, sobretudo no ensino industrial e no ensino agrícola” (BRASIL, 1958, p. 95), isto é, a criação de escolas para o ensino técnico-industrial e técnico-agrícola.

No que corresponde ao ensino superior, essa reforma tinha o objetivo não apenas de ampliá-lo, por meio da criação de novas universidades, mas, sobretudo, ampliar o quadro de especialistas, criando novos institutos de pesquisas e desenvolvimento e novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, principalmente nas áreas das ciências exatas e ciências da natureza (matemática, física, química e geologia), nas áreas de tecnologia agrícola e industrial (engenharias) e ainda nas áreas de economia e saúde (BRASIL, 1958).

Do ponto de vista da ação do governo, fica claro que a universidade seria um elemento importante no cumprimento das metas e, mais importante ainda para que o desenvolvimento econômico gerado pelo Plano de Metas pudesse ser efetivo e duradouro. Dessa forma, foi atribuído à universidade o papel de formar o quadro técnico especializado para comandar a produção industrial cada vez mais tecnológica, sendo que lhe foi atribuída ainda a função de gerar novas tecnologias e de dar suporte ao processo de implantação das tecnologias geradas fora do país. Assim, pela sua capacidade de produção científica, a universidade torna-se um elemento importante a dar suporte ao novo modo de acumulação urbano-industrial.

Na primeira etapa do desenvolvimento capitalista urbano-industrial no Brasil, as tecnologias que deram suporte a esse desenvolvimento foram, em sua grande maioria, importadas dos países centrais, possibilitando, conforme coloca Oliveira (2013), um aumento do potencial de reprodução do capital pela incorporação do *trabalho morto externo*, o que revela que a jovem universidade brasileira ainda não se encontrava plenamente desenvolvida, não sendo capaz de suprir as demandas tecnológicas exigidas pelo capital. Nesse sentido, entendemos que o investimento nas universidades federais, neste período, se colocou primeiramente com o objetivo

de dar suporte às novas tecnologias já incorporadas dos países centrais, isto é, com a formação de mão-de-obra especializada e, apenas futuramente, como uma estratégia que visa uma maior autonomia na produção dessas tecnologias no território nacional.

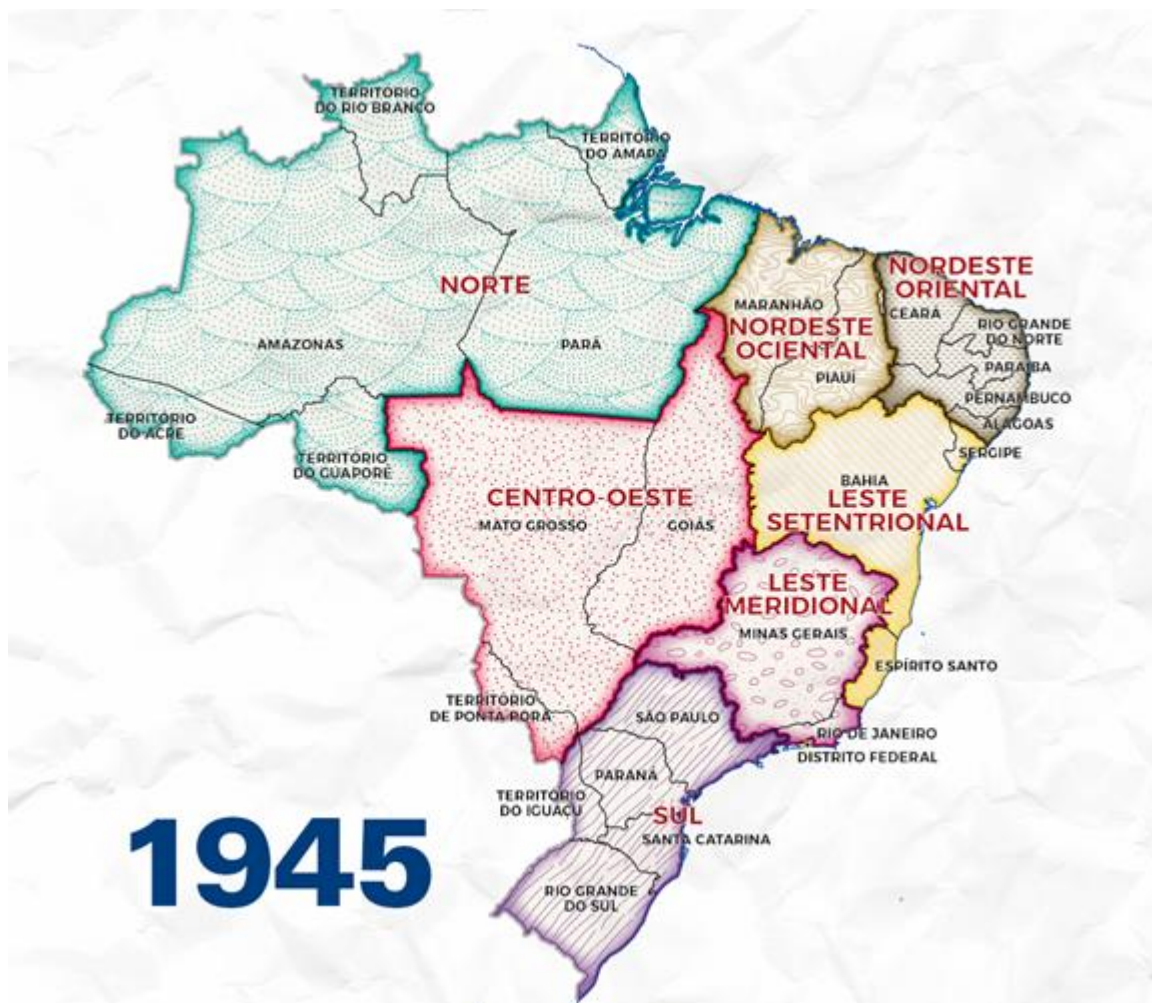
Assim, no governo de Juscelino Kubitschek foram criadas ao todo 10 (dez) universidades federais, muitas delas a partir de estruturas já existentes (escolas, faculdades, institutos entre outros); portanto, a distribuição espacial dessas universidades no território brasileiro obedeceu, antes de tudo, a uma estrutura já estabelecida historicamente. Se considerarmos a divisão regional administrativa do IBGE vigente nesse período (vide o mapa 01), temos a seguinte distribuição das universidades federais criadas pelo governo de Juscelino Kubitschek pelo território nacional:

Tabela 1 - Distribuição das universidades federais no Governo Kubitschek considerando a divisão regional administrativa do IBGE de 1945 a 1969

Siglas das UFs	Quantidade	Região Administrativa
UFPA	01	NORTE
UFPB, UFAL, UFRN	03	NORDESTE ORIENTAL
UFG	01	CENTRO OESTE
UFJF, UFF	02	LESTE MERIDIONAL
UFES	01	LESTE SETENTRIONAL
UFSC, UFSM	02	SUL
TOTAL	10	

Elaboração: Otoneis S. Gonçalves (2020). Fonte: Congresso Nacional (leis de criação das UFs).

Mapa 1 – Divisão regional do Brasil de 1945 a 1969.



Fonte: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19383-dividir-para-conhecer-as-diversas-divisoes-regionais-do-brasil>>. Acesso em 02/01/2020.

Considerando a distribuição das universidades federais na Tabela 01, bem como o Mapa 01 acima, é possível concluir que a política de criação de novas universidades durante o governo Kubstschek privilegiou a porção oriental do território brasileiro, especialmente os estados costeiros. O interior do país, com densidades demográficas muito mais baixas comparativamente à faixa costeira, vai se colocando cada vez mais como uma reserva para a exploração futura do capital (MORAES, 2005). A construção de Brasília, dentre outros objetivos, foi a de tentar se colocar como um núcleo irradiador do progresso para o interior do território nacional, por meio do incentivo a imigração interna para povoar essa região, pelo

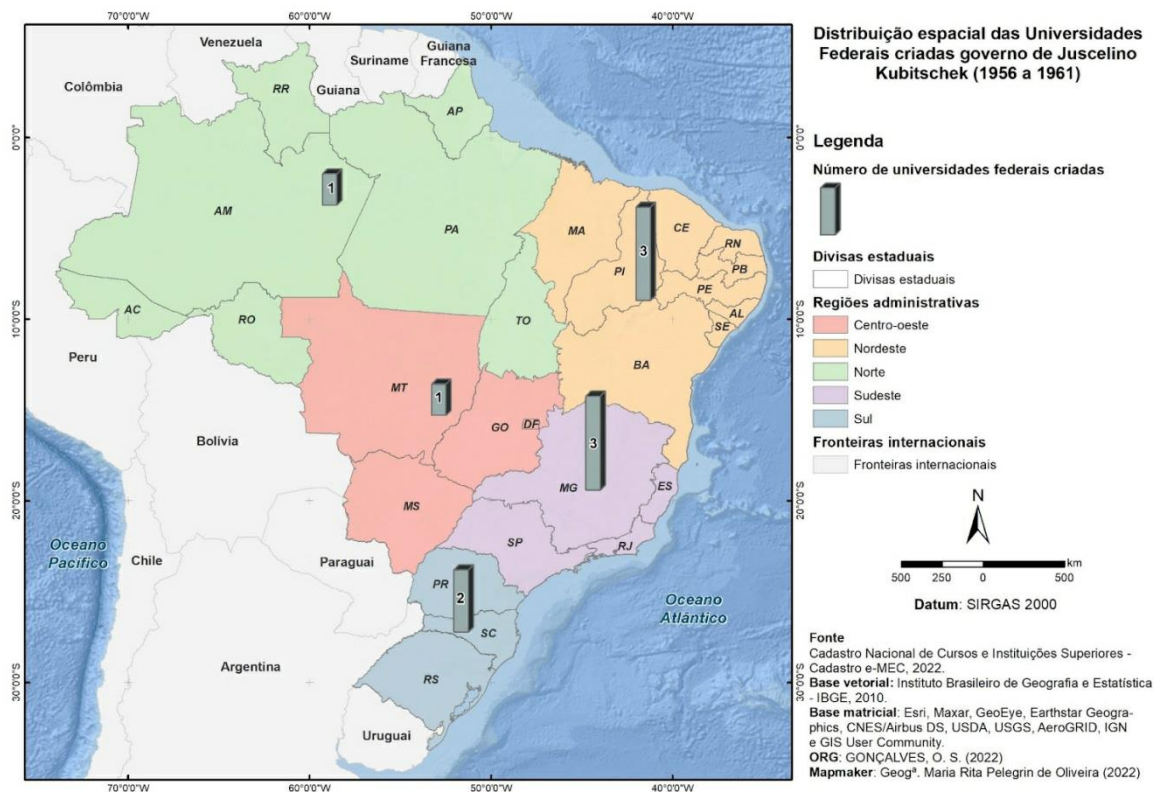
desenvolvimento de atividades econômicas ligadas à burocracia do Estado e outras atividades complementares, uma vez que lá seria constituída a nova sede política do país (FAUSTO, 2019). Contudo, as atividades econômicas urbano-industriais priorizaram a porção do território que já possuíam uma mínima estrutura herdada de outros ciclos ou períodos econômicos (a cana-de-açúcar e algodão na região que hoje corresponde ao Nordeste e o café e a mineração no que hoje é o Sudeste).

Assim, considerando a atual divisão regional do Brasil (vide Mapa 02), o desenvolvimento econômico no território nacional assume, ao longo do seu processo histórico, um desenho que acompanha a faixa litorânea que se estende do Nordeste ao Sul do país. Esse desenvolvimento foi concentrado basicamente em duas regiões: até meados do século XVII, a região hoje conhecida como Nordeste concentrava as atividades econômicas e sociais do país, devido ao ciclo da cana-de-açúcar e posteriormente a cultura de algodão. Já no século XIX, devido a concentração da atividade econômica exportadora da produção do café em São Paulo, associada à força política de Minas Gerais, gerada pelo ciclo do ouro e as forças militares e políticas do Rio Grande Sul⁵⁷, o eixo dinâmico das atividades econômicas e sociais se deslocam para essa região (FAUSTO, 2019). Assim, é possível afirmar que o processo histórico da formação sócio-territorial no Brasil traçou em seu território um arco de desenvolvimento que vai do Nordeste em direção ao Sudeste e Sul do país.

Dessa forma, entendemos que a espacialização das universidades federais que foram criadas no Governo de Juscelino Kubitschek obedeceu, antes de tudo, a esse desenho já gravado no território nacional pelas infraestruturas herdadas das formações econômicas ocorridas ao longo do processo de formação sócio-territorial, isto é, as universidades federais criadas nesse período se concentraram nas áreas mais povoadas e nos grandes centros urbanos da época, resultando, em termos de desenvolvimento nacional, numa concentração de investimento nas regiões do Nordeste, Sudeste e também no Sul, como ilustra o mapa abaixo:

⁵⁷ Fausto (2019) vai dizer que além da força política de Minas Gerais e das forças políticas e militares do Rio Grande Sul, ao longo da República Velha, esses dois estados tiveram um papel importante no abastecimento interno com a produção de leite e de charque respectivamente.

Mapa 2 – Distribuição espacial das Universidades Federais criadas no governo de Juscelino Kubitschek



A porção Leste como um todo concentra 80% do número de universidades federais criadas no Governo JK. Se tomarmos as universidades federais como um dos elementos da modernização do território nacional, podemos afirmar que o planejamento desse governo priorizou as regiões que, do ponto de vista demográfico, econômico e político, já apresentavam certo desenvolvimento decorrente de uma infraestrutura material e de uma organização social herdada ao longo do processo histórico de formação do território nacional. Em outras palavras, lugares que melhor ofereciam condições para o desenvolvimento das forças produtivas do capital. Nesse sentido, as duas regiões onde houve maior criação de universidades federais nesse período - Nordeste e Sudeste - foram em diferentes momentos da história brasileira, o *lócus* do desenvolvimento econômico do país. Segundo Oliveira (1981), essas duas regiões marcam, ao longo da história econômica brasileira, um protagonismo econômico, contudo, o desenvolvimento econômico e as relações de produção são historicamente distintos entre elas.

Enquanto o Nordeste, nesse período (meados do século XX), já se encontrava em pleno declínio, o Sudeste, por sua vez, estava em ascensão.

Partindo do princípio de que a expansão das universidades federais nesse período fez parte do processo de adequação do território para recepção do capital internacional, visando o desenvolvimento nacional que seria movido pelo motor da industrialização, a configuração que essa expansão universitária assume no espaço é um retrato de uma estratégia territorial que, em última análise, é comandada pelo processo de reprodução do capital à nível mundial. Assim, as condições de infraestrutura material, política e social que o território nacional oferece para reprodução do capital são frutos do seu próprio processo de formação que, por sua vez, está contemplado dentro de um processo ainda mais amplo que é o das transformações históricas do modo de produção capitalista.

É dentro desta conjuntura que buscamos a explicação para o fato de o governo JK ter priorizado os investimentos em infraestrutura nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país, isto é, regiões marcadas pela cristalização no espaço de formas e processos econômicos, organizações políticas e formação social anteriores. Deste modo, entendemos que é necessária uma compreensão do quadro geral formado pela determinação do capital mundial no território nacional para entendermos a relação entre a política de criação de universidades federais, bem como a sua espacialização com o quadro de desenvolvimento nacional no governo de JK.

Esse quadro geral começa a ser pintado pelo próprio processo de colonização, isto é, pelas relações pré-capitalistas, que parte da região Nordeste como centro dinâmico das atividades produtivas que ao longo da história da formação sócio-territorial⁵⁸ brasileira vai se dirigindo para Sudeste e Sul e que, no auge da atuação das relações capitalistas de produção, a passagem da economia

⁵⁸ Estamos adotando esse conceito em sua amplitude, isto é, como aquele que comporta os aspectos econômicos, políticos e sociais que, na interação com espaço geográfico, comandaram e ainda comandam as dinâmicas da formação social brasileira. Isto é, um conceito derivado da categoria de análise de Formação Econômica Social e Espacial, proposto por Santos (2014b).

cafeeira para a economia urbano-industrial, forma-se a região Centro-Sul⁵⁹ (OLIVEIRA, 1981).

A configuração econômica que o Nordeste assume nos anos de JK começa a ser desenhada no início do século XX, passando a ser influenciada diretamente pelas determinações capitalistas em gestação no Sudeste. Segundo Oliveira (1981, p. 37), as transformações ocorridas a partir de 1930, marcadas pelo movimento de concentração e centralização do capital, vão desencadear na criação da região econômica urbano-industrial do “Centro-Sul”. O dinamismo econômico dessa região, no seu próprio processo de homogeneização, vai criar um espaço nacional da produção. Nesse sentido, Oliveira (1981, p. 76), afirma que a quebra das barreiras inter-regionais, isto é, a perda da autonomia dos estados da federação em definirem suas relações com o comércio exterior, passou a impelir o capital internacional a assumir formas heterogêneas em cada porção do território nacional, destruindo assim as chamadas “economias regionais”. Esse foi o início do movimento de concentração do capital da região Centro-Sul que vai se consolidando com a expansão do sistema de transporte, cujo objetivo foi favorecer a circulação nacional das mercadorias produzidas nesse centro dinâmico da economia nacional.

Por outro lado, tem-se o movimento de centralização do capital que faz com o que esse centro dinâmico urbano-industrial drenasse o excedente de capital que já não se realiza nas demais regiões - “a exportação de capital das “regiões” em estagnação” (OLIVEIRA, 1981, p. 76), impondo suas mercadorias em detrimento daquelas produzidas nessas regiões que já não contavam mais com a proteção dos seus estados, ou seja, a centralização do capital na região Centro-Sul impediu que as demais regiões pudessem se desenvolver a partir de suas próprias relações que eram, em sua grande maioria, definidas pelo comércio exterior.

Segundo Oliveira (1981), o centro dinâmico da produção capitalista no Brasil, ainda atuou com pressuposto da produção nas demais porções do território nacional, isto é, aplicando o capital necessário para financiar a produção nessas localidades. Em outras palavras, a atividade econômica das demais regiões passa a ser definida pela região econômica urbano-industrial do Centro-Sul. Dessa forma,

⁵⁹ A região Centro-Sul é entendida aqui nos moldes definidos por Oliveira (1981), uma região econômica urbano-industrial que a partir de 1930 passa a comandar os processos produtivos em todo território nacional.

ocorreu no país uma integração econômica a nível nacional que passa a ser comandada a partir das relações de produção presentes no Centro-sul, liderada pelo estado de São Paulo.

Esse cenário vai impactar diretamente no desenvolvimento regional do Nordeste, pois, uma vez formada a região urbano-industrial Centro-Sul, ela passa a promover, a nível nacional, uma nova divisão regional do trabalho na qual a região Nordeste passa a ser o *lócus* de um exército industrial de reserva, isto é, as migrações do Nordeste em direção ao centro dinâmico da economia urbano-industrial do país, sendo o estado de São Paulo o principal destino, vai contribuir para o controle salarial mantendo-o em níveis mais baixos (OLIVEIRA, 1981). Isto é, a região Nordeste passa a exercer um papel fundamental na geração de mais valia na região urbano-industrial do Centro-Sul, ao mesmo tempo, que sua organização econômica permanece estagnada, pois a concentração e a centralização do capital no Centro-Sul imprimiu um ritmo tão forte no território nacional que tornou inviável um ritmo de urbanização acelerado no Nordeste.

Diante deste cenário, podemos afirmar que o Nordeste que se apresentava no governo JK era uma região economicamente estagnada e com grande evasão de força de trabalho, mas que certamente contava com uma força política relevante, dada a solidez de sua organização social que datava de mais de três séculos.

Como antes colocado, a herança econômica do Nordeste foi marcada pela influência de duas grandes atividades econômicas⁶⁰: primeiro, a economia açucareira que já não era capaz de realizar valor via comércio internacional desde a competição com a produção do açúcar no Caribe que se inicia em meados do século XVII (OLIVEIRA, 1981; FAUSTO, 2019; FURTADO, 2018); segundo, a atividade agroexportadora de cultivo de algodão, que não foi capaz de fazer a transição para a forma industrial, uma vez que a criação do espaço econômico nacional gerado pela integração a partir do Centro-Sul passou a sugar todo o excedente de capital do país para gerar o movimento de reprodução do capital a partir do seu centro

⁶⁰ É importante salientarmos que o Nordeste, do ponto de vista econômico e dos seus desdobramentos sociais, não foi definido apenas pelas grandes atividades econômicas como a cana-de-açúcar e algodão, mas existia também um conjunto de pequenas atividades econômicas que auxiliavam essas atividades principais que eram responsáveis pelo abastecimento interno, como a produção de alimentos, a criação de gado e o cultivo de fumo (FAUSTO, 2019, p. 73).

dinâmico. Aliado a isso, tem-se o enfraquecimento da produção gerada pela impossibilidade de competição com as mercadorias produzidas no centro dinâmico urbano-industrial do Centro-Sul (OLIVEIRA, 1981).

Por outro lado, o Nordeste possuía uma herança política forte formada pelas lideranças que ao longo da história brasileira comandaram o processo produtivo daquela região. A sua força política era remanescente das estruturas de poder firmadas no passado em decorrência dos ciclos econômicos. Assim, o Nordeste foi comandado, ao longo da história, pela elite açucareira formada pelos senhores do engenho e os coronéis fruto da economia “semi-burguesa” algodoeira-pastoril (OLIVEIRA, 1981), que se transformou numa estrutura de poder formada por uma elite política e econômica de origem latifundiária que não mais defendia os interesses da região e sim o capital comandado pelo Centro-Sul.

Assim, é possível afirmar que em meados da década 1950, nas circunstâncias que levaram JK ao poder, existia, entre a gama de problemas que se colocavam para o Nordeste, uma questão central que girava em torno de se promover o desenvolvimento naquela região, que, como já colocado, se encontrava economicamente estagnado e em declínio, mas ainda exercia uma influência muito forte no quadro político nacional e já se colocava como um dos principais colégios eleitorais do país. Dada essa conjuntura, o Estado vai agir, via planejamento, para tentar minimizar as disparidades entre os níveis de desenvolvimento do Nordeste em relação ao Centro-Sul, criando a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), institucionalizada pela Lei 3.692 de 15 de dezembro de 1959, que segundo Oliveira (1981), passa a promover um planejamento visando um desenvolvimento orientado pelas determinações do capital comandado pela região econômica urbano-industrial do Centro-Sul.

Entendemos, assim, que a criação da Universidade Federal da Paraíba de 1960, Universidade Federal do Rio Grande do Norte de 1960 e Universidade Federal de Alagoas de 1961 também fizeram parte desse quadro de propostas para um desenvolvimento do Nordeste frente à conjuntura nacional, isto é, o planejamento estatal propondo uma nova organização espacial, por meio de equipamentos públicos que possam fornecer mão-de-obra especializada e futura produção de

tecnologias (via pesquisa científica), para que a região se estabelecesse com uma possível área de expansão do capital comandado pelo Centro-Sul.

Nesse sentido, podemos entender que o Nordeste, do ponto de vista econômico, passa a ser, em grande medida, definido pela região Centro-Sul. Primeiro, pelo lugar que a região passa a ocupar na nova divisão regional do trabalho. Nessa nova configuração da divisão regional do trabalho, o Nordeste vai se colocar como a região formadora de um exército industrial de reserva que, por meio do fluxo migratório em direção ao Centro-Sul, irá contribuir para a acumulação do capital, uma vez que mantendo os níveis dos salários na região industrial baixos, aumenta-se a mais valia (OLIVEIRA, 1981). Segundo, o Nordeste passa a ser visto e planejado pelo Estado como uma possível área de expansão do capitalismo monopolista consolidado no Centro-Sul, uma vez que não logrou o mesmo êxito na passagem da produção agrária-exportadora para a urbano-industrial, devido ao próprio movimento de concentração e centralização do capital do Centro-Sul. Deste modo, o Nordeste passa por uma intervenção direta do Estado que, por meio da SUDENE busca, a partir dos interesses capitalistas do Centro-Sul, desenvolver uma industrialização na região, isto é, torná-la uma área de expansão do Centro-Sul (OLIVEIRA, 1981).

É dentro deste panorama que entendemos os investimentos realizados no governo JK no Nordeste que, dada a sua importância histórica na formação econômica e social brasileira, vai se configurando, junto com o Sudeste, como as duas mais importantes regiões do país, concentrando parte dos investimentos na criação e expansão das universidades federais.

Tomamos agora a região urbano-industrial Centro-Sul, nos moldes definidos por Oliveira (1981, p. 37) onde São Paulo é seu centro, Rio de Janeiro o seu subcentro, Minas Gerais o vetor de expansão norte, o Paraná o vetor de expansão sul e o Centro-Oeste como área de propagação para o centro. Do ponto de vista da expansão das universidades federais, o governo de JK priorizou essa região, concentrando 60% das universidades federais criadas em todo o período do governo de Kubitschek, conforme ilustra o Mapa 03, a seguir:

Mapa 3 - Distribuição espacial das Universidades Federais criadas no Governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), considerando a região industrial Centro-Sul

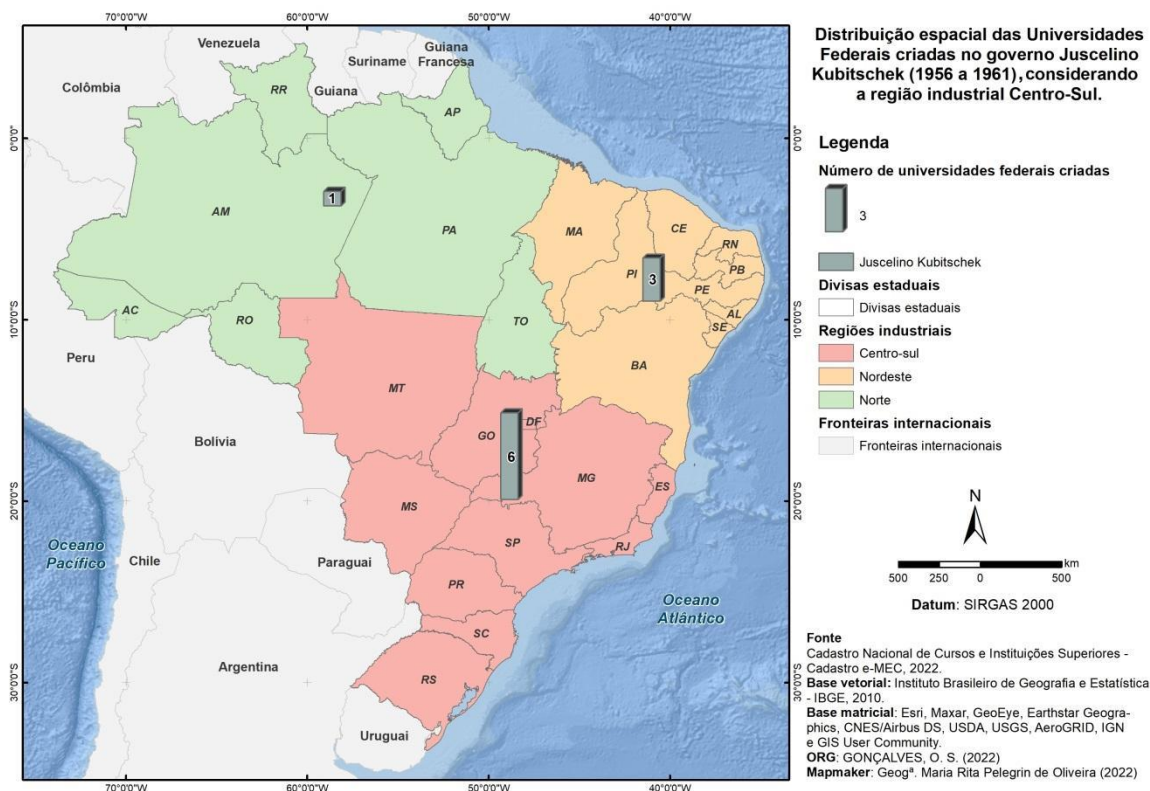


Tabela 2 – Distribuição regional das Universidades Federais criadas na gestão do Governo Kubitschek considerando a região Centro-Sul.

Siglas das UFs	Quantidade	Região Administrativa
UFPA	01	NORTE
UFPB, UFAL, UFRN	03	NORDESTE
UFG, UFJF, UFF, UFES, UFSM, UFSC	06	CENTRO-SUL
TOTAL	10	

Elaboração: Otoneis S. Gonçalves (2020). Fonte: Congresso Nacional (leis de criação das UFs).

O processo de formação dessa região industrial, o Centro-Sul, é bastante complexo e composto por diversas particularidades que estão ligadas ao processo histórico da formação sócio-territorial brasileira. Essa região tem no estado de São Paulo a sua área *core*, o ponto de difusão da economia urbana e industrial. Portanto, a formação desta região está intimamente relacionada com o processo de formação da indústria de São Paulo.

A industrialização de São Paulo tem a sua origem, dentre vários outros fatores, à economia cafeeira (CARDOSO, 1960). Essa atividade econômica foi marcada justamente pelo momento histórico da substituição da força de trabalho escrava pelo emprego da mão-de-obra assalariada, fato que promoveu o fluxo de imigração de trabalhadores da Europa, sobretudo da Itália, para suprir a demanda de mão-de-obra nas lavouras de café de São Paulo.

Cardoso (1960) defende que a mão-de-obra assalariada, a imigração e o alto poder de exportação do café, são elementos fundamentais que ligam a economia cafeeira ao processo de industrialização de São Paulo. Segundo o seu ponto de vista, a mão-de-obra assalariada permitiu que as fazendas de café funcionassem quase como uma empresa, implicando numa suposta racionalidade capitalista por parte dos fazendeiros; parte dos imigrantes passou a trabalhar nas pequenas indústrias ou oficinas na produção de artigos básicos para consumo, tais como calçados e vestuários e alimentação, que davam suporte a produção de café. O alto poder de exportação do café permitiu que os grandes montantes de lucros fossem transformados em capital e financiassem a pequena indústria, além de construir toda a estrutura de escoamento de mercadorias (ferrovias), criadas pela expansão do café no Oeste paulista que interferiu diretamente no fortalecimento da rede urbana (CARDOSO, 1960).

Buscando uma relação ainda mais precisa, é possível nos apoiarmos em Furtado (2018), quando este afirma que as medidas do Estado para contornar a crise do café, isto é, a *superprodução de café* que gerou o saturamento do mercado externo, desencadearam um desequilíbrio cambial que aliado com a grande depressão de 1929, impossibilitou o empréstimo internacional para compra do excedente da produção de café por parte do governo, que teve que financiar tal operação com suas próprias reservas nacionais. A recessão de 1929 intensificou

ainda mais a queda das exportações, dadas as condições econômicas dos países importadores desse produto, como os EUA, por exemplo. Tudo isso resultou numa “depreciação cambial”, isto é, uma desvalorização da moeda nacional frente ao mercado externo. A desvalorização da moeda nacional associada aos efeitos devastadores da crise de 1929 fez com o que o Brasil reduzisse a importação de produtos manufaturados. Diante desse cenário, o pequeno número de indústrias existentes no país encontrou no mercado interno as forças necessárias para o investimento em sua ampliação. Assim, segundo Furtado (2018, p. 278 e 279):

(...) o fator dinâmico principal, nos anos que se seguem à crise, passa a ser, sem nenhuma dúvida, o mercado interno. A produção industrial, que se destinava em sua totalidade ao mercado interno, sofre durante a depressão uma queda de menos de dez por cento, e já em 1933 recupera o nível de 1929. A produção agrícola para o mercado interno supera com igual rapidez os efeitos da crise. É evidente que, mantendo-se elevado o nível da procura e represando-se uma maior parte dessa procura dentro do país, através do corte das importações, as atividades ligadas ao mercado interno puderam manter, na maioria dos casos, e em alguns aumentar, sua taxa de rentabilidade. Esse aumento da taxa de rentabilidade se fazia concomitantemente com a queda dos lucros no setor ligado ao mercado externo. Explica-se, portanto, a preocupação de desviar capitais de um para outro setor. As atividades ligadas ao mercado interno não somente cresciam impulsionadas por seus maiores lucros, mas ainda recebiam novo impulso ao atrair capitais que se formavam ou desinvertiam no setor de exportação.

(....)

O crescimento da procura de bens de capital, reflexo da expansão da produção para o mercado interno, e a forte elevação dos preços de importação desses bens, acarretada pela depreciação cambial, criaram condições propícias à instalação no país de uma indústria de bens de capital.

Portanto, a formação da região industrial Centro-Sul tem a sua origem nas circunstâncias decorrentes da Revolução de 1930, como uma resposta à crise da economia mundial de 1929. A conjuntura econômica da época, que tinha como base a exportação de produtos primários, sobretudo, agrícola (o café) e a importação de produtos manufaturados, além da impossibilidade de importação devido o desequilíbrio cambial, causado pela superprodução do café e agravado pela crise de 1929, gerou um dinamismo no mercado interno que resultou no impulso à industrialização que se utilizou da infraestrutura herdada do ciclo econômico anterior para renovar e ampliar a estrutura industrial. Isso aliado a outras posteriores circunstâncias da economia mundial fizeram dessa região o centro dinâmico da economia urbana industrial do país.

Assim, esse quadro geral do desenvolvimento nacional de meados do século XX esboça uma desigualdade no desenvolvimento entre as regiões brasileiras, demonstrando as diferentes formas que o processo de reprodução do capital assume nas distintas porções do território nacional. A criação de um espaço nacional da produção não significa uma homogeneização do território nacional em prol do capital, mas sim, a existência de um centro dinâmico que submete o restante do território a uma lógica capitalista de produção onde cada fração irá atuar a sua maneira para viabilizar o processo de produção de mercadoria.

Com base nesse cenário podemos observar que, conforme demonstrado no Mapa 02 e na Tabela 02, no governo de Juscelino Kubitschek foram criadas pelo menos uma universidade federal em cada região. Porém, nas regiões Sul e Sudeste concentra-se a metade de todas as universidades criadas nesse governo. Isso revela que, apesar desse planejamento ter pensado no território como um todo, a integração econômica se dá a partir das zonas mais dinâmicas, aquelas em que há maiores concentrações de atividades urbano-industriais. Isso torna-se mais evidente se considerarmos a região urbano-industrial do Centro-Sul, donde parte o comando do processo produtivo redefinindo as relações de produção em todo território nacional, concentrando a maior parte das infraestruturas que dão suporte a reprodução do capital, incluindo as universidades públicas federais e estaduais de maior dinamismo na produção científico-acadêmico do país.

A região Sudeste, liderada pelo estado de São Paulo, foi a área *core* dessa produção urbano-industrial. A criação das universidades vai no sentido de garantir a continuidade desse desenvolvimento equipando ainda mais essa região para ser a principal receptora do capital internacional e comandar o processo de reprodução do capital no território nacional. O estado de São Paulo como o núcleo dessa economia urbano-industrial já possuía uma melhor situação econômica em relação aos demais entes federativos; possuía também uma elite econômica, política e intelectual que buscava um protagonismo nacional, por essa razão foi o primeiro estado a sediar uma universidade moderna (USP), um símbolo da grandeza da elite paulista.

A política de expansão das universidades federais de Kubitschek, aliada a outros elementos modernizantes no território nacional, ajudou a constituir um espaço nacional da produção que passou a comandar todo processo produtivo do país. A

expansão das universidades federais, sob a perspectiva do planejamento estatal, está inserida nesse projeto nacional de desenvolvimento e, dessa forma, a espacialização das universidades que foram concebidas nesse período nos ajuda a entender o desenho pelo qual a reprodução do capital marcou o território nacional. A partir da contradição entre o desenvolvimento do Nordeste e Sudeste ou Centro-Sul, esse desenho se estende sobre a faixa litorânea, sedimentando no espaço traços de atividades econômicas cujo núcleo irradiador é o Sudeste.

4.3 As universidades federais na Ditadura Militar: entre a opressão, o desenvolvimento e a resistência

4.3.1 - As circunstâncias que favoreceram a instauração do Regime Militar

Partimos da concepção de que a ascensão do governo autoritário da ditadura civil-militar de 1964 no Brasil foi fruto da combinação de uma série de acontecimentos de âmbito interno e externo, isto é, a instabilidade político-econômica que o país atravessava, aliada à conjuntura mundial marcada pelo contexto da Guerra Fria (GIANNASI, 2011; CHIAVENATO, 2012 e BUENO, 2014).

As circunstâncias internas são compostas basicamente pela crise econômica que se instaurou no Brasil após a renúncia de Jânio Quadros, em 1959, em que os índices de inflação subiam vertiginosamente a cada ano, cujo governo sucessor de João Goulart não foi capaz de controlar (FAUSTO, 2019; CHIAVENATO, 2012). Associado ainda a uma crise política gerada pela reação das elites brasileiras às ditas reformas de base do governo de João Goulart, principalmente pela proposta de reforma agrária⁶¹. Essa postura de governo causou um incômodo nas elites

⁶¹ Segundo Chiavenato (2012), a oposição a reforma agrária proposta por Goulart não se baseava numa ameaça à propriedade privada em si, uma vez que essa medida permitiria o aumento de proprietários, produzindo dentro da lógica capitalista e nem ao modo de vida burguês, mas sim pelo medo da desconstrução de uma base de poder político centrado no coronelismo, se a reforma agrária

econômica-latifundiárias do país que detinham grande parte do controle político nacional naquele momento. Esse clima de insegurança e de ameaças da perda da hegemonia do poder da elite latifundiária fez com o que se criasse uma atmosfera de conspiração, beirando até a um devaneio, de uma ameaça de revolução comunista promovida pelo governo, como afirma Chiavenato (2012).

No contexto mundial, a Guerra Fria se caracterizou por um período que foi marcado por tensão geopolítica decorrente da disputa pela hegemonia político-econômica do mundo entre capitalistas e socialistas. Nesse sentido, a propaganda anticomunista e outras políticas difundidas pelos EUA, visando a contenção dos avanços da influência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS pelo mundo, encontrou no cenário brasileiro um ambiente propício para a sua atuação. Assim, com base em Chiavenato (2012) e Giannasi (2011), entendemos que o suporte norte-americano nas questões ideológicas, bem como no conjunto de práticas econômicas e administrativas, foram fundamentais para a instalação e a sustentação do regime autoritário.

Dentre tantas outras medidas estratégicas para conter o avanço do comunismo soviético pelo mundo, os Estados Unidos da América desenvolveram a concepção teórica de Segurança Nacional, que iria influenciar profundamente a postura dos governos da ditadura militar brasileira. Segundo Giannasi (2011), a elaboração de estudos relativos à segurança nacional dos EUA se deu com a criação do *National War College*. A partir dessa instituição governamental a teoria de Segurança Nacional foi convertida em uma doutrina com a finalidade de orientar, por intermédio da *Central Intelligence Agency* - CIA, os países não comunistas, especialmente da América Latina, para conter o avanço do comunismo, estabelecendo assim, na segunda metade do século XX, a instauração dos governos autoritários de forte repressão ideológica em vários países da América do Sul.

É nessa conjuntura e, por influência direta do *National War College*, que é criada no Brasil, em 1949, a Escola Superior de Guerra, onde a cúpula intelectual militar brasileira vai elaborar, a partir da matriz norte-americana, a Doutrina de

fosse viabilizada poderia colocar fim no “caciques políticos”, isto é, a ameaça direta ao poder baseado na posse e no controle das grandes propriedade rurais.

Segurança Nacional que vai fundamentar o golpe de 1964. De acordo com Giannasi (2011, p. 117): “O objetivo da Doutrina era reorganizar o Estado brasileiro em outros moldes. Tal organização seria necessária em um mundo dividido, partindo-se do princípio de que já tinham o inimigo entre nós, os agentes de Moscou”. Isso demonstra o caráter ideológico que iria orientar a política de governo militar no Brasil, a partir de 1964.

Toda essa conjuntura externa associada às circunstâncias internas de instabilidade política e da economia em declínio, engrossou o discurso de uma “ameaça” de tomada do poder pelo comunismo, a resposta da parte conservadora da sociedade brasileira foi dada com a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, em 19 de março de 1964, demonstrando para os arquitetos do golpe que eles contavam com significativo apoio popular (FAUSTO, 2019). Essa composição de cenários pavimentou o caminho para o golpe de 1964 no Brasil.

É na combinação de uma política anti-comunista dos EUA com as circunstâncias internas de crise política e econômica, que surge o apoio da parte conservadora e autoritária da sociedade brasileira, mas também de outros grupos sociais importantes que contribuíram para a tomada e manutenção do controle do país pelos militares. Segundo Motta (2014):

Os grupos que deram sustentação ao golpe de 1964 compunham uma frente heterogênea, representando tanto diferenças sociais quanto ideológicas, o que tornou impossível reunir uma coalizão tão ampla em torno de um programa afirmativo. Liberais, conservadores, reacionários, nacionalistas autoritários e até alguns reformistas moderados receberam com alívio o golpe, pois haviam perdido a confiança no governo de João Goulart. O único consenso era negativo: tirar do poder um governo acusado de conduzir o país para o precipício (MOTTA, 2014, p. 07).

Assim, sob o lema de livrar o Brasil da corrupção e das "garras" do comunismo, corroborado por um falacioso discurso de restaurar a democracia, o Brasil vivenciou um dos seus períodos mais repressivos, violentos, truculentos e vergonhosos da sua história. Já no primeiro ano do regime houve fortes repressões e atos de violência aos opositores, por meio do Ato Institucional I a cúpula militar promoveu uma forte coerção das instituições políticas no sentido de fazer valer aquilo que é decidido pelo seu núcleo de poder, isto é, restringir o campo de atuação do congresso por meio da suspensão das imunidades parlamentares, a cassação de mandatos e suspensão dos direitos políticos, como afirma Fausto (2019). Houve

repressão por ato de violência ao movimento estudantil - invasão e incêndio na sede da UNE no Rio de Janeiro em 1964, diversas intervenções na Universidade de Brasília, bem como todo o tipo de repressão às diversas associações de trabalhadores ou agremiação política (FAUSTO, 2019).

4.3.2 – A relação entre os militares e o ensino

A participação de militares na política brasileira não era algo novo, isto já ocorria desde a primeira República. Segundo Carvalho (2006), as primeiras intervenções e/ou participações de militares datam da política da Primeira República e foram orientadas pela “ideologia do soldado-cidadão”⁶². Na visão dos militares que desejavam uma intervenção política na sociedade brasileira, essa ideologia resumia-se na transferência dos valores morais, como a obediência e o respeito à hierarquia dentre outras “virtudes” presentes no soldado para o cidadão civil e, com base nesses valores conduzir-se-ia a sociedade para o progresso. Entretanto, a concepção teórica positivista que fundamentava a “ideologia do soldado-cidadão”, cujo principal adepto e divulgador dessa ideologia no Brasil foi Benjamin Constant, iria mais além, entendia que o soldado seria um cidadão armado “cooperador do progresso”, isto é, defendia-se que ao longo do progresso da sociedade fosse reduzida a “diferença entre o militar e o civil”, na qual o militar, pela força do progresso, seria naturalmente extinto em favor do civil (CARVALHO, 2006, p. 39), isto é, colocava em “xeque” a existência da instituição militar.

O caráter polissêmico da ideologia soldado-cidadão, aliado ainda ao fato de que as primeiras intervenções militares na política (como o Tenentismo, de 1922) foram fruto de movimentos liderados por membros do baixo escalão das forças

⁶² Segundo Carvalho (2006, p. 38) esse termo foi usado inicialmente por jornalistas republicanos com a intenção de incitar os militares a intervir na política para causar incômodos ao governo imperial. O autor ainda identifica dentro do contexto de intervenção militar da Primeira República, dois grupos dentro das forças armadas: os tarimbeiros que seriam os militares formados nas academias militares e os bacharéis de fardados que seriam os intelectuais militares, enquanto o primeiro grupo buscava apenas uma afirmação da organização frente a elite política brasileira, o segundo tinha como interesse, além de fortalecer a organização militar, utilizar-se do poder da organização para reformar o sistema político (CARVALHO, 2006, p. 39).

armadas e, segundo Carvalho (2006, p. 39), ameaçavam diretamente a estrutura hierárquica das instituições, uma vez que alcançando o prestígio político e social, os militares de patentes inferiores poderiam não mais se sujeitar aos seus superiores, gerando certa incompatibilidade entre o intervencionismo e o fortalecimento da organização. A necessidade da superação dessa incompatibilidade implicou em uma nova estratégia de intervenção que foi a “ideologia do poder moderador das Forças Armadas”, que combinava o intervencionismo na política com o fortalecimento da instituição militar que passa a ser comandado pelos generais e não mais pelo baixo escalão, isto é, a ideia de corporação e “classe militar” substitui a ideia de “soldado-cidadão” (CARVALHO, 2006, p. 43).

Nesse sentido, é possível afirmar que a ideia da intervenção militar na política como manifesto desejo de promover-se uma regeneração moral da sociedade brasileira, já estava presente nas primeiras intervenções. De acordo com Sepulveda (2010, p. 73), o movimento político-militar Tenentista já carregava o lema da “moralização da administração pública e o fim da corrupção eleitoral”, na qual entendia-se que a solução para tais problemas poderia ser alcançado por meio de reformas na sociedade sob o viés da moralidade e da ética militar⁶³. Portanto, é possível afirmarmos que a ideia da disciplina militar usada para orientar a sociedade no sentido de combater a corrupção e outros desvios de moralidade, tem sua base na “ideologia do soldado-cidadão”, mas a sua efetivação no pensamento social e no campo político brasileiro só vai ocorrer pela ideologia do poder moderador das Forças Armadas num processo de fortalecimento das instituições militares, que vai cada vez mais intensificando a sua influência no meio político e social.

Com base na pesquisa de José Antonio Miranda Sepulveda (2010) é possível observar que há um processo de evolução, de fortalecimento e reestruturação das forças armadas decorrente do prestígio social que ela adquire pela condução da Guerra do Paraguai (1864 a 1870). Tal fortalecimento envolve, inclusive, o setor da educação militar. A corrente de pensamento positivista que influenciou algumas reformas do ensino no Brasil, também esteve presente nas intervenções dos

⁶³ Sepulveda (2010) afirma que a preocupação com a regeneração social sob desígnio militares já estava presente nos objetivos da Liga de Defesa Nacional em 1916, onde se apregoava a ideia da formação do cidadão-soldado visando a construção de uma sociedade baseada nos valores morais da hierarquia e da disciplina como condições para o progresso.

militares na política brasileira, o que ocorreu pelo fato desta corrente teórica ter sido a principal via de aproximação entre os militares e o ensino. Segundo Sepulveda (2010), o positivismo se colocou como uma ponte que ligava o campo militar e o campo da educação.

Essa escola de pensamento se fez presente nas principais escolas militares brasileiras, especialmente a corrente ligada ao pensamento de Comte, onde era trabalhada a ideia do pensamento ordenado que leva ao progresso, a subordinação do pensamento à observação e as razões dos fatos (SEPULVEDA, 2010). A nosso ver, temos aqui dois pontos importantes na relação entre o pensamento positivista e a doutrina militar: primeiro, a ideia de hierarquia transposta para o processo de aprendizagem, não apenas na disciplina do aluno, mas também no próprio processo de produção do conhecimento, isto é, o pensamento como algo que deve ser submetido e subordinado a observação e a razão dos fatos, segundo a ideia da ordem que leva ao progresso, isto é, o Estado positivo que leva ao desenvolvimento e a industrialização.

Do ponto de vista histórico, é possível inferir que as reformas educacionais promovidas no Brasil pelo viés do positivismo já demonstravam um peso da influência militar na sociedade brasileira. A reforma promovida por Benjamin Constant, em 1890 e 1891, é uma prova dessa influência, pois como nos lembra Sepulveda (2010), Benjamin Constant foi uma figura que transitava entre os dois campos, o militar e o da educação. Desse modo, entendemos que as reformas educacionais de cunho positivistas vão reforçar a visão da educação como elemento de controle político e social e, é com base nessa concepção que os militares vão fazer uso da Educação Moral e Cívica como instrumento necessário para formar o cidadão dentro dos moldes da disciplina e da hierarquia militar, isto é, moldar a sociedade de acordo com o projeto político pretendido para o país.

No entanto, a efetivação do projeto de controle político econômico e social encabeçado pelos militares só ocorreu a partir das condições históricas específicas dadas pelas circunstâncias internas (crise político-econômica) e o contexto mundial (tensão geopolítica entre EUA e URSS em meados do século XX), na qual a ditadura civil-militar brasileira foi fortemente influenciada pelo conjunto de estratégias do EUA para contenção da ideologia do socialismo da URSS, como já colocado

anteriormente. Dentro dessa estratégia, a educação e a produção do conhecimento desempenhou um papel importante em que, por meio da Escola Superior de Guerra (ESG), seguindo a matriz do *National War College* do EUA, formula-se a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que vai ser a base teórica que vai orientar toda a política da ditadura civil-militar do Brasil, principalmente a política da repressão (FAUSTO, 2019; GIANNASI, 2011).

Segundo Schinke (2018), a influência da ESG se espalhou pelas principais cidades do Brasil por meio das Associações dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG). Esses espaços funcionaram como centros de organização e difusão do “conceito-chave” do regime autoritário que foi a Doutrina da Segurança Nacional, onde por meio de ciclos de estudos promovidos por esta instituição reuniam as principais lideranças de diversas regiões do país (militares de alta patente, as elites econômica e empresarial e membros do judiciário) para discutir o tema da Doutrina da Segurança Nacional e sua relação com a promoção do desenvolvimento, criando uma cúpula de mentores que seriam responsáveis pela sustentação teórica do regime autoritário da ditadura militar no Brasil.

Muitos dos militares que fizeram parte da cúpula do poder dos governos autoritários que se estabeleceram durante todo o regime da ditadura militar, possuíam ligações com ESG, como foi o caso de Castelo Branco, Golbery do Couto e Silva, os irmãos Orlando e Ernesto Geisel, Aurélio de Lyra Tavares e Juarez Távora (FAUSTO, 2019). Todos os aparatos de repressão do regime autoritário, bem como todas as medidas econômicas desenvolvimentistas estavam amparadas na Doutrina de Segurança Nacional. Segundo Sepulveda (2010, p. 152), a Doutrina de Segurança Nacional⁶⁴ transferiu para a política a racionalidade da guerra e transformou a “competência militar em competência política”.

Assim, a ESG foi fundamental na formação da cúpula intelectual-estrategista dentro das forças armadas que, por meio da Doutrina de Segurança Nacional, transvestia os interesses internacionais norte-americanos (conter a disseminação do

⁶⁴ A Doutrina de Segurança Nacional foi uma doutrina política que estabeleceu os critérios para o desenvolvimento do Brasil por meio do alcance e da manutenção dos Objetivos Nacionais, tais objetivos seriam a razão principal do Estado Nacional, isto é, um conjunto de medidas políticas, econômica e sociais enquadradas dentro do binômio Segurança e Desenvolvimento.

comunismo e promover a expansão do capitalismo) em interesses nacionais (o par ideológico Segurança Nacional e Desenvolvimento).

Uma das consequências da Doutrina de Segurança Nacional foi a repressão que se estabeleceu pelo combate ao “inimigo interno”, tendo a participação fundamental do Serviço Nacional de Informação (SNI)⁶⁵, que tinha como objetivo coletar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, incluindo aquelas que diziam respeito à subversão interna, se transformando na prática em um verdadeiro centro de poder, operando no combate à oposição ao regime (FAUSTO, 2019). Já no que corresponde ao desenvolvimento, o Plano Nacional de Desenvolvimento, os PND I, II e III estavam centrados basicamente numa reformulação econômica, baseada na redução do déficit público com cortes de despesas e aumento de arrecadação, a redução de salários, impactando diretamente a classe trabalhadora, levando a um “sacrifício forçado” que só foi possível devido ao caráter de forte repressão do regime. Os PNDs também contaram com o investimento do capital internacional, por meio de empréstimo do FMI - contração da dívida externa e a ajuda da Aliança pelo Progresso do governo norte-americano, conforme aponta Fausto (2019).

Assim, a Doutrina da Segurança Nacional estabelecia os parâmetros para a repressão ideológica e a promoção do desenvolvimento no país, isto é, ela se constituiu como a base teórico-estratégica da implantação e manutenção do regime autoritário. Portanto, é possível afirmar que, dentro de certo limite, os mecanismos de repressão e de desenvolvimento atuaram no regime de forma complementar, onde a repressão garantiria o cumprimento do desenvolvimento e, uma vez alcançado esse desenvolvimento se atingiria a tão almejada “regeneração social”. Essa pretensa harmonia entre repressão e desenvolvimento é quebrada justamente pelo papel da universidade, pois como afirma Motta (2014), a universidade era nesse período, o espaço onde residia grande parte dos opositores ao regime e ao mesmo tempo a massa pensante (intelectuais, professores, pesquisadores e cientistas) importante para se promover uma política de desenvolvimento. A

⁶⁵ Segundo Fausto (2019), o SNI foi idealizado e comandado pelo General Golbery do Couto e Silva que começou a colocar em prática suas teses sobre a Doutrina de Segurança Nacional desenvolvida Escola Superior de Guerra (ESG), quando ocupava o cargo de adjunto no Departamento de Estudos desta instituição.

universidade, portanto, tornou-se ponto de contradição no núcleo de regime, pois ela representava um conflito de interesses entre aqueles que queriam expurgar os indesejáveis ao regime para satisfazer o desejo da ala conservadora e preservar a ideologia do regime e aqueles que almejavam criar as condições para o estabelecimento de um plano de desenvolvimento a longo prazo, onde a promoção da ciência e da tecnologia seriam imprescindíveis.

Dentro da perspectiva da repressão, a Doutrina da Segurança Nacional estabeleceu como forma de governo uma racionalidade de guerra, não como uma questão geopolítica frente às ameaças externas, mas sim pela identificação e eliminação do “inimigo interno”. As agências de informações identificavam o “inimigo interno” e os órgãos punitivos do regime cuidavam de neutralizar tais ameaças, como afirmam Chiavenato (2012) e Fausto (2019). Desta forma, a justificativa teórica era que essa política repressiva era necessária para destruir as barreiras ideológicas que poderiam ameaçar a abertura do caminho para o desenvolvimento que o levaria ao progresso nacional, quando na prática ela satisfazia o desejo da ala conservadora de empregar certo moralismo deturpado como elemento de formação social (MOTTA, 2014). Prova disso foi o caráter estratégico dentro da Educação Moral e Cívica, imposta a todos os níveis da educação pelos militares (MOTTA, 2014), que servia como ferramenta ideológica contra a expansão do comunismo e, ao mesmo tempo, que relacionava os valores conservadores a cultura do desenvolvimento centrado na máxima positivista de que a ordem leva ao progresso.

Quanto à questão do desenvolvimento, a reforma universitária, a expansão das universidades federais e dos programas de pós-graduação e os demais investimentos no ensino superior deixam claro a importância das universidades no Plano Nacional de Desenvolvimento.

Diante do que foi exposto, passamos a analisar as universidades federais dentro dessa conjuntura, isto é, dentro de um contexto de forte repressão e de promoção do desenvolvimento.

4.3.3 - O papel das universidades federais no Regime Militar: entre a repressão e a promoção do desenvolvimento

Partindo da concepção de que a ideologia que movia o regime militar era o “binômio Segurança Nacional e Desenvolvimento”⁶⁶ (SEPULVEDA, 2010, p. 186), as ações de governo sobre as universidades públicas, sobretudo as universidades federais, se deram a partir dessas duas posturas, isto é, por um lado as medidas de repressão e censura objetivando a manutenção da ordem e o combate ao “inimigo interno”, por outro lado, a política de investimento e reforma objetivando o desenvolvimento. Nesse sentido, Rodrigo Motta (2014) afirma que:

As universidades representam espaço privilegiado para observar os entrecosques das diferentes forças que moveram o experimento autoritário brasileiro. Elas eram importantes lócus de modernização do país, bem como campo de batalha entre os valores conservadores e os ideais de esquerda e de vanguarda; eram instituições que o regime militar, simultaneamente, procurou modernizar e reprimir, reformar e censurar (MOTTA, 2014, p.12).

Dentro da concepção ideológica da Doutrina de Segurança Nacional no que se refere ao seu aspecto repressivo, o regime ditatorial via na universidade uma ameaça a sua existência, isto é, parte da comunidade universitária era tida como a personificação do “inimigo interno” pela ala conservadora do regime e da própria sociedade. A universidade abrigava alguns movimentos de esquerda, sobretudo, o movimento estudantil, mas também havia professores e intelectuais que se manifestavam abertamente contrários a ditadura e em alguns casos fazendo até oposição ao regime autoritário imposto pelos militares. Isso resultou em diversos atos de violência contra a comunidade universitária, confrontos diretos com alunos e invasões nas universidades como os ocorridos na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP, no prédio da Rua Maria Antônia e as diversas ocorrências na UnB⁶⁷;

⁶⁶ Para Sepulveda (2010), as ideias desenvolvidas pelos militares positivistas dos primeiros anos da república, são rerepresentadas novamente e ganham força a partir da segunda metade do século XX, em que o binômio que antes era representado pelos termos Ordem e Progresso ganham uma nova nomenclatura: Segurança e Desenvolvimento.

⁶⁷ Segundo Motta (2014), o cerco militar foi mais intenso na UnB, não apenas pela postura político-ideológica da direção da instituição, mas, principalmente, pelo fato de que a capital Brasília ainda era nesse momento uma cidade em construção, “um canteiro de obras”, logo não havia uma

o encarceramento, demissões, aposentadorias forçadas e exílio para professores e outros intelectuais contrários ao governo; prisões, torturas e até execuções de alunos considerados subversivos e a imposição de censuras como a proibição de textos e livros (FAUSTO, 2019; MOTTA, 2014).

Segundo Motta (2014, p. 17), o processo de “expurgo” a que as universidades foram submetidas no regime militar estava contemplado dentro daquilo que ficou comumente conhecido na expressão utilizada pelo governo militar e seus apoiadores como “Operação Limpeza”, que tinha como finalidade “afastar do cenário público os adversários recém-derrotados - comunistas, socialistas, trabalhistas e nacionalistas de esquerda, entre outros”.

Além da repressão, a Doutrina de Segurança Nacional contemplava em seu planejamento para o país a promoção ao desenvolvimento. Nessa abordagem as universidades públicas, sobretudo as federais, se colocaram como elemento estratégico dentro do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Como demonstrado anteriormente, a universidade torna-se, a partir do final da década de 1930, um dos elementos de modernização do território brasileiro, isto é, como parte das condições gerais de produção e mecanismo de viabilização da reprodução do capital, sobretudo, do capital internacional. Nesse sentido, não é estranho afirmarmos que a universidade, sobretudo, a universidade pública, passou a ser um objeto de interesse daqueles que comandaram o golpe, bem como dos seus apoiadores (parcela civil de políticos, economistas e outros intelectuais), pois ela se apresentava como um elemento necessário ao andamento da nova política econômica do regime.

Aqui é necessário fazermos duas observações: primeiro, a ala desenvolvimentista do regime autoritário nem sempre estava preocupada com as questões ideológicas e moralistas, isto quer dizer que por vezes as questões ligadas ao planejamento e ao desenvolvimento econômico se sobressaiam as questões ideológicas, moralista e conservadora. Motta (2014) afirma que há registro que comprova que a alta cúpula do regime, tolerou a presença de cientistas e

articulação de forças sociais ou instituições representativas suficientemente fortes, como a Igreja e a Imprensa, que pudesse frear partes das ações repressivas militares como em outras capitais brasileiras.

intelectuais considerados subversivos, em várias ocasiões, porém apenas daqueles que conduziam ou lideravam pesquisas e estudos considerados estratégicos ou de alguma relevância para o país. Segundo, a universidade por ser um ambiente heterogêneo, que abriga diversas formas de pensamento e concepções ideológicas, nem todas as pessoas que compunham a comunidade acadêmica universitária eram contrárias ao regime; havia professores, reitores, pesquisadores e alunos que se colocavam de forma neutra ou até mesmo como simpatizantes e adeptos ao regime.

Partindo da dupla orientação da D.N.S., que visa o desenvolvimento e a segurança nacional, que num plano ideal levaria o país ao que alguns autores denominam de “modernização conservadora”, podemos afirmar que a universidade quebra essa pertença harmonia entre segurança nacional e desenvolvimento, conservadorismo e progresso, pois a universidade, como colocada por Motta (2014), era ao mesmo tempo o lugar da oposição e, portanto estava sujeita às políticas de repressão do regime, e o local estratégico para se promover o desenvolvimento, portanto, passível de reforma e investimento.

Nesse sentido, Motta (2014) afirma que a postura desenvolvimentista do regime ditatorial abordou a universidade como um elemento estratégico para o processo de “modernização conservadora” que estava em curso, pois a universidade era responsável pela “formação das elites intelectuais e políticas”, bem como das lideranças que iriam, futuramente, ocupar cargos técnicos de grande relevância no governo como os “dirigentes econômicos”, por exemplo. A universidade ainda era responsável pela formação de mão de obra altamente qualificada para as novas atividades econômicas e pela criação de novas tecnologias que dariam suporte às atividades industriais no território nacional. Visando este objetivo, o Estado autoritário realizou investimentos e promoveu uma reforma universitária, reforma essa que já vinha sendo discutida antes do golpe. De acordo com Cunha (2014, p. 360)

Algumas políticas educacionais na ditadura nada mais foram do que o prolongamento das que vinham sendo implementadas desde o Estado Novo (...). O mesmo pode ser dito a respeito de vários elementos da reforma universitária, como a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental e a unificação da carreira de professor com a de pesquisador nas instituições federais de ensino superior, determinadas pelas leis n. 5.539/68 e n. 5.540/68.

A reforma universitária se colocava como uma medida necessária para atender às novas exigências sociais impostas pelas dinâmicas econômicas. Para Rodrigo Motta (2014), o regime de cátedras era um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa e a produção do conhecimento:

Um dos problemas mais sentidos e mais criticados nos debates dos anos 1960 era a estrutura básica das universidades. Elas eram organizadas em torno dos professores catedráticos, docentes prestigiados e bem remunerados, com total poder sobre as respectivas áreas de saber. Os catedráticos tinham a prerrogativa de selecionar pessoalmente seus assistentes, professores e pesquisadores, bem como de definir os programas de ensino. Os cargos eram vitalícios, e esse poder gerava, por vezes, práticas nepotistas, como a contratação de parentes para atuar como auxiliares de cátedra. Além disso, os catedráticos controlavam as estruturas decisórias principais, as congregações e os conselhos universitários. Não é preciso muita imaginação para perceber que esse sistema, na maioria dos casos, opunha barreiras à produção de conhecimento e à circulação de ideias. Em contraste com o imenso poder dos professores catedráticos, os outros docentes, instrutores, auxiliares e assistentes recebiam magros vencimentos e eram forçados a acumular aulas em várias instituições. Essa situação resultava em escassa produção de pesquisa e conhecimento, com professores ausentes e desmotivados. (MOTTA, 2014, p. 45).

Assim, a partir dos Decretos nº 053 de 18 de novembro de 1966 e nº 252 de 28 de fevereiro de 1967, as universidades federais passam, obrigatoriamente, a se organizar em forma de departamento, conforme determinado no *caput* do Art. 2º do Decreto nº 252 de 1967:

As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1967).

A nosso ver, as mudanças que ocorrem nas universidades, desde a implantação do modelo de uma universidade moderna, concretizada na criação da Universidade de São Paulo e na reestruturação da UFRJ, até a reforma universitária que foi proposta para todo território nacional mencionada acima, que tem o seu início em 1961 em decorrência da Lei nº 4.024, mas se efetiva na Ditadura Militar pelos Decretos nº 53 de 1966 e o nº 252 de 1967, fazem parte do amplo processo de adequação dos mecanismos de modernização para a preparação ininterrupta do território nacional para recepção e a reprodução do capital. Não podemos esquecer que a universidade é uma “instituição social” (CHAUÍ, 2003), que ela exerce uma

relação dialética com a sociedade, ou seja, ela influencia a sociedade promovendo transformações e, ao mesmo tempo, é influenciada pelas transformações ocorridas no âmbito social.

A reforma universitária efetivada na Ditadura Militar, como afirma Cunha (2014), não foi criação da cúpula de comando do governo, ela foi resultado de um longo período de discussão na comunidade acadêmica que antecede ao golpe que se intensificou nos finais dos anos 1950 e início da década 1960. Segundo Motta (2014), havia um “virtual consenso” entre a esquerda e os liberais quanto ao “arcaísmo do modelo universitário” e da sua necessidade de mudanças. Contudo, havia divergência quanto às soluções apontadas, enquanto a esquerda almejava uma “universidade crítica e popular”, os liberais desejavam tornar a universidade mais eficiente e produtiva que pudesse responder às demandas da formação de quadros para atuar nas atividades econômicas e na administração pública.

Dadas as posturas desenvolvimentistas e o caráter anti-comunista do regime autoritário, não foi novidade a opção pela segunda solução, desse modo, as universidades brasileiras passam a se organizar segundo o formato das instituições universitárias norte-americanas⁶⁸, cuja substituição do sistema de cátedra pelo sistema departamental, aliados a outras medidas, como investimentos para ampliação de vagas na graduação, a criação de curso de pós-graduação e financiamento para pesquisas, otimizaram a produção de pesquisas e o desenvolvimento científico assim como a ampliação da formação de quadros de profissionais de níveis superiores (MOTTA, 2014).

⁶⁸ Segundo Motta (2014), a influência norte-americana no ensino superior brasileiro na ditadura se estabeleceu também pela ingerência das agências internacionais como a estatal *United States Agency for International Development* (Usaid), as iniciativas privadas Fundações *Ford* e *Rockefeller*, que apesar de atuarem no Brasil desde a década de 1950, é com o golpe militar que elas passaram a ter um papel mais importante na organização do ensino, ajudando no processo de modernização do ensino superior brasileiro.

4.3.4 - O processo de centralização e ampliação das universidades federais como estratégias para o desenvolvimento nacional na ditadura civil-militar

É notável nesse período a ocorrência de uma maior centralização do ensino superior a nível federal. Por meio da Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965, as instituições de ensino superior federais, como as universidades e escolas técnicas da União e vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, passaram a carregar a denominação “Federal” seguida do nome do estado ou município em que está alocada, como forma de diferenciá-las das demais instituições. Além disso, o governo militar promoveu no âmbito das universidades federais uma série de investimentos com o objetivo de ampliar as vagas na graduação e fortalecer os programas de pós-graduação. Com isso houve a ampliação de campi universitários, bem como a criação de novas universidades federais e de centros de pesquisas, isto é, o investimento na produção científica e tecnológica passa a ser uma questão mais presente no planejamento estatal.

O fortalecimento do sistema de pós-graduação, como parte dos investimentos no ensino superior federal, resultou no aumento do número de cursos de pós-graduação, bem como no aumento de bolsas de estudos nas agências de fomento federais e também na criação de fundos para o desenvolvimento de pesquisa no ensino superior, como Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico (Funtec) e outros fundos que eram geridos pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (MOTTA, 2014). Esse conjunto de investimentos demonstra, do ponto de vista dos articuladores do regime, que o ensino indissociado da pesquisa levaria a uma produção de conhecimento que estaria alinhado com um plano de desenvolvimento para o Brasil, nesse sentido, as universidades federais passam a ser um elemento estratégico para realização desse plano.

Diante de tudo que já foi exposto, entendemos que, do ponto de vista do desenvolvimento, as universidades federais por estarem diretamente vinculadas à União e ainda por estarem presentes na maioria das grandes cidades brasileiras, continuam a representar para o governo o mesmo papel estratégico que já vinham

desempenhando desde 1950. As atividades da universidade moderna não se restringem apenas a formação das futuras elites intelectuais e políticas e dos futuros dirigentes econômicos do país, como eram os institutos de ensino superior isolados do século XIX, mas também faz parte de suas atribuições a formação de mão de obra altamente qualificada, necessária ao andamento da nova política econômica centrada na indústria e ainda, por intermédio da pesquisa científica, produzir novas tecnologias.

No que se refere à produção de novas tecnologias, as universidades federais, sob a ótica do planejamento militar, tinham um papel estratégico de assegurar o desenvolvimento econômico futuro, isto é, tornando o país menos dependente da importação de tecnologias produzidas nos países centrais. Para isso, era preciso desenvolver o conhecimento necessário através do investimento em pesquisas de ponta, para que as universidades federais pudessem contribuir para o desenvolvimento de novas tecnologias, visando uma maior autonomia do desenvolvimento nacional em relação ao capital externo. Nota-se aqui que, diferentemente do período anterior, do governo JK, o investimento visando o incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico se torna uma preocupação mais imediata e está diretamente alinhada com o Plano Nacional de Desenvolvimento.

Segundo Fausto (2019), a primeira medida para controlar a economia e retomar o crescimento adotado pelo governo militar, foi a de controlar a inflação reduzindo o déficit nacional e estimulando o crescimento do PIB por meio de investimento de capital estrangeiro para acelerar a industrialização. Essas foram as principais medidas contidas no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, contudo, é importante lembrarmos que essa política econômica ainda era muito dependente do sistema financeiro e do comércio internacional, que controlavam os empréstimos e investimentos vindos de fora. Além disso, havia uma forte dependência no setor energético, sobretudo na importação de petróleo (FAUSTO, 2019). É nessa conjuntura que surge a necessidade de novos estudos e pesquisas visando o desenvolvimento de tecnologias que permitissem que o país se tornasse menos dependente de insumos básicos para produção.

Os investimentos realizados nas universidades federais durante a ditadura são, portanto, justificados, em parte, pelo desejo dos planejadores econômicos do regime de se tornarem menos dependentes da economia externa, tanto na importação de tecnologias para produção, como de produtos que exigiam tecnologias de ponta para sua elaboração, como é o caso do refinamento do petróleo.

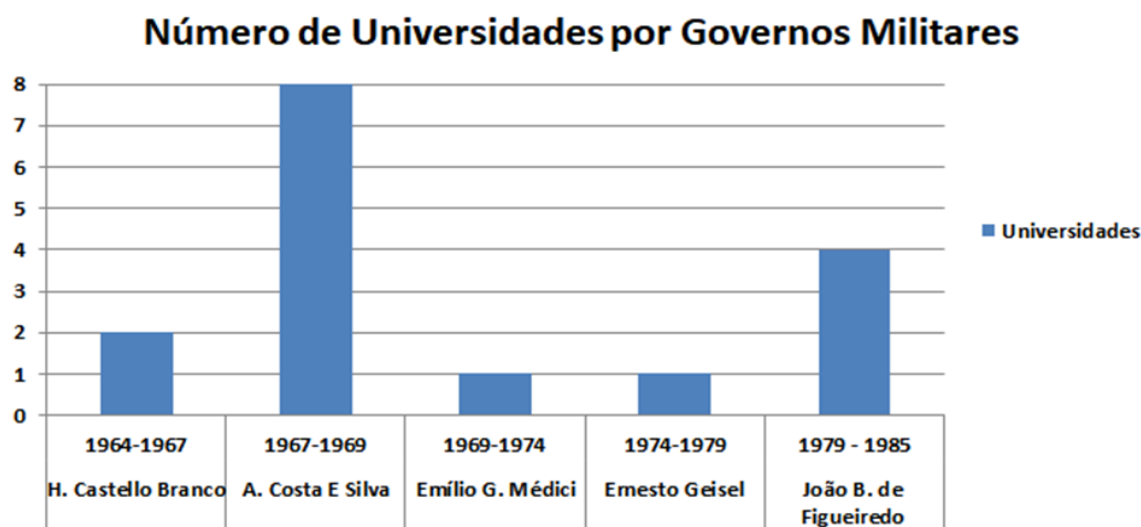
O papel das universidades federais, bem como das universidades públicas no geral, nesse regime, torna-se mais claro ao analisarmos o II PND que tinha dentre os seus objetivos criar mecanismos para suprir essa dependência externa da economia nacional. Segundo Fausto (2019), essa dependência era mais sentida no setor energético, o que se tornou ainda mais evidente com a crise do petróleo de 1973.

O II PND buscava completar o processo de substituição de importações instalado há décadas no país, mudando o seu conteúdo. Não se dizia isso com todas as letras, mas é o que se deduz dos objetivos propostos. Já não se tratava agora de substituir a importação de bens de consumo, mas de avançar no caminho da autonomia no terreno dos insumos básicos (petróleo, aço, alumínio, fertilizantes etc.) e da indústria de bens de capital. Definimos como bens de capital aqueles bens que integram o ciclo produtivo mas nele não são consumidos inteiramente - caso típico das máquinas e ferramentas. A preocupação do II PND com o problema energético era evidente, pois propunha-se o avanço na pesquisa de petróleo, o programa nuclear, a substituição parcial da gasolina pelo álcool, a construção de hidrelétricas, cujo exemplo mais expressivo foi a de Itaipu (FAUSTO, 2019, p. 422).

Assim, a universidade se colocava como um dos elementos centrais, o lugar onde se produzirá o conhecimento necessário para a criação de novas tecnologias como medida para suprir essa dependência externa. A produção de novas tecnologias para suprir essa demanda só se tornaria possível com altos investimentos no ensino superior e nas pesquisas de ponta a serem desenvolvidas nas universidades públicas em todo Brasil. Nesse sentido, as universidades federais como instituições de ensino superior diretamente ligadas à União, tornam-se indispensáveis a esse objetivo, justificando os investimentos para a sua ampliação, reestruturação dos campi, ampliação dos programas de pós-graduação e criação de novas universidades.

O gráfico a seguir mostra o número de universidades federais criadas nos diferentes governos ao longo do regime autoritário entre os anos de 1964 a 1985.

Gráfico 2 – Número de Universidades Federais Criadas por Governos na Ditadura Militar



Fonte: Elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2019).

Conforme Gráfico 2 acima, ao longo dos 21 anos de duração do regime, há dois períodos de destaque na criação de universidades federais, o primeiro que corresponde aos anos 1967 a 1969, sob a liderança do marechal Artur Costa e Silva, no auge da repressão, e o segundo momento ocorreu entre os anos de 1979 a 1985, no governo de João Figueiredo, já no contexto de abertura política do regime.

No período mais expressivo demonstrado no gráfico, foram criadas oito novas universidades federais, entre os anos de 1967 e 1969, cronologicamente: Universidade Federal Rural de Pernambuco (1967), Universidade Federal de São Carlos (1968), Universidade Federal do Piauí (1968), Universidade Federal de Viçosa (1969), Universidade Federal de Pelotas (1969), Universidade Federal de Uberlândia (1969), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1969) e Universidade Federal de Ouro Preto (1969). Nesse período compreendido dentro do contexto do chamado “milagre econômico”, a criação dessas universidades fazia parte do conjunto de medidas adotadas para a expansão e reestruturação do

sistema de ensino superior nacional como uma medida, de médio e de longo prazo, para auxiliar e assegurar o Plano Nacional de Desenvolvimento.

Ao longo da década seguinte, entre 1969 e 1979, houve apenas a criação de duas novas universidades federais, a Universidade Federal do Acre - UFAC, que tem sua origem na Universidade Estadual do Acre de 1970, federalizada em 05 de abril de 1974 pela Lei nº 6.025; e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, que tem sua origem ligada ao governo Emílio Garrastazu Médici, com a federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), em 1969, pela Lei nº 773, de 20 de Agosto 1969, mas foi de fato institucionalizada como universidade federal no governo de Ernesto Geisel pela Lei nº 6.655, de 5 de junho de 1979.

Nos seis últimos anos do regime houve uma retomada na criação de novas Universidades Federais, sendo criadas quatro novas UFs na gestão do governo João Batista de Oliveira Figueiredo. Assim, seguindo novamente a ordem cronológica, foram criadas as seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1979), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (1980), Universidade Federal de Rondônia (1982) e ainda no ano de 1985 (já no governo de José Sarney), foi criada a Universidade Federal de Roraima.

4.3.4.1 - A expansão do sistema de pós-graduação e a formação de recursos humanos

Como antes colocado, foi a partir das transformações econômicas ocorridas no pós 1930, que implicou na mudança do regime de acumulação em todo território nacional, que novas condições sociais passaram a exigir do ensino superior, bem como das instituições universitárias, um maior alinhamento com as questões inerentes ao processo de desenvolvimento em curso no país. Na década de 1950, quando já havia uma maior interconexão entre a proposta de desenvolvimento econômico e o plano de desenvolvimento científico e tecnológico presentes no país,

a pós-graduação passou a ser uma necessidade cada vez mais urgente para compor qualquer planejamento de Estado que visasse um desenvolvimento progressivo e duradouro.

Assim, a institucionalização da pós-graduação no Brasil ocorreu como uma medida necessária frente às novas demandas sociais, impostas, em última instância, pelos acontecimentos econômicos. Do ponto de vista administrativo, a institucionalização da pós-graduação no Brasil tem o seu início com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - a Capes, que nasce justamente de uma resposta do Estado a essa demanda social, isto é, a criação da Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior sob a presidência do Ministério da Educação e Saúde, instituída pelo Decreto nº 29.741/5, de 11 de julho de 1951. No seu artigo primeiro, o referido decreto, determina que a Comissão será presidida pelo Ministério da Educação e Saúde, isto é, vinculada diretamente ao governo federal, mas que seria composta por várias outras instituições públicas e privadas tais como:

Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio (BRASIL, 1951).

Os artigos subsequentes (segundo e terceiro) do Decreto nº 29.741/5, de 11 de julho de 1951, deixam claro, já naquele período, que a função da Capes não se resumia ao fomento a pesquisa de pós-graduação, mas contemplava também a organização e estruturação do sistema de pós-graduação em todo o país. Estava colocado como objetivo da Capes “assegurar a existência de pessoal especializado” na quantidade e qualidade exigida pela demanda social; tal objetivo poderia ser alcançado pelo levantamento das necessidades de setores que mais demandam pessoal especializado, isto é, a realização de estudos com a finalidade fazer um levantamento sobre a situação das principais demandas sociais que exigiam uma especialização profissional. A partir disto era possível realizar, por meio de cooperação com instituições públicas e privadas, as medidas necessárias para suprir as demandas de aperfeiçoamento, treinamento e formação profissionais que fossem apresentadas. Era atribuição ainda da Capes “promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados” (BRASIL,

1951). Posto isso, entendemos que foi atribuído a Capes o papel fundamental de organizar e estruturar a pós-graduação no país.

Do ponto de vista do financiamento, o Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951 determina que a função da Capes é de garantir aos indivíduos mais capazes que não dispunham de recursos próprios, o acesso ao aperfeiçoamento (BRASIL, 1951). Segundo Gouvêa (2012), no período de 1953 a 1963, a Capes concedeu 3.492 bolsas de estudos em todos os seus setores, apesar dos números parecerem baixos para os padrões atuais, a média de aproximadamente 349 bolsas de estudos por ano, representava um avanço significativo no sistema de pós-graduação que estava se afirmando no Brasil.

É importante colocarmos, que data também deste período a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - o CNPq, órgão subordinado ao governo federal e atualmente vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, criado pela Lei 1.310 de 15 de janeiro de 1951 que no seu artigo terceiro define dentre as diversas finalidades do CNPq, a de “promover, estimular e realizar investigações e pesquisas de cunho científico e tecnológico, por iniciativa própria ou em colaboração com outras instituições” (BRASIL, 1951a). É de competência também deste Conselho, auxiliar na formação e no aperfeiçoamento de pesquisadores, repassando recursos tanto para compra de material necessário a pesquisa como também a remuneração de pessoas (BRASIL, 1951a). Essas duas instituições vão se tornar as principais fomentadoras de pesquisas em pós-graduação no âmbito federal, portanto, o surgimento da Capes e do CNPq foi de suma importância para a estruturação do sistema de pós-graduação, colocando em curso o desenvolvimento científico e tecnológico no país.

Apesar do processo de institucionalização da pós-graduação ter iniciado com a criação das duas instituições citadas acima (Capes e CNPq em 1951) e de já estar contemplada no texto legal da LBD de 1961, no seu artigo 69 alínea “b”, foi na ditadura militar, por meio do Parecer nº 977, publicado em 03 de dezembro 1965⁶⁹ (também conhecido como Parecer Sucupira) que se formalizou a necessidade de uma regulamentação do sistema de pós-graduação no Brasil que, segundo os

⁶⁹ Parecer nº 977, publicado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf> - Acesso em 27/12/2022.

pareceristas, carecia de uma melhor definição dado o contexto econômico e social que exigia do sistema ensino superior um grau cada vez mais alto de especialização da ciência. Isto é, a economia industrializada demandava do ensino superior brasileiro a formação de “profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação” (BRASIL, 1965), somado a isso a intenção de acentuar o caráter de produção científica na universidade e a formação de professores universitários, eram essas as principais urgências para uma regulamentação efetiva do sistema de pós-graduação brasileiro (BRASIL, 1965).

Assim, no âmbito do regime militar e dentro da proposta de desenvolvimento para o ensino superior, a pós-graduação recebeu um grande contingente de investimentos visando a expansão dos seus programas nas universidades. Apesar de não serem exclusivos das universidades e estarem presentes em outras instituições de pesquisas, a grande maioria dos programas de pós-graduação (já nesse período), se concentravam nas universidades públicas. Com base nas propostas dos Planos Nacionais de Pós-graduação (os PNPGs I, II e III), elaborados entre os anos de 1973 a 1982, e levando em consideração toda a expansão que os programas de pós-graduação experimentaram nesse período, é possível afirmar que os planejadores do regime enxergavam a pós-graduação como um dos setores fundamentais do ensino superior que poderia promover o desenvolvimento científico e tecnológico necessário à ideia de progresso que imaginava para o país.

De acordo com os dados informados pelo I Plano Nacional de Pós-Graduação, havia no ano de 1973 cerca de 50 instituições que realizavam cursos de pós-graduação no Brasil, sendo que 50% dessas instituições eram instituições federais, 20% estaduais/ municipais e 30% particulares. Essa tendência, já apontada em 1973, demonstrava que o planejamento do governo militar tinha a intenção de tornar as universidades federais, no seu conjunto, a instituição responsável pela produção científica e tecnológica no território nacional.

Assim, o PNPG I coloca como atribuição das instituições de ensino superior, sobretudo as universidades que abrigavam grande parte dos programas de pós-graduação no país, duas linhas de forte demanda, sendo elas:

1ª – formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais (BRASIL, 1975);

2ª – encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o poder público (BRASIL, 1975).

Para fins de contextualização, os três primeiros planos nacionais para a pós-graduação foram publicados na segunda metade do regime, isto é, nos últimos dez anos da ditadura civil/ militar na gestão dos governos Geisel (1974 a 1979) e Figueiredo (1979 à 1985) e nos primeiros anos do fim do regime, na gestão do governo Sarney (1985 à 1990). Observa-se que esses planos realizaram um levantamento, um diagnóstico, um planejamento e uma projeção visando o desenvolvimento, a institucionalização e a ampliação dos programas de pós-graduação no Brasil, abrangendo o período de 14 anos (I PNPG de 1975 a 1979; II PNPG de 1982 a 1985; III PNPG de 1986 a 1989).

A análise desses documentos revela um planejamento para a pós-graduação que se articula diretamente com o Plano Nacional de Desenvolvimento para o Brasil; essa articulação se dá pelo fato de que os planejadores da educação deste período entendiam que, antes de tudo, a educação superior era um fator de formação de recursos humanos, portanto, a pós-graduação possuía duas finalidades: primeiro, melhorar a qualidade do ensino superior, formando professores mais qualificados e realizar o estreitamento dos laços entre ensino e pesquisa, formando pesquisadores para dar suporte à produção científica e tecnológica; segundo, a formação de profissionais altamente qualificados para atuarem diretamente do mercado de trabalho (BRASIL, 1975, 1982 e 1985).

Assim, com base nas informações dos PNPGs I, II e III, é possível afirmar que a primeira finalidade colocada acima, objetivava, em última instância, reforçar o aparelho de Estado, elevando o nível do ensino superior e da pós-graduação para criar uma base sólida que pudesse comandar o processo de produção científica e tecnológica. O planejamento estatal para educação dos governos militares entendia que a estimulação do desenvolvimento científico e tecnológico deveria ocorrer por meio da formação de recursos humanos para reestruturar o próprio Sistema de Pós-Graduação no país, ou seja, focar os investimentos na pós-graduação *stricto sensu*

para a formação de Mestres e Doutores, com a finalidade de elevar a qualidade do ensino indissociado com a pesquisa nas universidades. Esse planejamento visava uma resposta futura para o plano econômico na esperança de que a produção científica e tecnológica desenvolvida nas universidades pudesse auxiliar o projeto de desenvolvimento proposto para o país, isto é, a efetivação dos PNDs (BRASIL, 1975, 1982 e 1985).

Já a segunda finalidade correspondia ao atendimento imediato ao mercado de trabalho e ao setor produtivo, principalmente pelo incentivo da pós-graduação *lato sensu*, que teria maiores condições de atender às diferentes demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 1985).

Essa visão está explícita no PNPG I nos dois primeiros pontos, que tratam da política de ensino superior expressa pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação da época, na seguinte redação:

- o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si;
- o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis, de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior; (BRASIL, 1975, p. 06)

Ou ainda em outro trecho expresso no documento que diz que:

As transformações ocorridas em nosso País nas últimas décadas, notadamente a industrialização e a urbanização, estão profundamente vinculadas aos processos de inovação técnica e divisão social do trabalho. Para que fossem atingidos níveis mais altos de organização e produtividade, novas profissões e especialidades têm sido exigidas, em quantidades e diversificação setorial e regional cada vez maiores. Toda a estrutura educacional se encontra submetida a uma pressão de escolarização, em todos os níveis, para atender a uma população cada vez maior, sendo que, particularmente no ensino superior, e a organização tradicional das instituições confere lentidão e inadequação de resposta a estas solicitações. (BRASIL, 1975, p. 11).

Bem como nas diretrizes gerais estabelecidas pelo PNPG I, no qual é colocado que:

Dentre as funções gerais do sistema de ensino superior na atual sociedade brasileira, cabe particularmente à pós-graduação:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 1975, p. 11).

Os PNPGs chamavam a atenção para a necessidade de investimentos no setor de pós-graduação como uma medida necessária para atender uma demanda futura de produção tecnológica para auxiliar o processo produtivo brasileiro.

O atual estágio e a continuação do processo de desenvolvimento, os problemas que o País terá de enfrentar a curto prazo e a implementação das diretrizes contidas no III PND e no III PBDCT tornam cada vez mais imprescindível a participação ativa de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados, em todos os setores da vida nacional. Cabe à pós-graduação, portanto, o papel central na sua formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País.

(...)

Outro problema a receber especial atenção é o da adequação do sistema às necessidades reais e futuras do País, seja para a produção científica e acadêmica, seja para o aumento de sua capacidade tecnológica e produtiva. Trata-se de compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade (BRASIL, 1982).

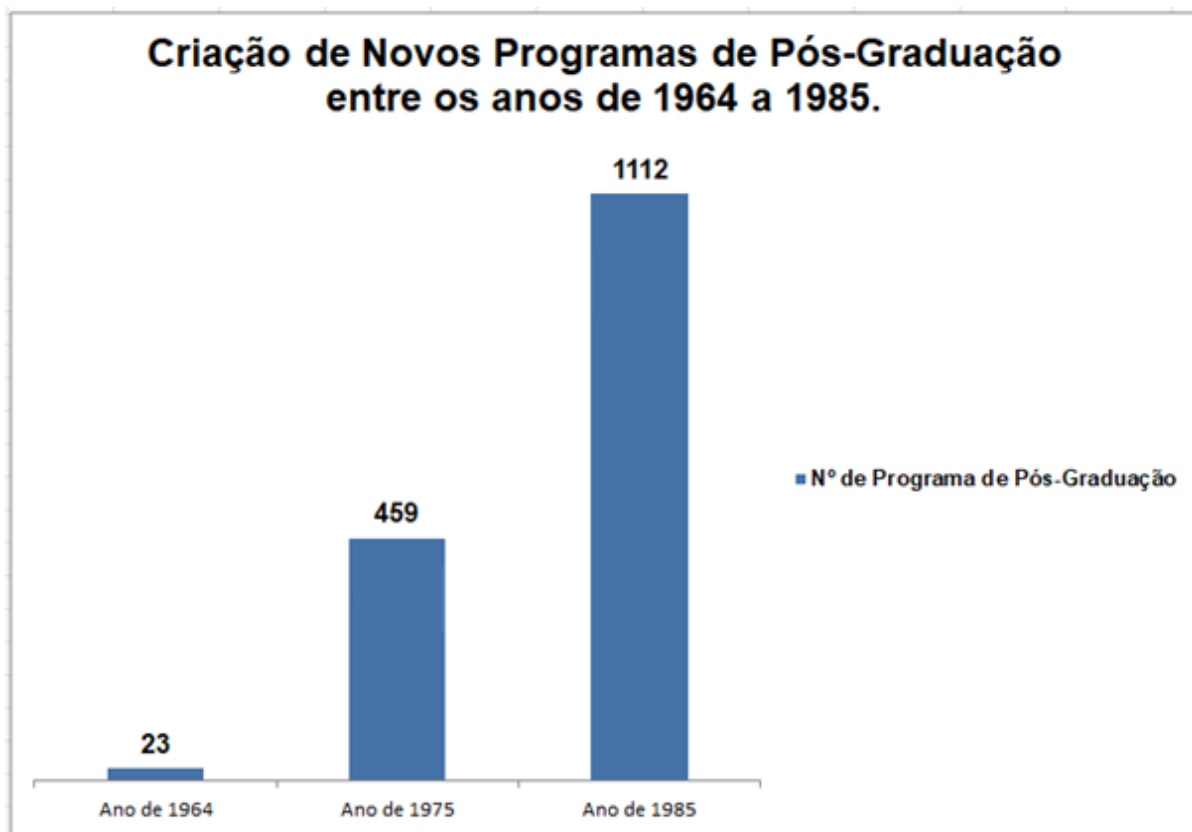
Quanto às questões mais imediatas, a formação de profissionais altamente capacitados para atender as exigências presentes no mercado de trabalho, o planejamento dos PNPGs indicam que esse setor poderia ser atendido pela pós-graduação *lato sensu*, que poderia ser desenvolvida não apenas nas universidades públicas, mas também nas instituições privadas, por exigir um nível de organização e de estrutura menor.

As primeiras diretrizes sobre a pós-graduação se pautavam, portanto, na questão da formação de recursos humanos e essa formação possuía duas finalidades e um mesmo objetivo, isto é, a formação de mestres e doutores visando à reestruturação do sistema de ensino superior, para alinhá-lo ao plano econômico em desenvolvimento no país e, a formação de especialistas para o atendimento imediato do mercado de trabalho numa economia cada vez industrializada. O objetivo comum era a viabilização do Plano Nacional de Desenvolvimento, seja numa perspectiva futura em que o ensino e a pesquisa desenvolvidos nas UFs

produziriam as tecnologias necessárias para dar suporte ao desenvolvimento, ou ainda num plano imediato para suprir as necessidades de mão de obra especializadas do mercado de trabalho.

O gráfico a seguir mostra o crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre os anos de 1964 a 1985, período que durou a ditadura civil/ militar no Brasil.

Gráfico 3 – Expansão dos Programas de Pós-Graduação na Ditadura Civil/Militar.



Fonte: Dados I PNPG e Motta (2014), Elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2022).

Durante todo o período da ditadura civil/militar brasileira ocorreu um crescimento progressivo dos programas de pós-graduação no país. No ano de 1964 existiam no Brasil apenas 23 programas de pós-graduação (MOTTA, 2014), de

acordo com o gráfico acima, num período de dez anos esse número passou de 23 para 459, correspondendo um aumento de 1.896% no número desses programas em todo país. Na década seguinte houve uma expansão de 140%, resultando no total de mais mil novos programas de pós-graduação ao longo de duas décadas em todo país.

É importante colocarmos também que esse crescimento foi acompanhado de uma reorganização do sistema de pós-graduação que passa a ser composto pelos: Conselho Nacional de Pós-Graduação (órgão formulador de políticas voltadas à pós-graduação), Conselho Federal de Educação - CFE (órgão responsável pela normalização e procedimentos jurídicos), Departamento de Assuntos Universitários - DAU (órgão responsável pela execução das políticas propostas para pós-graduação), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (órgão de apoio e fomento às atividades científicas e tecnológicas), além de outros órgãos e agências estatais e do setor privado (BRASIL, 1975).

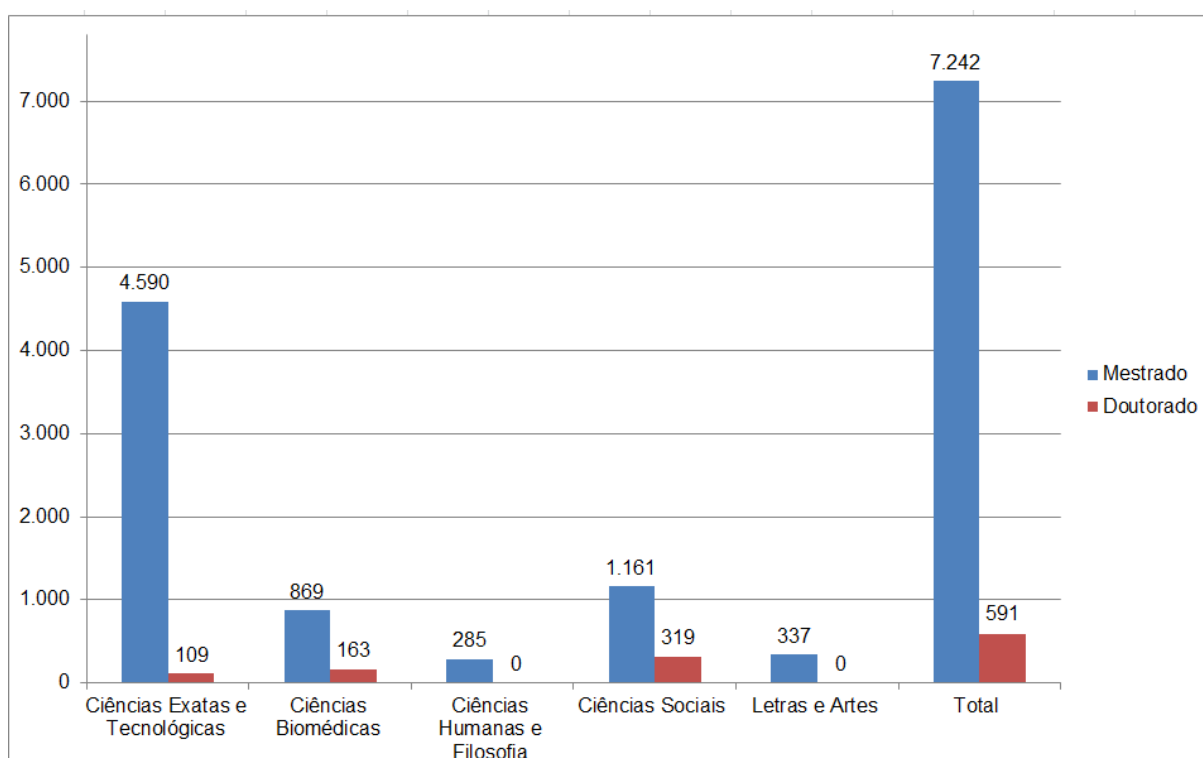
Essa expansão dos programas de pós-graduação também exigia um aumento do financiamento, nesse sentido, ocorreu uma reestruturação financeira diversificando as fontes de financiamento e fomento, desta maneira, a formação de pessoal para dar suporte ao desenvolvimento científico e tecnológico pretendido no país, passa a ser financiado pelas agências como: Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico - BNDE, a própria CNPq e a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP (BRASIL, 1975). A intenção dos planejadores da educação era justamente diversificar as fontes de recursos para ampliar o investimento e cumprir as metas estabelecidas pelos PNPGs.

Isso demonstra, em certa medida, que a questão do financiamento para pós-graduação e o ensino superior em geral, sempre foi um problema mal resolvido no país, há sempre um movimento de tentativa de ampliar a captação de recursos, porém as políticas de estado sempre se mostram insuficientes e altamente seletivas quanto aos segmentos prioritários para esses investimentos, o que nos leva a crer que o problema pode não ser a falta de recursos, mas sim qual tipo de ciência que deve ser fomentada e a que interesse ela deve corresponder.

A política desenvolvimentista da ditadura militar reforçou essa tendência utilitarista para a educação em geral e, especialmente a educação superior. A

expansão da pós-graduação durante o regime militar foi orientada por essa postura utilitarista, uma vez que, analisando a abrangência dos programas de pós-graduação por área do conhecimento, revela-se que essa expansão ocorreu de forma desigual, tornando evidente a clara intenção dos planejadores de, por meio da pós-graduação, promover um maior alinhamento da pesquisa e do ensino com o desenvolvimento econômico. O gráfico a seguir ilustra a distribuição de alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado por área do conhecimento no ano de 1971.

Gráfico 4 – Número de Alunos Matriculados nos Programas de Pós-Graduação por área do conhecimento no ano de 1971



Fonte: Dados retirados de Fernandes (1979); organizado por Otoneis S. Gonçalves (2022).

O Gráfico 4 demonstra uma maior concentração de alunos matriculados no curso de mestrado na área de Ciências Exatas e Tecnológicas, revelando uma grande disparidade em relação às demais áreas, sendo esta três vezes mais que o

número de alunos matriculados na área de Ciências Sociais e cinco vezes mais do que na área de Ciência Biomédicas. O gráfico também nos permite observar a existência de uma concentração massiva de alunos matriculados no curso de mestrado em relação aos cursos de doutorado.

A concentração de matrículas no curso de mestrado na área do conhecimento de Ciências Exatas e Tecnológicas revela, do ponto de vista do planejamento estatal, uma preocupação dos planejadores da educação da ditadura militar em se criar uma base mais sólida na produção científica tecnológica para atender ao plano de desenvolvimento. A formação de profissionais capazes de lidar com as novas tecnologias que dominam o processo produtivo mundial parece ocupar a primeira preocupação do governo.

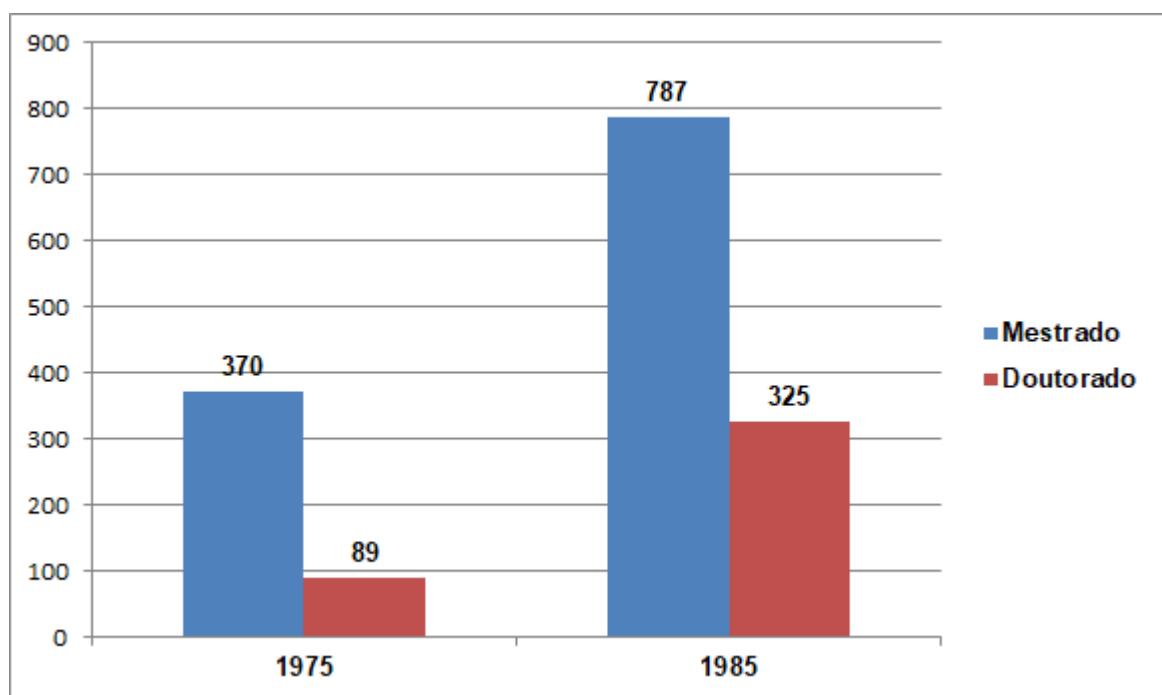
Quanto à área de Ciências Sociais, que concentra o segundo maior número de matrículas no curso de mestrado e a primeiro no de doutorado, ratifica aquilo que Motta (2014) afirma, ou seja, que a universidade nesse período não perde a sua função de formação intelectual para a reposição dos quadros políticos e já os avanços nas Ciências Biomédicas são necessários a qualquer sociedade do mundo moderno.

O Gráfico 04 também permite observar, que o número de matrículas nos cursos de doutorado em todas as áreas é muito baixo, o que demonstra que o Sistema Nacional de Pós-graduação não se encontrava em pleno desenvolvimento. A intenção do planejamento era claramente de atingir um aprofundamento máximo na especialização, no sentido de reforçar o ensino superior e criar as bases para uma produção nacional de novas tecnologias, mas as condições postas naquele momento tornavam possível despenhar com maior qualidade a formação de profissionais capazes de entender as novas tecnologias já existentes, o que justifica a grande concentração de alunos de mestrado na área de Ciências Exatas e Tecnológicas.

A grande assimetria entre capacidade de formação de mestres em relação a doutores em todas as áreas do conhecimento está atrelada, obviamente, a própria capacidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, dado o grau de exigência de infraestrutura e investimento e até mesmo a disponibilidade de um corpo docente capacitado que os cursos de doutorado demandam, o seu crescimento em relação

aos cursos de mestrado é naturalmente inferior. Como se pode ver no Gráfico 5, a seguir, o crescimento dos programas de mestrados e doutorados cadastrados no Ministério da Educação entre os anos de 1975 a 1985 é assimétrico. Enquanto os mestrados cresceram 113%, os cursos de doutorado tiveram um crescimento de 265%. Apesar disso, a assimetria não é superada, pois o número de cursos de doutorado seguiu sendo menos que a metade do número de cursos de mestrado.

Gráfico 5 – Crescimento dos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado no período de 1975 a 1985



Fonte: III PNPG (BRASIL, 1982). Organizado por: Otoneis S. Gonçalves (2022).

Essa assimetria que o sistema de pós-graduação apresenta entre a capacidade de formar mestres e de formar doutores, também tem a sua explicação no afunilamento natural da alta especialização, quanto maior o grau de especialização, menor é número de especialistas, tornando o doutorado um estágio acadêmico reservado a um grupo seletivo de pessoas. O fato é: sempre vai haver maiores taxas de matrículas na graduação em relação ao mestrado e deste em relação ao doutorado.

Somado a isso, há de se levar em consideração as circunstâncias do momento, conforme já foi colocado, o sistema de pós-graduação brasileiro, neste período, estava iniciado o seu processo de formação, é natural que o número de vagas do mestrado exceda ao de doutorado, uma vez que os programas de doutorado exigem um maior aprofundamento acadêmico-científico, isto é, necessitam de professores melhores capacitados, melhores estruturas para o desenvolvimento de pesquisas (laboratórios), entre outras condições que resultam em um maior investimento. Importante ressaltar que essa assimetria persiste até os dias de hoje.

Todo o alinhamento da produção científica e tecnológica como desenvolvimento que envolveu a expansão das universidades federais e dos programas de pós-graduação teve como foco as universidades públicas e as instituições de pesquisas públicas, contudo, a política para o ensino superior da ditadura militar possuía também a dimensão de forma de acesso ao trabalho que segundo Cunha (2014), implicou numa “simbiose entre Estado e capital”, polarizando duas formas de acesso ao ensino superior. Assim, tem-se, de um lado a universidade pública, restrita a uma parcela muito específica da sociedade mantendo-se um alto padrão de qualidade cujos objetivos já foram tratados nessa dissertação e no outro lado tem-se a educação como forma de acumulação de capital, isto é, o surgimento das faculdades e outras instituições privadas de ensino superior, concretizando a tendência já apontada na LDB de 1961, que previa o uso da iniciativa privada para ampliar o ensino instrumental e profissionalizante e reservar ao Estado o custo com ensino de ponta de alta especialização centrado na pesquisa visando a produção científica e tecnológica.

Assim, nas palavras de Cunha (2014, p. 363): “Mais do que nunca, a estrutura discriminatória do ensino superior ficou aparente: universidades públicas para os estudantes de mais elevado capital cultural, universidades e faculdades isoladas privadas para os outros”.

A expansão das universidades federais, bem como dos programas de pós-graduação, como já colocado, teve como intuito solidificar as bases da produção científica e tecnológica como uma medida futura para garantir a continuidade das transformações econômicas provocadas pelos PNDs. Além disso, as universidades

federais e as públicas em geral, continuaram a ser o reduto da formação de uma elite intelectual e política, bem como de profissionais altamente qualificados para mercado e também para compor o quadro técnico das estatais, isto é, das empresas públicas que atuavam em setores estratégicos como transportes, logística, pesquisa agrônômica, tecnologia da informação, energia e setor previdenciário, tais como: Embraer e Correios (1969), SERPRO (1970), Telebrás, Embrapa e Infraero (1972), Codevasf e Dataprev (1974), Radiobrás, Imbel, Nuclep e Eletronuclear (1975), entre outras.

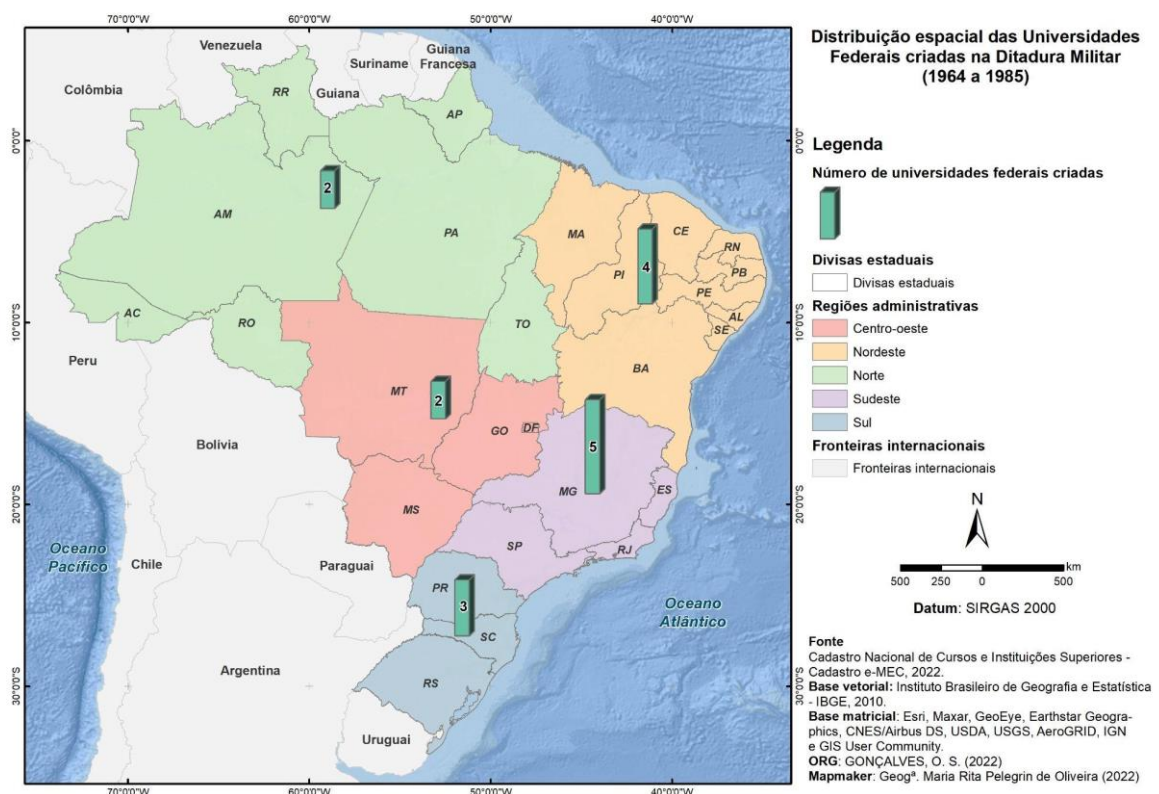
4.3.5 - A expansão desigual do sistema de ensino superior no território brasileiro no regime militar.

Toda a gestão político-econômica da ditadura civil/militar foi baseada no “binômio Segurança Nacional e Desenvolvimento” (SEPULVEDA, 2010), conforme antes colocado. Na concepção estratégica dos militares da ESG os dois termos estavam intimamente ligados, era preciso desenvolver políticas de segurança nacional para promover o desenvolvimento, ao mesmo tempo, que alcançando o desenvolvimento, se garantiria a segurança da nação. Contudo, o chamado desenvolvimento que deveria ser proposto e planejado para toda a nação não se desenvolveu equitativamente em todo território nacional, haja vista a sua forte dependência do capital internacional que, no seu movimento de reprodução, evidenciaram que as forças hegemônicas do capital global agiram de forma seletiva no território nacional, priorizando as infraestruturas urbanas já consolidadas como as da região econômica do Centro-Sul. Isto é, os fatores de produção que levam ao desenvolvimento têm a sua própria lógica espacial, que em ultima instancia é definida pelo movimento de reprodução do capital. Nesse sentido, Milton Santos nos diz que:

Como os fatores de produção e as atividades relacionadas têm um lugar próprio no espaço a cada momento da evolução social, segue-se que todos esses fatores têm influência sobre a forma como o espaço se organiza, e sobre a urbanização (SANTOS, 2014b, p. 59).

A expansão das universidades federais e do sistema de ensino superior no geral também obedeceu a essa determinação, por estarem direta ou indiretamente relacionadas com o processo produtivo. Como parte integrante das condições gerais de produção, as universidades federais vão estar presentes prioritariamente nos grandes centros urbanos e concentradas nas regiões economicamente mais dinâmicas. O mapa e o gráfico a seguir demonstram respectivamente em números exatos e em percentual da especialização das universidades federais criadas ao longo de todo o período da ditadura, revelando uma concentração das atividades acadêmicas e da produção científica e tecnológica nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul.

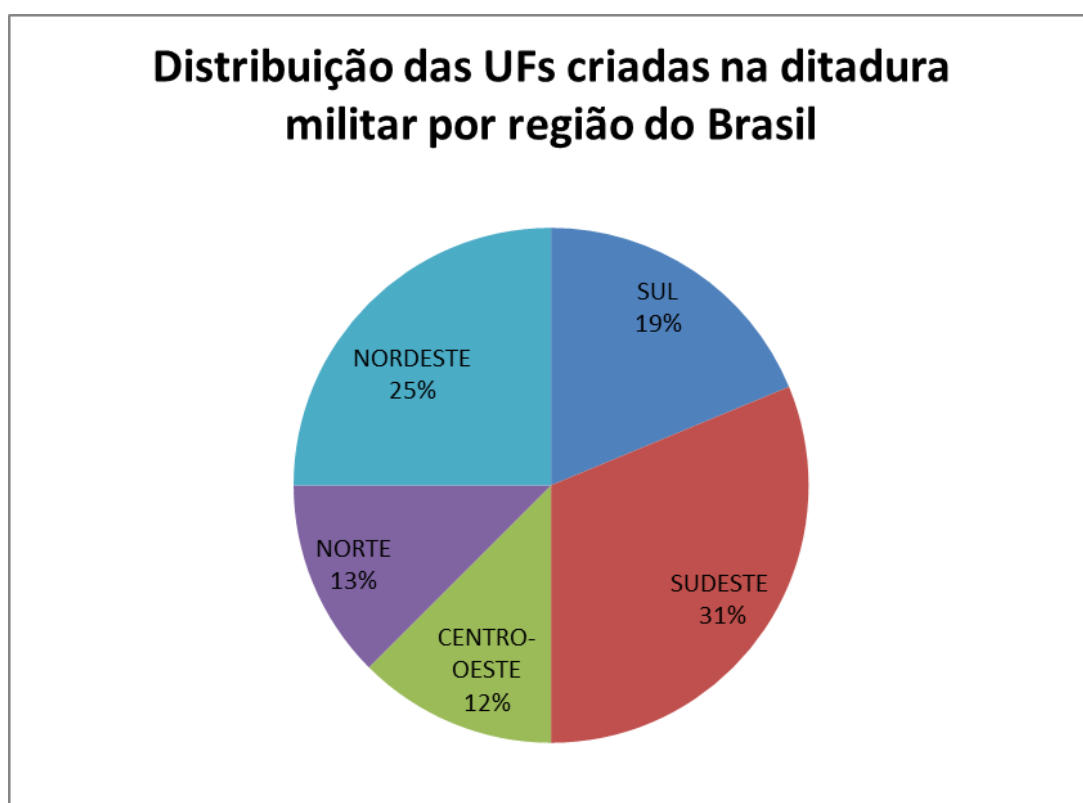
Mapa 4 - Distribuição espacial das Universidades Federais Criadas na Ditadura Militar entre os anos de 1964 a 1985



O Mapa 4 acima representa a mesma dinâmica que foi apresentada no Mapa 2, referente ao período do governo de Juscelino Kubitschek, isto é, uma maior

concentração na Região Sudeste, seguida do Nordeste e depois o Sul, as regiões menos contempladas continuam sendo Norte e Centro-Oeste. Isso demonstra que a lógica espacial que rege a reprodução do capital não se alterou, o desenvolvimento ainda segue o desenho dos estados banhados pelo Atlântico. Tomando as universidades como um elemento de modernização do território, estamos entendendo que a sua política de expansão nesse período é um reflexo das medidas tomadas pelo Estado em prol do desenvolvimento. O Gráfico 06 mostra em percentual a distribuição dessa expansão no território nacional.

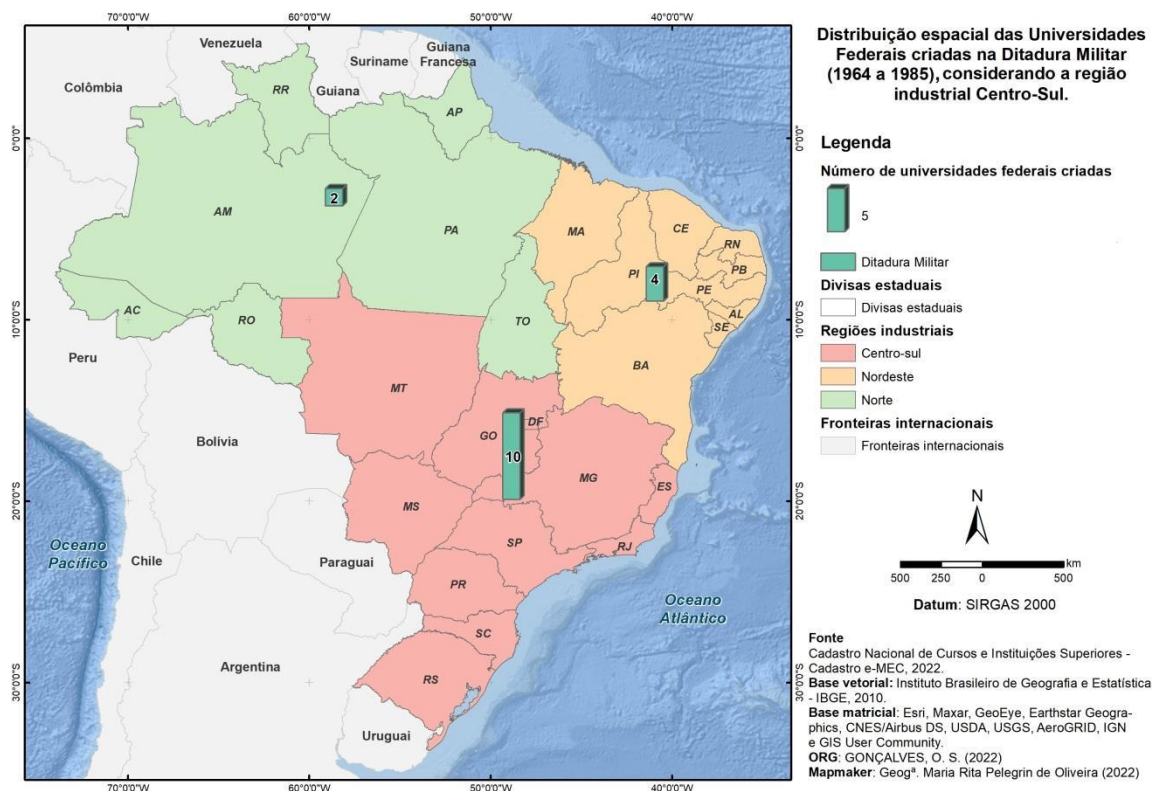
Gráfico 6 - Distribuição das Universidades Federais criadas na ditadura civil/militar por região administrativa



Elaborado por: Otoneis S. Gonçalves (2020).

Associando as informações do Gráfico 6 acima, com a ilustração do Mapa 4, observa-se que os estados litorâneos das regiões Nordeste, Sudeste e Sul concentram 75% de todas as universidades federais criadas durante a ditadura militar. Se adotarmos a região econômica proposta por Oliveira (1981), a Região Centro-Sul que é formada basicamente pela junção das regiões Sul e Sudeste e mais a região Centro-Oeste como zona de expansão (vide Mapa 05 a seguir), esta região concentra 55% das Universidades Federais criadas em todo o período da ditadura civil/ militar. A convergência das atividades acadêmicas e científicas nos grandes centros urbanos e a sua concentração nas regiões mais dinâmicas do país, só reforça o seu papel no desenvolvimento, que junto a outras estruturas que formam as condições gerais de produção, corrobora com a centralização das atividades econômicas, criando espaços que possibilitam e facilitam a realização do capital no território nacional.

Mapa 5 - Distribuição espacial das Universidades Federais criadas na Ditadura Militar entre os anos de 1964 a 1985, considerando a região industrial Centro-Sul



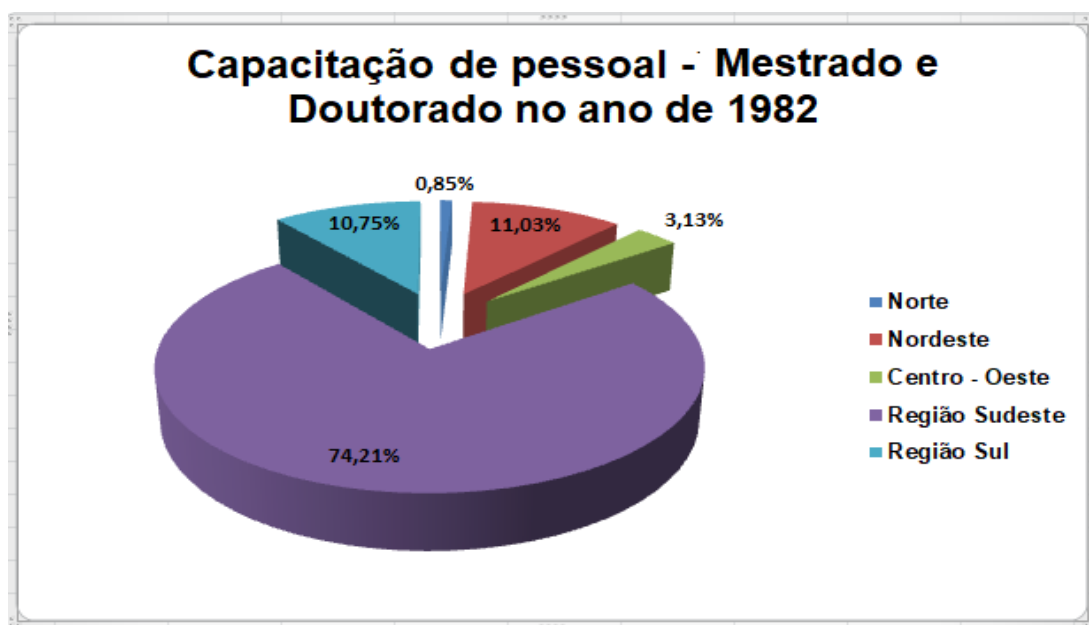
A expansão das Universidades Federais na ditadura militar criou dez novas universidades na região Centro-Sul, o que demonstra que não apenas foi mantida a mesma lógica espacial do desenvolvimento do governo de Juscelino Kubitschek, como foi ampliado o investimento nessa região, tornando-a cada vez mais prioritária para a realização do capital. A Região Nordeste, também segue a mesma dinâmica do período de Juscelino Kubitschek, concentrando 25% de todas as universidades federais criadas na ditadura e mantendo a sua importância para a promoção do desenvolvimento, haja vista, o seu grande contingente populacional e as infraestruturas herdadas dos ciclos econômicos do passado.

Em se considerando as regiões Norte e Centro-Oeste (esta separada da Região Centro-Sul), estas representam, respectivamente, 13% e 12% da expansão das UFs. Essas regiões se apresentavam nesse período como territórios com grande rarefação demográfica e com pouca infraestrutura urbana, se constituindo

com reservas para explorações futuras do capital, como é o caso da própria região Centro-Oeste, apontada por Oliveira (1981) como sendo o eixo de expansão da região econômica Centro-Sul para o interior do país.

Segue essa mesma lógica a distribuição espacial dos programas de pós-graduação pelo território nacional. O Gráfico 07 a seguir mostra, em percentual, a capacitação de pessoal em nível de pós-graduação *stricto-sensu* - mestrado e doutorado, no ano de 1982⁷⁰ em todas as regiões do país.

Gráfico 7 – Distribuição regional da capacitação de pessoal - Mestrado e Doutorado



Fonte: III PNPG (BRASIL, 1982). Organizado por: Otoneis S. Gonçalves (2022).

A partir do percentual de pessoas formadas nos cursos de mestrado e doutorado em cada região do país é possível ter uma ideia da espacialização dos programas de pós-graduação na ditadura militar. Tomando com base o ano de 1982, representado no gráfico, a região Sudeste concentrou 74,21% de todos os alunos

⁷⁰ O Gráfico 7 tem como base os dados extraído do III PNPG que traz em seu conteúdo um levantamento estatístico da distribuição geográfica da capacitação pessoal em nível de Pós-graduação no país no ano de 1982 (BRASIL, 1982, p.203).

formados em curso de pós-graduação de mestrado ou doutorado no país. Considerando que as atividades da pós-graduação estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica, considerando ainda as informações contidas no Gráfico 4, que demonstram a grande concentração de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação na área de Ciências Exatas e Tecnologias no ano 1979, podemos afirmar que essa grande concentração de mestres e doutores no Sudeste tem muito haver com as medidas adotadas para a modernização do território onde as contribuições da ciência são cada vez mais necessárias ao moderno sistema de produção de mercadoria.

Desta forma, num quadro geral, pode-se afirmar que a expansão das universidades federais desde o governo de JK até a ditadura militar privilegiou as regiões economicamente mais dinâmicas e que já tinham uma estrutura urbana consolidada, reforçando o papel fundamental das universidades federais no plano de desenvolvimento para o país. A região Sudeste, que desde os anos 1930 vinha se consolidando como o hipercentro da industrialização do país, é a região que recebeu o maior número de universidades criadas, sendo elas: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) de 1969, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de 1969, Universidade Federal de Viçosa (UFV) de 1969, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de 1968, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) de 1979.

Já na região Nordeste, objeto do planejamento regional que emergiu na década de 1950 e cujo ápice foi a criação da SUDENE, durante o governo de JK, recebeu as seguintes universidades durante a ditadura militar: Universidade Federal de Sergipe (UFS) de 1967, Universidade Federal do Piauí (UFPI) de 1968, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) de 1967 e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) de 1966.

A região Sul, considerada, na concepção de oliveira (1981), como zona periférica da região urbano-industrial Centro-Sul, portanto diretamente influenciada pelo dinamismo econômico do Sudeste, apresentou significativos crescimentos, sendo instaladas nessa região as universidades: Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) de 1969, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) de 1980 e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) de 1969.

Já nas regiões Centro-Oeste e Norte foram criadas as seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) de 1970, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de 1979; na região Norte temos a criação das Universidades: Universidade Federal de Rondônia (UNIR) de 1982 e Universidade Federal do Acre (UFAC) de 1974.

4.3.6 – As Universidades Federais entre resistência e colaboração ao regime militar

Como já foi colocado, o projeto de governo da ditadura militar baseou-se numa estratégia que envolvia a inter-relação entre as medidas de segurança nacional e a estimulação ao desenvolvimento, isto é, o planejamento estatal dos militares foi proposto entre as medidas de contenção de uma possível (ou melhor, improvável) revolução socialista e medidas de promoção para a reafirmação do capitalismo, nesse sentido, o golpe de 1964 pode ser entendido como uma “contrarrevolução preventiva” (CHIAVENATO, 2012, p. 11), no entanto, como nos mostra Chiavenato (2012), há evidências históricas de que a dita “ameaça comunista” não passou de uma desculpa para se obter o apoio da classe média e da pequena burguesia para viabilizar o golpe de estado. Dentro dessa perspectiva, a desculpa de uma “ameaça comunista” também serviu para empregar a agenda autoritária da ala conservadora, estabelecendo uma forte repressão a qualquer manifestação contrária ao regime. Aliado a isto, havia um projeto desenvolvimentista financiado principalmente pelo capital estrangeiro (FAUSTO, 2019), que serviria para desestimular qualquer reação de forças contrárias ao regime, incluindo as ditas “ameaças comunistas”, pois uma vez alcançada a plenitude desse desenvolvimento, a estabilidade econômica asseguraria a segurança nacional.

Havia, portanto, uma confluência de objetivos entre as medidas baseadas no conceito de Segurança Nacional com as do conceito de Desenvolvimento, cujo

resultado foi a chamada “modernização conservadora e autoritária”⁷¹ (MOTTA, 2014, p. 09). Nesse sentido, a cultura anti-comunista divulgada pela estratégia geopolítica norte-americana foi facilmente aderida pela parcela conservadora da sociedade, que garantiu o apoio popular ao golpe. Esse conservadorismo que na esfera civil era representado pela Igreja⁷² passa a ser também representado no governo por uma importante parcela dos militares. Assim, em nome da chamada Segurança Nacional instaura-se uma repressão política de toda ordem, incluindo o pensamento livre.

A repressão imposta por uma vontade política de se preservar uma ordem social preestabelecida, baseada nos anseios conservadores de uma parcela do governo e de seus apoiadores, impactou diretamente o cotidiano das universidades, sobretudo as públicas que dependiam do suporte financeiro do governo. As diferentes censuras impostas às universidades contradiziam com um dos pilares da universidade que é o pensamento livre, cultivado desde meados da década de 1930, com o novo modelo de universidade inaugurado pela USP e pela reestruturação da antiga Universidade do Brasil (atual UFRJ), portanto, a universidade, por princípio, já se colocava em oposição ao regime.

Para além da repressão e da censura, a universidade iria desestabilizar um dos pilares do regime militar que é o casamento entre Segurança Nacional e Desenvolvimento, gerando uma contradição entre as medidas repressivas e as políticas de investimentos para com as universidades públicas. A universidade despertava interesses distintos entre os anseios conservadores e o planejamento econômico. Segundo Motta (2014), os impulsos conservadores e os modernizantes no Estado autoritário da ditadura militar geravam por vezes ações contraditórias. Segundo o autor:

⁷¹ Para Motta (2014), a modernização conservadora e autoritária não é fruto apenas da aliança heterogênea baseada na mobilização contrarrevolucionária que formou o Estado militar, ela é também a expressão de um processo de mudanças contraditórias comum na história do Brasil, onde o novo negocia com o velho em que certos traços do passado são atualizados e os elementos transformados, mas a essência se mantém com vigor, nas palavras do próprio autor: “Estado autoritário implantado em 1964, embora incorporasse demandas para romper com o passado, sofreu a influência de tradições arraigadas e de elementos que podem ser considerados parte da cultura política brasileira” (MOTTA, 2014, p. 09).

⁷² Para Chiavenato (2012), a Igreja desempenhou um importante papel para compor o cenário favorável ao golpe de estado de 1964, contudo, dada a dimensão das medidas repressivas impostas pelos militares, a Igreja passa, em certa medida, a fazer oposição ao regime.

O desejo modernizador implicava desenvolvimento econômico e tecnológico, e, com isso, aumento de contatos com o exterior e de mobilidade das pessoas, além de expansão industrial e mecanização agrícola, o que levava ao crescimento da urbanização e do operariado fabril, gerando potenciais tensões e instabilidade nas relações sociais e de trabalho. Já o impulso conservador estava ligado à vontade de preservar a ordem social e os valores tradicionais, e por isso combater as utopias revolucionárias e todas as formas de subversão e “desvio”, incluindo questionamentos à moral e aos comportamentos convencionais. O influxo conservador fomentou políticas repressivas, voltadas para a eliminação ou contenção dos inimigos da ordem. No caso do sistema de ensino, além de repressão, estimulou programas para disseminar valores conservadores e patrióticos, como a educação moral e cívica, cuja pretensão era formar patriotas ordeiros e defensores da família (MOTTA, 2014, p. 194).

As universidades, sobretudo as públicas, eram reduto de grande parte dos opositores ao regime, conforme antes mencionado. Essa oposição ia desde a massa estudantil, que liderava a maioria dos movimentos organizados contra o regime, até os professores, pesquisadores, artistas e intelectuais que, em alguma medida, estavam ligados à universidade, ou seja, a universidade formava uma frente ampla de oposição ao governo militar e a sua conduta repressora e antidemocrata. Ao mesmo tempo, as universidades públicas eram financiadas pelo governo e faziam parte do plano de desenvolvimento pretendido para o país, gerando formas de tratamento distinto dentro do próprio regime. Segundo Motta (2014), esse tratamento dúbio que o regime dava à universidade, ocorria justamente pelo fato de que muitos daqueles que eram considerados subversivos pela ditadura eram também necessários para se levar adiante um projeto que visava o desenvolvimento científico e tecnológico.

É evidente que o ideal para o governo militar seria um desmonte total da universidade, livrando-a de todas as inconveniências ao regime, contudo se essa medida fosse levada ao extremo inviabilizaria o projeto de desenvolvimento. Nesse sentido Motta (2014), afirma que houve certa tolerância do regime com intelectuais e pesquisadores que atuavam nas universidades e nos centros de pesquisas estatais. Segundo o autor, em alguns casos houve até um repatriamento de professores e pesquisadores que foram exilados, dada a importância dos seus trabalhos e a intenção de seguir com projeto de desenvolvimento científico e tecnológico.

Posto isso, é possível afirmar que dentro do planejamento militar envolvendo os conceitos de Segurança Nacional e Desenvolvimento, a educação no geral, incluindo a educação superior, se enquadrava em dois aspectos:

a) a ideia da educação como “regeneração social”, como uma ferramenta para fazer frente às forças “desvirtuosas”; tal concepção foi personificada no discurso de uma suposta “ameaça comunista” que deveria ser combatida pela educação moral e cívica. Dadas as características de alguns setores das universidades que possuíam uma postura ideológica crítica, a educação moral e cívica não encontrava espaço, gerando um choque com o conservadorismo proposto pelo regime. Assim, no campo do ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, o desdobramento desta política resultou em invasões a diversas universidades, a perseguição de alunos e professores, bem como a demissão, afastamento e aposentadoria compulsória de professores e funcionários que se manifestavam ideologicamente contrários ao regime, criando todo um cenário de repressão ideológica visando uma regeneração social.

b) a ideia da educação como apoio ao desenvolvimento; nesse quesito, o ensino superior foi o protagonista, pois a ideia de desenvolvimento visando uma economia industrializada se apoia na produção científica e tecnológica. Nesse sentido, o Estado autoritário da ditadura joga para as universidades federais e as demais universidades públicas um duplo papel: o de formar quadros técnicos especializados para atuar nos mais diversos segmentos da economia em expansão e o de produzir novas tecnologias para dar suporte ao plano de desenvolvimento visando uma menor dependência do exterior.

A resistência ao regime autoritário militar se deu em vários segmentos da sociedade brasileira. No que concerne ao nosso objeto de análise, as universidades federais, a resistência vai ocorrer em pelo menos em duas dimensões: primeiro, com o posicionamento contrário ao regime por parte dos professores, pesquisadores e intelectuais ligados à universidade e, segundo, pela mobilização dos estudantes, sendo este último um dos pilares fundamentais da resistência à ditadura militar.

Segundo Motta (2014), um dos fatores que pode explicar esse protagonismo dos estudantes na resistência ao regime autoritário militar foi o seu maior número e também o entusiasmo e disposição em correr riscos, que é mais presente entre os

jovens por estarem menos subordinados a responsabilidades sociais e financeiras. Isso quer dizer que muitos professores, pesquisadores e intelectuais tiveram que entrar num jogo de acomodação frente ao regime para não perderem seus empregos, não serem presos ou mesmo assassinados pela repressão da ditadura militar.

A ideologia do Regime Militar centrada no lema positivista de Ordem e Progresso transvestido nos termos de Segurança Nacional e Desenvolvimento encontrou na universidade um verdadeiro desafio. Para garantir a ordem e a segurança nacional era preciso reprimir, censurar e desconstruir a ideia de universidade promovendo invasões, demissão e prisão de professores, detenção e execução de alunos entre outras atrocidades, contudo, para garantir o desenvolvimento era necessário tomar a universidade como elemento estratégico, realizando reformas, aumentando os investimentos de recursos e ampliando vagas na graduação e pós-graduação.

CAPÍTULO 05 – AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NOS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS: DO PROJETO NEOLIBERAL À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

5.1 A produção do conhecimento científico e tecnológico como forma de mediação do processo de reprodução do capital no território

Partindo da concepção de Oliveira (1981) de que a região econômica urbano-industrial do Centro-Sul, formada a partir do “processo de concentração e centralização do capital”, passa a comandar o processo produtivo em todo país, projetando uma tendência homogeneizadora, do ponto de vista da reprodução do capital, que resultaria na formação de espaço nacional da produção⁷³, entendemos que esse processo é uma expressão do que estamos chamando de modernização do território nacional que, do nosso ponto de vista, está contemplado dentro do processo amplo de reprodução da vida humana, materializado na relação sociedade/natureza que, dado o contexto da Terceira Revolução Industrial, passa a ser, cada vez mais mediado pela produção científica e tecnológica. A transformação do quadro econômico brasileiro atribuído ao desenvolvimento industrial do pós 1930, intensificou esse processo de modernização do território nacional, impondo um novo ritmo na relação sociedade natureza decorrente da mudança no modo de produção.

Essa nova configuração econômica que o Brasil apresentou no pós 1930 torna mais evidente o uso da estratégia territorial como um elemento essencial de afirmação do sistema produtor de mercadoria no Brasil. O próprio movimento de centralização e concentração do capital já envolve uma série de transformações no espaço adequando-o para a produção. Assim, o Estado age no sentido de criar no

⁷³ Para Oliveira (1981), o planejamento estatal no Brasil (“o planejamento regional do Nordeste Brasileiro”) não deve ser compreendido a partir de uma visão simplista tendo como base “os desequilíbrios regionais”, mas sim, compreendê-lo dentro da “divisão regional do trabalho” imposto pelo processo de acumulação do capital que visa, em última instância, a “homogeneização do espaço econômico do sistema capitalista no Brasil” (OLIVEIRA, 1981, p. 25).

território as diversas infraestruturas necessárias à produção como a geração de energia, a rede transporte e os meios de comunicação entre outros.

Essas infraestruturas são resultados das “inovações técnicas” que vão além da criação de ferramentas, isto é, do “prolongamento do corpo humano” para se tornarem “verdadeiras próteses territoriais” (SANTOS, 2012), o que revela que a dimensão espacial (expressa aqui no território nacional) exerce uma função fundamental no processo de reprodução do capital. Se partirmos da relação homem/natureza ou sociedade /espaço, que é por essência dialética na qual o homem interage diretamente com o espaço visando a reprodução da sua vida, essa ação vai transformando esse espaço ao mesmo tempo que esse espaço vai transformando a condição de sua existência (SANTOS, 2014a). A partir dessa relação, entendemos que o processo histórico de constituição e evolução da forma social ocorre de forma conjunta ou indissociada da formação territorial.

Do ponto de vista da reprodução do capital e, considerando as transformações ocorridas a partir de meados de século XX onde promoveu-se a modernização de certas porções do território nacional, fica evidente que o uso das “inovações técnicas”, proporcionadas pela produção científica e tecnológica, se torna cada vez mais indispensável ao processo produtivo. No Brasil, a demanda por essas inovações foi suprida, num primeiro momento, pelas importações de tecnologias dos países centrais (OLIVEIRA, 2013) e, somente a partir da década de 1950 é que inicia-se o movimento de construção das estruturas necessárias para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Assim, partindo do princípio de que, a partir desse período, o processo que orienta a formação contínua e indissociada do território e da sociedade brasileira passa, em última instância, a ser determinado pelo movimento de homogeneização das forças produtivas do capital sobre o território nacional⁷⁴, entendemos que a política de expansão das universidades federais no território nacional, passa, cada vez mais, a fazer parte

⁷⁴ Dentro da nossa concepção, por mais que em um dado momento histórico, o território nacional já se encontre instituído, isto é, como forma jurídica e espaço de poder do Estado nacional (MORAES, 2005), ele está em constante transformação e esse movimento é intrínseco ao da transformação da sociedade, pois no seu conjunto, território e sociedade formam um espaço da reprodução da vida que é regido pelas determinações econômicas, pela forma política e jurídica desse espaço e pelas relações sociais, incluídas as relações de produção e a luta de classes dela decorrente (OLIVEIRA, 1981).

deste movimento, isto é, torna-se parte do processo de modernização do território que visa a formação de um espaço nacional da produção.

Segundo Santos & Silveira (2006), a união entre técnica e ciência durante os anos de 1970, transformou o território brasileiro, formando aquilo que é entendido pelos autores como meio “técnico-científico-informacional”, isto é, o território transformado pelas “inovações técnicas” e científicas. Essa transformação que as inovações técnicas e científicas provocam no território possui uma intencionalidade que é adequar a sua materialidade às novas condições exigidas pela reprodução do capital, assim, o território enquanto meio “técnico-científico-informacional” é, em uma só vez, resultado e condição “dos processos econômicos e sociais” (SANTOS & SILVEIRA, 2006, p. 55).

Como anteriormente colocado nessa dissertação, o surgimento da universidade moderna no Brasil, não é entendido aqui apenas como uma manifestação da modernização da sociedade brasileira, ela é, antes de tudo, uma condição para o surgimento e consolidação desse processo modernizador. Em outras palavras, as novas circunstâncias econômicas, políticas e sociais geradas pela Terceira Revolução Industrial, em que o sistema produtor de mercadoria passa a ser, cada vez mais, orientado pela ciência e pela produção de novas tecnologias (KURZ, 1995), coloca as universidades brasileiras, sobretudo as universidades públicas, como parte das condições gerais de produção, possuindo um papel essencial na manutenção deste sistema moderno de produção de mercadoria.

Esse papel estratégico da produção do conhecimento em relação a reprodução do capital, não se limita apenas às universidades, ele contempla também um conjunto de outras instituições voltadas à produção, à promoção, ao incentivo e ao financiamento. Nesse sentido, as instituições que promovem a produção de pesquisas fora das universidades como o IBGE, a Embrapa, o INPE, entre outros, bem como as instituições financiadoras como o BNDES e também as agências apoiadoras e financiadoras do desenvolvimento da ciência e tecnologias como o CNPq e a CAPES, no seu conjunto, compõem um quadro amplo da atuação direta ou indireta do Estado na produção na científica e tecnológica.

Não é mera coincidência que as duas principais agências de fomento a pesquisas e incentivo ao desenvolvimento científico-tecnológico no país (Capes e

CNPq), tenham surgido na década de 1950, no contexto em que as forças modernizadoras incidem com maior vigor no território nacional. Entendemos que trata-se de um amplo quadro de modernização que envolveu diversos setores da sociedade, sendo a universidade e o ensino superior uma delas, no entanto, não devemos esquecer que a pesquisa científica, principalmente aquela direcionada ao desenvolvimento tecnológico, não se restringe apenas às universidades. Nesse sentido, as instituições de pesquisas especializadas já citadas acima: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, criado em 1937,⁷⁵ responsável pela elaboração e organização de dados sobre todo território nacional, a EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, criada pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento no ano de 1973, com foco em desenvolver novas tecnologias para produção agropecuária, o INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, criado e vinculado a CNPq em 1971, também compõem esse amplo quadro de modernização do território nacional.

É importante colocarmos que os fenômenos que estamos abordando (o papel da produção científica e tecnológica, bem como das instituições que os abrigam, na formação sócio-territorial) fazem parte do processo de reprodução da vida humana, que sem dúvida é influenciado pelos meios de produção vigente, mas também trazem consigo as contradições inerentes a esse próprio processo. Nesse sentido, é de extrema relevância pontuarmos que não apenas as universidades, mas também as agências de fomento e os institutos de pesquisas são instituições diretamente influenciadas pela dinâmica da sociedade, portanto, ao mesmo tempo que estão imbuídos na lógica da reprodução do capital, trazem enquanto potencialidades, a capacidade transformadora da sociedade que pode transcender os interesses do capital. Mesmo dentro da lógica de produção capitalista existem iniciativas relevantes que envolvem a produção do conhecimento científico e filosófico que viabiliza pesquisas de grande relevância para o mundo acadêmico e para a sociedade em geral, pesquisas que nem sempre estão alinhadas diretamente à reprodução do capital. No entanto, não podemos negar a existência de interesses aliados ao capital que circundam as universidades, especialmente em algumas áreas específicas do conhecimento com as ciências exatas e aplicadas.

⁷⁵ Denominado Instituto Nacional de Estatística - INE, incorpora o Conselho Nacional de Geografia e a partir de 1937 passa a denominar-se de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Toda a estrutura criada e mantida pelo Estado que, de uma forma ou de outra, promove ou dá suporte ao desenvolvimento científico e tecnológico no país, possui uma intencionalidade e responde a uma certa racionalidade composta pelas características e particularidade de cada governo, mas definida, em última instância, pelas determinações do capital. No entanto, dentre essas instituições, as universidades públicas no geral, não podem ser definidas apenas como o *locus* da produção científica e tecnológica voltada ao mercado, pois elas abrigam também outras formas de produção do conhecimento que são inclusive contraditórias aos interesses diretos do capital, bem como contemplam outras relações com o entorno e com a sociedade no geral, que pode fugir ou ir além de uma racionalidade capitalista. As grandes universidades públicas formam verdadeiras cidades universitárias e podem funcionar como “mini laboratórios” sociais onde algumas relações de cooperação mútua entre os diferentes saberes podem resultar numa transformação social relevante; o convívio entre diferentes grupos sociais pode trazer resultados no estímulo à tolerância às diferenças; o próprio modelo de gestão compartilhada em algumas universidades poderia, em alguma medida, influenciar e tornar as organizações estatais mais democráticas. A universidade pública é formada por uma heterogeneidade de sujeitos sociais, cujas ações vão além da racionalidade do Estado, contudo, é relevante colocarmos que tais inovações teriam maior alcance na sociedade se fosse estimulada por uma política pública de Estado na mesma proporção e relevância que as pesquisas tecnológicas, isto é, que o planejamento estatal enxergasse a universidade não apenas como um instrumento de reafirmação do capital, agindo sobre ela de forma seletiva com uma finalidade definida pelo mercado, mas sim como uma instituição social cujas potencialidades devem ser estimuladas.

5.2 - A relação entre as universidades federais e o Estado: a questão da autonomia universitária

O Estado a que estamos nos referindo neste momento é o Estado nacional, forjado pela relação capitalista de produção - Estado moderno. Entendemos que, do ponto de vista conceitual a formulação teórica do Estado foi constituída indissociada da teoria política econômica liberal, isto é, o Estado moderno está fundamentado na ideia de soberania esboçada por Jean Bodin no final do século XVI e na ideia da sociedade regida por contratos propostas nas teorias de Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e posteriormente Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Ou seja, uma forma política em conjunto com a forma jurídica vão garantir, de maneira conjunta e indissociada, o pleno desenvolvimento da forma econômica.

Segundo Mascaró (2013, p. 18 e 19):

Ao contrário de outras formas de domínio político, o Estado é um fenômeno especificamente capitalista. Sobre as razões dessa especificidade, que separa política de economia, não se pode buscar suas respostas, a princípio, na política, mas sim no capitalismo. Nas relações de produção capitalistas se dá uma organização social que em termos históricos é muito insigne, separando os produtores diretos dos meios de produção, estabelecendo uma rede necessária de trabalho assalariado. A troca de mercadorias é a chave para desvendar essa especificidade. No capitalismo, a apreensão do produto da força de trabalho e dos bens não é mais feita a partir de uma posse bruta ou da violência física. Há uma intermediação universal das mercadorias, garantida não por cada burguês, mas por uma instância apartada de todos eles. O Estado, assim, se revela como aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal - o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo - possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados.

(...)

Nesse sentido, deve-se entender o Estado não como um aparato neutro à disposição da burguesia, para que, nele, ela exerça o poder. É preciso compreender na dinâmica das próprias relações capitalistas a razão de ser estrutural do Estado.

Estamos de acordo com Mascaró (2013), quando este diz que o Estado nacional é uma forma historicamente determinada pelas relações de produção capitalistas, no entanto, entendemos que a suposta autonomia política e jurídica do Estado, nada mais é do que uma forma de dominação institucionalizada, isto é, o

Estado garante, por meio do aparato jurídico que é estabelecido na relação contratual entre os entes da sociedade - “os sujeitos de direito” - a exploração institucionalizada da classe dominante sobre a classe dominada.

Não podemos deixar de pontuar que um dos aspectos principais dessa forma de Estado é o seu referencial espacial, isto é, o território. É por intermédio do domínio territorial que se articulam entre si os espaços; político, jurídico, econômico e também o cultural (MORAES, 2005). Nesse sentido, entendemos que a soberania nacional que tem como base o território, estabelece as condições organizacionais necessárias para que se promova a reprodução do capital, isto é, as políticas de Estado que visam o desenvolvimento econômico, tais como as medidas nacionais-desenvolvimentistas da década de 1930, o projeto desenvolvimentista de JK e a modernização conservadora da ditadura militar representaram a união entre os aparatos políticos e jurídicos em prol do econômico. Entrelaçadas a essas medidas político-jurídicas estão as relações culturais, isto é, a construção de uma cultura urbana, o incentivo ao consumo de produtos industrializados e outras formas de consumo oriundo do processo de produção capitalista e ainda, no caso específico da ditadura militar, houve todo um movimento cultural anti-comunista promovido pelo Estado com a finalidade de barrar uma possível cultura comunista em suas diversas manifestações. Enfim, o domínio territorial assume a forma jurídica de soberania nacional que se estende não apenas sobre a base espacial, mas também sobre a população que a ocupa. Este é o elemento que fixa o modo de produção capitalista no território e difunde as relações de produção capitalista pela sociedade.

Dadas essas circunstâncias, em que medida se configura a autonomia universitária frente a essa forma de Estado?

No Brasil a primeira lei que assegura a autonomia didática e administrativa às instituições de ensino superior foi, a já mencionada, Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911. Essa legislação foi anterior ao surgimento das universidades no Brasil, portanto, no que correspondia a organização do ensino superior, ela fazia referência aos institutos de ensino superior isolados. Referindo-se especificamente ao termo universidade, a autonomia foi tratada somente no Artigo 9º do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, onde esta se dava no âmbito das atividades administrativas,

didática e disciplinar, mantida posteriormente pela LDB de 1961⁷⁶, bem como no artigo 3º da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, no entanto, conforme coloca Ferraz (1999), a grande inovação se deu a partir de 1988 quando esse princípio passa a ser alocado na Constituição Federal na redação do seu Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988), sendo regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro).

Para Ferraz (1999), o fato de a autonomia universitária estar presente na Constituição, representa um grande avanço do ponto de vista jurídico, uma vez que a Lei Maior (Constituição Federal) protege “contra o arbítrio e a invasão dos entes legislativos inferiores”. Isto quer dizer que a “autonomia universitária é exercida dentro dos limites da Constituição; onde a Constituição não estabelece limites, a lei não pode estabelecê-los, também”, sendo a “autonomia plenamente exercitável pela universidade” (FERRAZ, 1999, p. 127 e 128).

Ranieri (2013), por sua vez, observa que o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 traz como grande inovação o fato de reconhecer a universidade pública, dentro do conjunto dos demais órgãos, a sua especificidade⁷⁷, isto é, a sua “capacidade autonormativa”. Assim ela diz:

Diversamente dos demais órgãos da administração descentralizada, a universidade pública detém capacidade legislativa em matéria didática,

⁷⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro 1961, faz menção no Artigo 80 a autonomia universitária nos seguintes termos:

“Art. 80 - As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos”.

⁷⁷ Ranieri (2013) chama a atenção para o fato de que a Lei brasileira (CF) enquadra as universidades públicas no termo de “autarquia de regime especial” além da “capacidade de autoadministração” e como nas demais autarquias, ela possui a “capacidade de autonormação”, isto é, a universidade é uma entidade normativa que produz direito e sua norma integra a ordem jurídica conforme determina a Constituição. Alguns fatores caracterizam a universidade como “autarquia de regime especial” são: a participação na escolha do Reitor, por meio da elaboração da lista triplíce para escolha do chefe do executivo, sendo que mandato do Reitor não deve sofrer interferência do Estado, a elaboração do próprio Estatuto e Regimento que organizam a formas de funcionamento da instituição, a existência de órgão colegiado com representação docente, discentes e da comunidade universitária e ainda a gestão de carreira dos docentes entre outros.

administrativa e de gestão financeira e patrimonial, na esfera de seu peculiar interesse (RANIERI, 2013, p. 201).

A questão que se coloca é: em que medida esse caráter singular da universidade pública implica numa relação igualmente diferenciada com o Estado?

O conceito de autonomia é uma matéria bastante discutida no âmbito do direito público, principalmente no que consiste a autonomia universitária. Como estudiosa da matéria, Nina Ranieri (2013), argumenta que o termo autonomia exprime uma ideia geral de “direção própria” que tem sua noção primeira na filosofia e só mais tarde é transposta para ciência política de onde é migrada para o direito alcançando o seguinte sentido:

Hoje, no direito público, a autonomia pode ser conceituada como poder funcional derivado, circunscrito ao peculiar interesse da entidade que o detém e limitado pelo ordenamento que lhe deu causa, sem o qual ou fora do qual não existiria. (RANIERI, 2013, p. 37).

A partir da afirmação de Ranieri (2013), podemos concluir que, apesar de a universidade pública dispor, juridicamente, das qualidades de autoadministração e autonormação, a sua autonomia, no conjunto, é limitada pela Lei maior que rege o Estado Brasileiro, portanto, “a autonomia não é soberania”, mas sim um poder derivado que, quando aplicado a uma instituição pública,⁷⁸ é restrita aos interesses desta entidade, isto é, a universidade possui autonomia dentro daquilo que lhe é próprio. Assim a autonomia das universidades públicas está circunscrita às atividades que assegurem o cumprimento de sua finalidade social que é o desenvolvimento, de forma indissociada, do ensino, pesquisa e extensão, conforme explicitado no supracitado artigo 207 da Constituição Federal. Essa autonomia só poderá ser limitada pelo dispositivo presente na própria Constituição, não aceitando, no âmbito desta matéria, nenhuma ingerência de leis auxiliares.

⁷⁸ Ranieri (2013) afirma que as instituições públicas são criadas para desempenhar funções sociais específicas e que ela tem que se orientar sempre pelo benefício da sociedade e não pelo da própria instituição. Assim, o serviço específico atribuído a universidade é o ensino, pesquisa e extensão e é nisso que a universidade tem a autonomia e em função dessa atividade a autonomia deve ser eficiente e adequada às referências socioculturais, econômicas e políticas que são próprias da sociedade que a instituição.

Nesse sentido, Ferraz (1999)⁷⁹ afirma que a Constituição define o conteúdo da autonomia universitária em dois aspectos: primeiro “a autonomia didático-científica” e segundo a “autonomia administrativa e financeira”.

O primeiro aspecto constitui o que é definido pela “atividade-fim” da universidade (produção científica e tecnologia, a promoção da cultura entre outros), portanto, como afirma Ferraz (1999) “a autonomia didático-científica” está diretamente ligada a sua “competência de organizar, definir e transmitir o conhecimento”, nisto está prevista uma gama de atividades administrativas tais como:

- a) a criação, a modificação e a extinção de cursos (graduação, pós-graduação, extensão universitária);
- b) a definição de currículos e a organização dos mesmos, sem quaisquer restrições de natureza filosófica, política ou ideológica, observadas as normas diretivo-basilares que informam a matéria;
- c) o estabelecimento de critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, inclusive no que concerne a regimes de transferência e adaptação;
- d) a determinação da oferta de vagas em seus cursos;
- e) o estabelecimento de critérios e normas para avaliação do desempenho dos estudantes;
- f) a outorga de títulos correspondentes aos graus de qualificação acadêmica;
- g) a possibilidade de experimentar novos currículos e fazer experiências pedagógicas. (FERRAZ, 1999, p. 129).

A autonomia didática-científica ainda pode se apoiar naquilo que está previsto no Art. 206, Incisos II e III da Constituição no que corresponde a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento”, bem como no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). É importante também colocar

⁷⁹ Anna Candida da Cunha Ferraz (1999), no seu artigo “Autonomia universitária na Constituição de 1988” diz que a autonomia, nos termos estabelecidos pela Constituição, consiste na capacidade de autodeterminação e de autonormação dentro dos limites fixados pelo poder que institui, isto implica dizer que a universidade é dotada do poder de decidir por si mesma sobre as atividades que a exerce e tem o poder de criar normativas e regulamentos interno ao seu funcionamento, isto é, os Estatutos e Regimentos são a expressão normativa da autonomia universitária.

que o conhecimento científico não se restringe a uma escala local ou nacional, ele possui uma característica internacional o que atribui a universidade uma dimensão universal na organização dos currículos e disciplinas (RANIERI, 2013).

Segundo aspecto, por sua vez, é considerado como “atividade-meio”, extremamente necessária para que a universidade consiga desenvolver sua “atividade-fim”, ela está ligada diretamente a gestão e a administração de forma “autônoma” dos seus recursos financeiros repassados pelo ente político, conforme previsto nos artigos 212 e 213 da Constituição Federal e nos artigos 54 e 55 da LDB de 1996, no caso das universidades federais o ente responsável pelo o repasse de verba é a própria União por meio do Ministério de Educação - MEC. Ainda dentro do campo da autonomia administrativa temos dois aspectos fundamentais que são o poder de “autodeterminação” e o de “autonormaçoão”, isto é, a capacidade de auto-organizar e de regulamentar suas próprias atividades visando o cumprimento de sua função social. Assim, a universidade possui a autonomia de organização do funcionamento dos serviços e patrimônios próprios pela competência que lhe é dada para legislar sobre aquilo que lhe é próprio, ou seja, a constituição dos atos normativos como Estatutos e Regimentos Gerais (FERRAZ, 1999; RANIERI, 2013).

No entanto, não podemos pensar a relação entre a universidade e o Estado como aquela definida apenas pelos parâmetros legais entre a entidade governamental e autarquias, numa relação de exterioridade com o contexto social. A realidade é dotada de uma complexidade advinda de uma gama de relações tanto convergentes como divergentes aos interesses dos diferentes extratos sociais e a normalização jurídica, busca, dentro de um certo limite, estabelecer parâmetros para conciliar esses interesses. No entanto, não devemos esquecer do caráter subjetivo das leis e, que as interpretações são por vezes tendenciosas, uma vez que o aparato jurídico do Estado é diretamente influenciado pela reprodução do capital. Assim, partindo do pressuposto de que o meio social está em constante transformação e que a universidade é uma instituição social e, portanto, ela é altamente influenciada pelo meio que a cerca (CHAUÍ, 2003), a própria relação universidade/Estado se transforma dada a conjuntura econômica, política e social.

Segundo Chauí (2001), a ascensão da política neoliberal no mundo se dá em conjunto com a mudança no regime de acumulação, isto é, a flexibilização da

economia. Assim, ao mesmo tempo que a reprodução do capital passa a ser definida e comandada, cada vez mais, pelo setor financeiro, a política neoliberal age enxugando o Estado e abrindo o espaço para uma maior atuação do mercado nos setores da economia que antes estavam sob domínio ou influência estatal, ou seja, o Estado deixa de regular a economia e o mercado avança livre sem obstáculo restritivo a sua operação em todos os setores econômicos. Chauí (2001) coloca ainda que a nova postura do Estado brasileiro, “sob o signo do neoliberalismo”, alterou a relação Estado/universidade pública, provocando uma reconfiguração do próprio papel da universidade que deixa de ser reconhecida como uma “instituição social” e passa a ser definida como uma “organização social”. Isso implica em dizer, segundo a autora, que a universidade passa a ser gerida por contrato de gestão com Estado, onde ela passa a ser avaliada pelo seu desempenho, pela sua capacidade produtiva. Tal racionalidade transforma a universidade em uma entidade prestadora de serviços, nesse sentido a própria autonomia universitária se desloca de uma noção mais próxima do termo onde se reivindicava controle da universidade sobre os seus próprios afazeres, isto é, o desejo de uma universidade que fosse regida por sua própria norma para exercer aquilo que é lhe próprio na estrutura social, para se concentrar no controle e na gestão de receitas e despesas como uma medida de cumprimento do contrato de gestão entre a instituição e o Estado (CHAUÍ, 2001 e 2003).

A política neoliberal introduziu na universidade pública brasileira a ideia de “universidade operacional”, nesse sentido, o critério de um suposto desempenho acadêmico medido pela produtividade é que vai definir, em última instância, o repasse de verba do Estado para a instituição, bem como o financiamento de pesquisa na pós-graduação.

Em suma, a política neoliberal não conseguiu, talvez por uma resistência da comunidade acadêmica e/ou pela pressão de uma parcela da sociedade, privatizar a universidade pública, mas ela tentou ao máximo torná-la operacional, reduzindo os repasses e estreitando os laços com o setor privado, descaracterizando, em certa medida, a autonomia universitária que foi historicamente construída por diversas leis desde a sua primeira aparição em 1911 até a sua inserção na Lei máxima brasileira, a Constituição Federal de 1988. O Estado neoliberal quando não conseguiu se

eximir da sua obrigação referente ao financiamento, conforme previsto no artigo 212 que estipula o financiamento para manutenção e desenvolvimento do ensino e no artigo 213 § 2º que diz: “*As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público*” (BRASIL, 1988), tornou o repasse de verba o mais operacional possível em favor do mercado.

Nesse sentido, Chauí (2003, p. 12) chama a atenção para a necessidade de uma efetivação autêntica e verdadeira da noção de autonomia universitária fundada em três sentidos principais: primeiro, uma autonomia da própria instituição, a liberdade de estabelecer políticas acadêmicas em relação aos governos - “*a autonomia institucional*”; segundo, a autonomia própria da produção intelectual onde não haja interferência de credos religiosos, de cunho político partidário, ideologia estatal, bem como de interferências econômicas de cunho financeiro e empresarial - “*autonomia intelectual*”; terceiro, a “*autonomia da gestão financeira*” dos seus recursos onde a universidade possa ter a liberdade de destiná-lo de acordo com suas necessidades próprias. Em última instância, o que autora propõe é uma melhor regulamentação do que está previsto no artigo 207 da CF para que o princípio da “*autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial*” (BRASIL, 1988) seja efetivo e respeitado ante as circunstâncias econômicas e políticas que imperam no país.

O financiamento das atividades universitárias é, hoje, o principal fator que torna a universidade refém do capital. O financiamento do Estado é cada vez mais seletivo às áreas de interesse do capital e, ainda, há uma tendência cada vez mais presente de associação das universidades com as empresas e outras instituições privadas que por meio de financiamento e outros incentivos financeiros direcionam pesquisas para áreas de interesses dessas empresas. Assim, temos, por um lado, os governos que tentam se apropriar de parte do conhecimento gerado direcionando-o para fins estratégicos seja no plano da política, da economia e do desenvolvimento social; por outro lado, as empresas que se beneficiam diretamente, não apenas recrutando profissionais altamente qualificados, mas também com a realização de pesquisas e produção de novas tecnologias nos seus segmentos de

mercado, pois não podemos negar que as condições materiais que garantem a reprodução do capital estão cada vez mais apoiadas no avanço da ciência, principalmente na produção de novas tecnologias e, como já mencionado anteriormente, isto atribui a universidade, enquanto atividade de Estado, um papel fundamental no conjunto das condições materiais para a reprodução do capital.

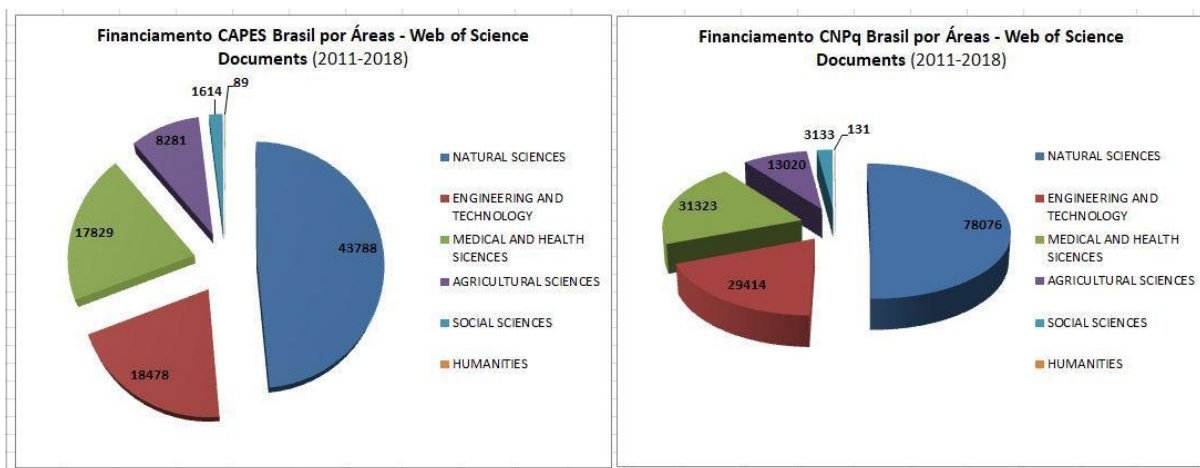
A fragilidade da autonomia universitária se torna evidente justamente no seu aspecto financeiro, por mais que as instituições disponham de dispositivos legais e regimentos internos que em tese deveriam assegurar a sua autonomia administrativa e didática, a questão do financiamento se coloca como elemento central que, inclusive, ameaça o cumprimento da autonomia administrativa e didática. Desde a implantação das políticas neoliberais no Brasil no início dos anos de 1990, o Estado tenta aproximar as universidades públicas do mercado, seja propondo parcerias com a iniciativa privada, seja visando a terceirização das universidades públicas. Assim, a questão do financiamento e da liberação de verbas, depende, em última instância, da decisão do governo e também não há mecanismo suficiente que impeça a ingerência do mercado e do próprio governo sobre a seletividade da liberação de recursos extras para financiamento de projetos, onde são privilegiados os de relevância para o mercado, como veremos a seguir na priorização dos financiamentos da Capes e do CNPq.

5.2.1 A seletividade do financiamento de pesquisa acadêmica como uma demanda do capital

Um levantamento realizado pelo SIBiUSP, considerando as vintes principais entidades de financiamento à pesquisa no Brasil (incluindo instituições federais e estaduais), revela que entre os anos de 2011 e 2018, as áreas mais contempladas com o financiamento de pesquisa no Brasil foram: Biologia Molecular e Bioquímica, Ciências das Plantas/Biologia Vegetal, Ciência dos Materiais e Farmácia/Farmacologia. Esse estudo apresenta também um gráfico (reproduzido abaixo), considerando apenas os dados sobre a CAPES e o CNPq, no qual destaca-se no mesmo período um grande número de projetos financiados na área de

Ciências Naturais, em seguida na área de Engenharia e Tecnologias, também nas Ciências Médicas e da Saúde, em menor número nas Ciências Agrícolas e muito pouco nas Ciências Sociais e Humanidades (DUDZIAK, 2018).

Figura 5 - Número de documentos de projetos financiados pela CAPES e CNPq por área de estudo entre 2011 e 2018



Fonte: DUDZIAK, E.A, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/levantamento-mostra-quem-financia-a-pesquisa-no-brasil-e-na-usp/> Acesso em: 30 de junho de 2022 .

Outro estudo sobre o financiamento da pesquisa no Brasil e a distribuição entre áreas do conhecimento, ao analisar os editais selecionados pelo CNPq entre os anos de 2011 a 2014, revelou um maior número de recursos financeiros destinados às áreas da ciência da saúde, ciências biológicas, engenharias, ciências agrárias e ciências exatas (RIBEIRO, OLIVEIRA, DENADAI e GARCIA, 2020). Esses estudos mostram que há uma seletividade na produção de pesquisa por meio do financiamento, uma vez que quase 90% das pesquisas brasileiras são desenvolvidas nas universidades públicas (BUENO, 2014), e grande partes delas são financiadas pelo CNPq e pela CAPES (DUDZIAK, 2018), havendo certo direcionamento da produção científica a temas mais condizentes com a reprodução do capital.

Nesse sentido, não podemos negar que há uma estratégia político-estatal envolvendo as universidades, por meio da pesquisa científica, para dar suporte científico e tecnológico à reprodução do capital.

Isso chama a atenção para outra questão que é a grande tensão entre as ameaças do controle político do Estado sobre a universidade e a garantia da efetividade dos mecanismos legais que asseguram a sua independência no desenvolvimento de suas atividades, isto é, as discussões sobre a autonomia universitária. Para a comunidade acadêmica, a autonomia universitária vai no sentido de que as atividades desenvolvidas pelas universidades não necessariamente devem estar convergentes à vontade política dos governos, mas sempre congruentes com a promoção social por intermédio do desenvolvimento científico, artístico e cultural. Para alguns governantes, as universidades são mantidas pelo orçamento público, logo devem não apenas prestar contas ao governo como estar alinhadas a sua política.

5.3 A Expansão do Ensino Superior como medida de redução da desigualdade social no Governo Lula

O governo Lula é lembrado por ter colocado em prática diversas políticas sociais visando uma melhor distribuição de renda e por ter promovido, por meio de programas sociais, a integração das parcelas mais pobres da sociedade pelo consumo. Abrandar a desigualdade social pela redução da pobreza e ao mesmo tempo manter as estruturas de reprodução do capital e os benefícios das elites burguesas foi a marca forte deste governo e é justamente nesse aspecto contraditório que se dá grande parte das análises desse período.

Segundo Singer (2012), essa coexistência entre a promoção de reformas sociais e a manutenção dos mecanismos econômicos no governo Lula é fruto da contradição forjada na trajetória histórica do próprio Partido dos Trabalhadores (PT), em que o crescimento do partido e a possibilidade de se expandir ainda mais e

garantir uma primeira vitória nas eleições presidenciais, fez com o que essa agremiação partidária abrigasse na mesma legenda os ideais reformistas radicais (que era essência do Partido) e discursos brandos sobre o capital e a manutenção da ordem econômica.⁸⁰

Com base na pauta discutida no III e IV Congresso do Partido dos Trabalhadores, Singer (2012, p. 120) afirma que, diferentemente do Partido Trabalhista britânico, o PT não abandonou suas pautas mais radicais, ou seja, suas posturas antagônicas - as raízes reformistas radicais e as ideias conciliadoras pro capital, ou nas palavras do autor "*almas Sion e Anhembi*" - coexistem numa relação em que uma parece ignorar a existência da outra.

A partir do que foi colocado, entendemos que é necessário considerar o fato de que, do ponto de vista da prática política, a postura pró capital - "alma Anhembi"- tem ganhado um maior destaque, sobretudo na política de conciliação entre os interesses do capital e as reivindicações sociais, isto é, enquanto os interesses do capital vão se afirmando, as reivindicações que antes eram radicais se tornam cada vez mais paliativas podendo ser qualificadas como medidas de amenização das contradições do capitalismo. Nesse sentido, é possível perceber que mesmo sem abdicar completamente de suas pautas originais como a socialização dos meios de produção, o socialismo passa a ser vislumbrado num horizonte cada vez mais longínquo no qual o longo caminho para alcançá-lo teria que, necessariamente, passar pela "democracia econômica"⁸¹ que se trata da distribuição de renda e da inclusão social via consumo, para se então chegar em um novo modelo de desenvolvimento.

⁸⁰ Singer (2012) parte da ideia que o PT é um partido de "*duas almas*" a primeira é o "*espírito de Sion*" movida pelo desejo de uma "nova sociabilidade" em oposição aquela herdada do regime militar, essa "alma" do partido possuía um caráter radical formado pelo movimento operário, a oposição católica à ditadura como a Comunidade Eclesiais de Bases (CEBS) e ainda pelo chamado "novo sindicalismo" que reivindicava novos direitos aos trabalhadores. A outra "alma" seria o "espírito do Anhembi" que é fruto de um conjunto de estratégias para vencer as eleições presidenciais, essas estratégias já vinham sendo moldadas desde a derrota de 1989, mas têm a sua manifestação mais clara a partir da divulgação da "Carta ao Povo Brasileiro" em meados de 2002. Nesse mesmo ano as propostas que propunham uma tratativa mais branda em relação ao capital seriam aprovadas na reunião do Diretório Nacional no Anhembi (SINGER, 2012, p. 87, 88, 89 e 96).

⁸¹ Termo usado por Singer (2012, p. 120).

No trecho a seguir extraído da Resolução Política do IV Congresso do Partido dos Trabalhadores - Etapa Reforma Estatutária (p.3)⁸² fica clara que durante o governo Lula foi adotada a opção pelo caminho da “democracia econômica” para amenizar as disparidades sociais e buscar uma sociedade mais justa:

O Partido dos Trabalhadores reúne seu 4º Congresso oito anos e oito meses depois da eleição de Lula presidente. A vitória de 2002 foi conquistada por muitas mãos, ao longo de muito tempo. E culminou num governo que mudou substancialmente a face do País: no lugar da estagnação prolongada do modelo neoliberal, crescimento econômico; ampliação e fortalecimento do mercado interno; geração de empregos; expansão do crédito, combate à pobreza e valorização do salário mínimo; em vez da supressão de direitos, do corte de salários e do desprezo aos aposentados, mais direitos e melhores condições de vida para a população (GRIFO NOSSO).

Sem dúvida que a distribuição de renda como estratégia para o combate à pobreza foi uma política do governo Lula que rompeu com a racionalidade neoliberal instaurada pelos seus antecessores (Collor e FHC), do mesmo modo que a manutenção e a ampliação dos acordos econômicos internacionais ajudou, em certa medida, a cumprir parte da agenda neoliberal já em curso no país. No entanto, não devemos esquecer que para além do desenvolvimento econômico o governo Lula trouxe inovações significativas no campo social, além das já mencionadas redução da pobreza e a integração social, houve também no seu governo uma maior afirmação dos direitos das minorias e a descriminalização dos movimentos sociais.⁸³

⁸² IV Congresso dos Partidos dos Trabalhadores. Etapa Reforma Estatutária. Resolução Política. Disponível em: https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2018/05/RESOLUCAO_POLITICA4CONGRESSO_versao_final_2.pdf. Acesso em 14 de Janeiro de 2023.

⁸³ Idem

5.3.1 A política de expansão e interiorização das universidades federais: a democratização do ensino superior público entre o desenvolvimento das forças capitalistas de produção e a justiça social

Para compreendermos a política de ampliação do ensino superior no governo Lula é preciso considerar o contexto histórico a qual essa política estava submetida. A virada do milênio trouxe um desafio para a maioria dos países subdesenvolvidos, no que se refere ao conjunto de medidas a serem adotadas com a finalidade de dar suporte a uma sociedade que estava se tornando cada vez mais global e cada vez mais tecnológica. Os órgãos internacionais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apontavam para a necessidade de uma política de Estado que fosse capaz de promover um maior controle sobre a produção científica e tecnológica e a formação de recursos humanos capazes de entender e operar os novos produtos tecnológicos, uma vez que o cumprimento dessas medidas se tornaram uma exigência para uma participação mais efetiva da agenda econômica mundial. Nesse sentido, o desenvolvimento e a expansão do ensino superior se colocaram como uma política necessária para se alcançar tais objetivos.

O relatório do MEC sobre “a democratização e expansão da educação superior” no país entre 2003 a 2014⁸⁴ afirma que a política do Ministério da Educação nesse período foi, em certa medida, orientada pela Declaração Mundial sobre a Educação Superior, elaborada na Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO realizada em Paris no ano de 1998⁸⁵. A leitura desse documento aponta para a ideia de que a educação superior é um elemento de integração social e que a democratização desse ensino deve estar contemplada numa política de Estado para a formação de recursos humanos que esteja alinhado

⁸⁴ MEC - A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 07/01/2023;

⁸⁵ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa. Acesso em 07/01/2023.

com as novas exigências da sociedade, conforme ilustra o item “a” do artigo 09 - *“Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”*:

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad (UNESCO, 1998, p. 09)⁸⁶.

O documento da UNESCO afirma ainda que, ao mesmo tempo em que houve uma enorme expansão mundial do ensino superior na última metade do século XX, aumentou-se também, a desigualdade entre os países industrialmente desenvolvidos e os subdesenvolvidos em relação ao acesso ao ensino superior e aos demais recursos à pesquisa e à produção científica. Essa afirmação está baseada na concepção de que o ensino superior passa a ser cada vez mais uma condição necessária para a integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial. Do nosso ponto de vista, essa constatação da Unesco pode ser explicada pelo fato de que o ensino no pós Segunda Guerra, tornou-se um elemento integrado e vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas do capital e, como tal, ele ocorre de forma desigual pelo mundo, portanto, a ampliação do acesso ao ensino superior nos países subdesenvolvidos, tal qual recomendou a Unesco, não é, necessariamente, a condição para a superação do subdesenvolvimento, mas sim uma exigência básica para a participação desses países na economia internacional. Obviamente que essa participação não deixa de ser subordinada aos países centrais, uma vez que são eles que comandam as rédeas da economia mundial que estão atreladas às novas circunstâncias baseadas numa valorização do saber científico pelo mercado, valorização esta que ocorre tanto pela formação de recursos

⁸⁶ Em um mundo em rápida mudança, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo modelo de ensino superior, que deve ser centrado no aluno, o que exige, na maioria dos países, profundas reformas e uma política de ampliação de acesso, para acomodar categorias de pessoas cada vez mais diversas, bem como uma renovação dos conteúdos, métodos, práticas e meios de transmissão do conhecimento, que devem ser baseadas em novos tipos de vínculos e colaboração com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade (TRADUÇÃO LIVRE).

humanos, como pelo papel fundamental da pesquisa científica no processo de produção de mercadorias.

Partindo das constatações elencadas acima, o Brasil que adentrava ao novo milênio necessitava de novas estratégias para reafirmar e se possível ampliar sua participação na economia cada vez mais mundializada e marcada pela alta cientifização do sistema produtor de mercadorias e pelas novas tecnologias de informação. Esse novo contexto exigia do Brasil uma maior produção científica e a formação técnica especializada para se enquadrar às novas determinações do mercado global e, ao contrário do que a política neoliberal do FHC pensava, o setor privado não conseguiria atender essa demanda, pelo menos não com a mesma agilidade e eficiência que o Estado o fez. Nesse sentido, o governo respondeu com a implantação da política de expansão e interiorização das universidades federais e ao mesmo tempo que promoveu a ampliação do ensino superior privado para que, no seu conjunto, esses programas pudessem, do ponto de vista da economia nacional, viabilizar uma política de integração social visando uma melhor inserção na economia internacional.

Posto isso, passamos a analisar sob esta perspectiva, a política de expansão das universidades federais, bem como a interiorização dada pela criação de novos campi. Essa política, conforme explicitado no já citado relatório do MEC sobre “a democratização e expansão da educação superior” entre anos 2003 a 2014, ocorreu como forma de integração regional, visando a diminuição das desigualdades de renda e da baixa escolaridade da população, o relatório coloca ainda que, a política de expansão das universidades federais no governo Lula foi fundada sobre a tríade expansão, qualidade e democratização (BRASIL, 2014).

Ao relacionarmos essa tríade com o contexto da economia mundializada e de suas exigências, notamos que a inter-relação entre os termos que compõem essa tríade se dá no seguinte sentido: por um lado, a expansão se relaciona com a necessidade de atender as demandas da economia cada vez mais cientificada, portanto, exige-se uma qualidade para que se enquadre dentro padrão internacional. Por outro lado, a expansão também contempla a integração social, isto é, ela permite que o ensino superior chegue até aqueles que antes não tinham acesso a ele, ou seja, a democratização do ensino superior. Por sua vez, a democratização

está diretamente relacionada com a ampliação dos recursos humanos que contempla tanto a formação de novos pesquisadores qualificados para o andamento da produção científica e tecnológica no país, como também a formação de profissionais capazes de compreender e lidar com as novas dinâmicas econômicas e com objetos tecnológicos.

Dessa forma, entendemos que é dentro deste contexto que se desenvolve a política de ampliação do ensino superior do governo Lula, política esta que se consolidou pela expansão e interiorização das universidades federais e pelo aumento do número de matrículas das instituições privadas de ensino superior. Dentro desta política governamental destaca-se a implantação de dois programas de grande impacto nacional: o Programa Universidade para Todos - o PROUNI e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - o REUNI. Esses dois programas revelam uma característica intrínseca a esse governo que é o seu caráter conciliador, isto é, de promover reformas sociais sem prejudicar a elite empresarial.

Segundo Carvalho (2011), a política voltada para a educação superior no governo Lula foi marcada por uma postura de ruptura e continuidade em relação à política neoliberal do governo anterior – FHC. Para autora, a ruptura se dá justamente pela retomada dos investimentos nas universidades públicas, em especial as universidades federais que haviam sido esquecidas pelo governo FHC que priorizou a ampliação de vagas no setor privado cumprindo uma agenda estritamente neoliberal do seu governo; por outro lado, a continuidade se dá pelo incentivo ao aumento das matrículas nas instituições de ensino superior particulares, por meio do PROUNI, como uma medida necessária para equalizar as demandas de ofertas de vagas nas IES (Instituições de Ensino Superior) particulares com as matrículas realizadas nessas instituições. Carvalho (2011) afirma que a política de ampliação de vagas no setor privado do ensino superior no governo FHC foi ineficiente, uma vez que ela não veio acompanhada de uma política social forte que fomentasse o acesso e a permanência dos alunos que não possuíam condições de arcar diretamente com os custos de cursar uma universidade. É relevante lembrar que numa sociedade tão desigual como a nossa essa era a situação da maioria dos jovens brasileiros, o que gerou um descompasso entre o número de vagas ofertadas

e o número de estudantes matriculados, causando a insatisfação dos empresários e demais representantes das instituições privadas de ensino superior.

É em meio a esse cenário que surge o PROUNI e a reformulação do FIES no governo Lula, dois programas centrados numa política que, ao mesmo tempo em que atendeu as necessidades do setor privado do ensino superior, se constituiu como uma política social de ampliação ao acesso ao ensino universitário aqueles que antes não possuíam condições.

O Programa Universidades para Todos - o PROUNI, foi instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que em resumo consiste em um programa de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em “instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” de acordo com o nível de renda dos candidatos, sempre priorizando os alunos de baixa renda que não possuem nenhum diploma de graduação (BRASIL, 2005). Do ponto de vista do financiamento, a Lei prevê no artigo nº 8 o oferecimento de incentivos fiscais por meio da isenção de uma série de impostos das instituições que aderiram ao PROUNI⁸⁷, como forma de remuneração das bolsas de estudos concedidas, isto é, a renúncia fiscal substitui o repasse direto de verba para as instituições de ensino superior privadas. O fato é que o PROUNI em conjunto com a reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil, o FIES⁸⁸, ampliaram o número de matrículas nas IES privadas em todo país durante o governo Lula (2003 a 2011).

Outra medida de grande impacto no cenário do ensino superior nacional foi o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - o REUNI, que teve a sua origem na política de expansão das UFs iniciada no ano de 2003 pela Secretaria de Educação Superior - SESu, vinculada ao

⁸⁷ Para informações sobre os cálculos da receita que o Estado deixou de arrecadar pela isenção fiscal prevista no art. 8 da Lei nº 11.096/2005, consultar: CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A Política Pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?. 2011. 465f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

⁸⁸ O FIES foi criado originalmente com o nome de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior pela Lei nº 10.260 de 12 de junho de 2001, sancionada pelo Presidente FHC, posteriormente regulamentada e alterada pelas: Resolução nº 3415 do Banco Central do Brasil de 13 de outubro de 2006, Lei nº 11.552/2007 e a Lei nº 12.202 de 14 janeiro de 2010. Outras alterações foram feitas no decorrer dos governos posteriores.

Ministério da Educação - MEC. A primeira fase desse programa ocorreu entre os anos de 2003 a 2007 e ficou conhecida pela interiorização das universidades públicas federais e, de acordo com próprio relatório do MEC⁸⁹, esta política de expansão das universidades federais foi orientada pelo princípio definido pela UNESCO de educação como um bem público e pelo que está previsto na CF que define a educação como um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 2012).

A leitura deste documento oficial (Relatório do MEC de 2012) revela uma ligeira alteração na visão de universidade pelo Estado, em que a universidade passa a ser vista, não apenas como um elemento de desenvolvimento puro e simples como no período desenvolvimentista de JK e na “modernização conservadora” da ditadura militar, pois ela passa a ser qualificada também como instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento sustentável e para a integração internacional do país. Além disso, a universidade é tida como um elemento que permite a redução da desigualdade regional e social e, nesse sentido, a sua expansão permite uma maior integração da sociedade a esse novo modelo de desenvolvimento.

Segundo Carvalho (2011), a implementação da política de educação superior do governo Lula foi influenciada pelos diferentes órgãos representativos de entidades vinculadas a esse nível de ensino, tanto aquelas que representavam os interesses das IES privadas como a Associação Nacional Das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), bem como daquelas que defendiam ou estavam ligadas ao ensino e as instituições públicas tais como: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), além dos órgãos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, que influenciaram nesse processo a partir de uma proposta pré-definida de ensino e educação superior.

⁸⁹ MEC - Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192.

No nosso entendimento, esse conflito de interesse diante dos rumos que o ensino superior brasileiro poderia tomar no século XXI contribuiu para que o governo Lula optasse por um conjunto de medidas que agradasse “gregos e troianos”, isto é, dar continuidade à ampliação do ensino superior privado dando o suporte e o subsídio necessário através do PROUNI e do FIES, não apenas aumentando a número de matrículas nessas instituições, mas também garantindo a permanência desses alunos por meio do incentivo financeiro - bolsas de estudos e o crédito estudantil, cumprindo deste modo a agenda neoliberal estabelecida no governo anterior (FHC). Por outro lado, o governo Lula inverte a lógica estabelecida no governo FHC, de redução de investimento no ensino superior público federal⁹⁰ retomando os investimentos no sistema público federal, principalmente nas universidades federais promovendo a sua expansão pela criação de novas universidades e a sua interiorização levando novos campi para cidades que não dispunham de universidades federais.

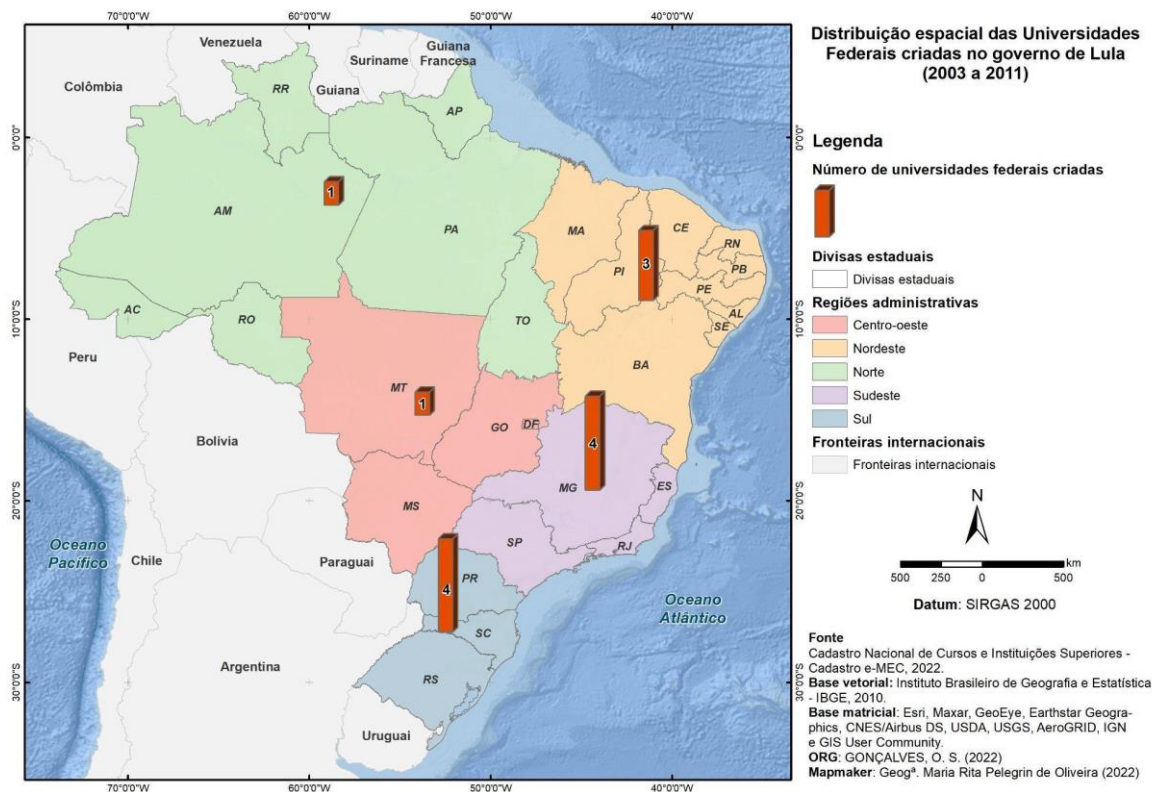
O fato é que essa política de ampliação do ensino superior, no seu conjunto (PROUNI, FIES e REUNI), foi responsável por elevar em grandes taxas os níveis de alunos matriculados no ensino superior no Brasil. Segundo o relatório da SESu entre os anos de 2003 a 2013, o Brasil teve um aumento de 86% no número de matrículas no ensino superior, passando de 3,9 milhões para 7,3 milhões de matrículas, sendo as regiões Norte e Nordeste as que apresentaram os maiores percentuais no aumento de matrículas no ensino superior, 76% e 94% respectivamente ⁹¹.

Quanto a expansão da UFs, durante o período de 2003 a 2011, foram criadas no governo Lula 13 (treze) universidade federais, a distribuição espacial dessas universidades seguiu a mesma lógica dos dois períodos analisados, isto é, foram priorizadas as regiões Sul, Sudeste e Nordeste, conforme ilustra o Mapa - 06, a seguir:

⁹⁰ Num estudo publicado na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros em junho de 2014, Cristina Helena Almeida de Carvalho, afirma que enquanto no período de FHC houve um decréscimo de investimento de 0,5%, período do governo Lula houve um acréscimo médio anual de 6,6% (CARVALHO, 2014, p. 231).

⁹¹ MEC - A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Brasília, 2014, (p. 20 e 26). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 07/01/2023.

Mapa 6 - Distribuição espacial das Universidades Federais criadas no governo Lula (2003 a 2011)



A configuração apresentada no mapa acima revela que as áreas prioritárias de investimentos em educação superior pelo Estado não se alteraram em relação aos outros períodos analisados, sendo priorizadas a porção Leste do território onde se concentram as regiões economicamente mais dinâmicas. As regiões Nordeste, Sudeste e Sul no ano de 2016 apresentavam os três maiores PIB do Brasil, respectivamente de R\$ 898,08 Bilhões de reais, R\$ 3,46 Trilhões de reais e R\$ 1,07 Trilhões de reais⁹² e concentram também os maiores contingentes populacionais do país⁹³.

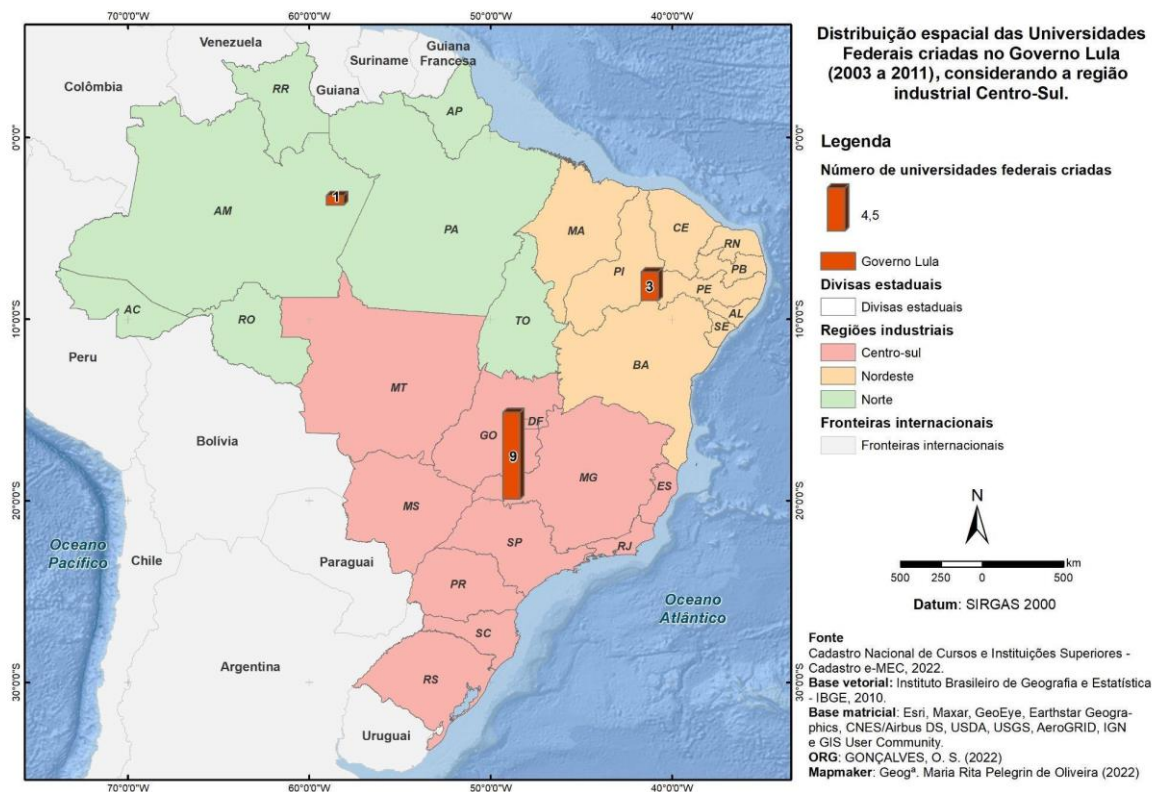
⁹² Informações retiradas da tabela de PIB por Unidade da Federal com referência do ano de 2016, disponível no site oficial do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em 04 de abril de 2020.

⁹³ Informações retiradas da tabela “Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2019” do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=25272&t=resultados>. Acesso em: 04/04/2020.

Denominando as instituições especializadas no mapa 06, temos na região Sul: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) criada em 2005, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) criada em 2008, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) criada em 2009, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) criada em 2010; na região Sudeste temos a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) criada em 2005, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) criada em 2005, a Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005; na região Centro-oeste foi criada apenas a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano 2005; na região Nordeste temos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) criada em 2005, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) criada em 2005, a Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) criada em 2010; na região Norte também só foi criada apenas uma UF a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no ano de 2009.

O Mapa 07 a seguir ilustra a espacialização dessas 13 (trazes) universidades criadas no governo Lula, considerando a região “urbano-industrial do Centro-Sul” usando os mesmo parâmetros da análise dos períodos anteriores (Período de JK de 1956 a 1961 e da ditadura militar de 1964 a 1985), isto é, a região urbano-industrial definidas nos moldes colocados por Oliveira (1981), onde São Paulo é seu centro, Rio de Janeiro o seu sub-centro, o Sul sua zona periférica, o Centro-Oeste sua zona de expansão para centro e Minas Gerais sua zona de expansão em direção ao Nordeste.

Mapa 7 - Distribuição espacial das Universidade Federais criadas no Governo Lula (2003 a 2011), considerando a região industrial Centro-Sul



A leitura do mapa 7 ratifica o movimento apontado por Oliveira (1981) de que a reprodução do capital agindo no território nacional a partir da nova “divisão regional do trabalho nacional” irradiada do seu centro dinâmico - a “região urbano-industrial do Centro-Sul”, tende a formação de um “espaço da produção” cada vez mais hegemônico do sistema capitalista no Brasil.

Nesse sentido, considerando que a política de expansão das universidades federais está contemplada dentro do contexto de alinhamento do processo produtivo com os avanços científicos e tecnológicos e que a universidade passa a ser uma das medidas necessárias para equipar o território ao desenvolvimento, a espacialização da sua expansão segue a mesma lógica, isto é, uma territorialização definida pela reprodução do capital. Assim, ao compararmos os três períodos analisados (o Estado desenvolvimentista de JK, a modernização conservadora da ditadura militar e o desenvolvimento via integração social do governo Lula), há um padrão de desenho semelhante entre eles, tanto nos mapas que ilustram a criação de UFs

considerando as regiões administrativas oficiais do IBGE, como naqueles que ilustram a distribuição dessas universidades considerando a região “urbano-industrial do Centro-Sul”. Isso revela que, apesar desses períodos apresentarem circunstâncias políticas, orientações ideológicas e formas de governos distintas⁹⁴, a lógica que define a relação entre território e o desenvolvimento é a mesma - a lógica da reprodução do capital.

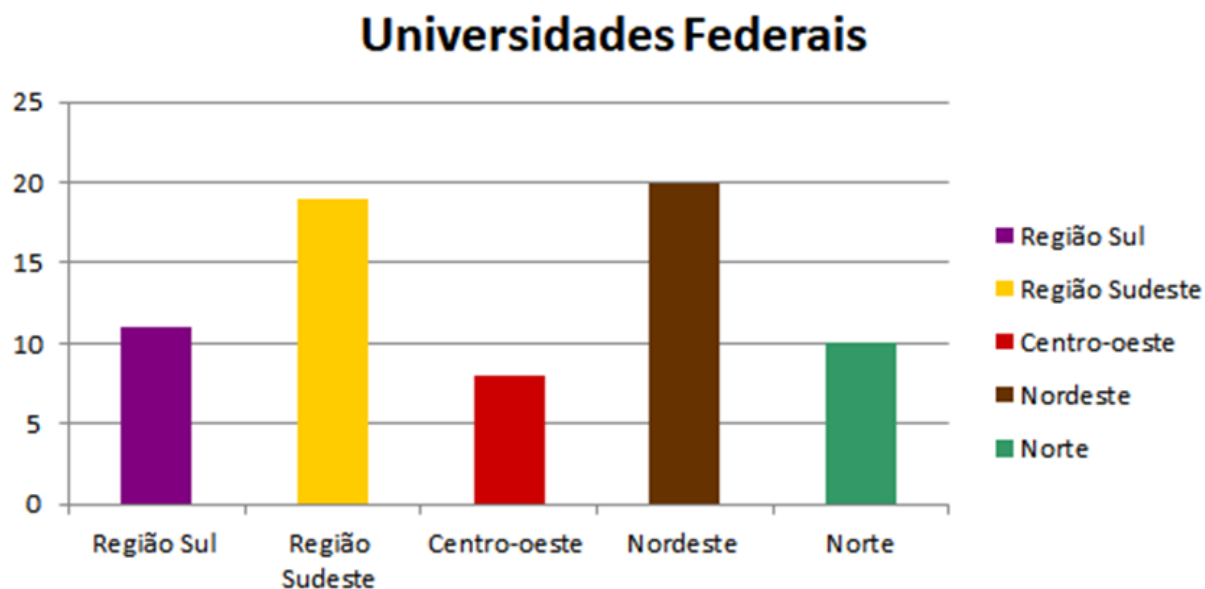
O ato da reprodução do capital se realiza pelo território e se manifesta no território, isto é, ao mesmo tempo que o capital necessita do território (da regulação jurídica, do domínio político, dos equipamentos públicos, dos aparatos técnicos nele incorporado e outras infraestruturas) para sua reprodução, esse movimento grava o seu desenho no território.

A reprodução do capital é força que influencia diretamente na organização espacial que, guardadas as proporções dos impactos econômicos, bem como de seus desdobramentos políticos e sociais que são restritos às circunstâncias históricas de cada momento, atuou nos três períodos analisados impondo, por meio das condições gerais de produção, o seu desenho na configuração do território nacional. É importante colocarmos que não se trata apenas de gravar um desenho no território, esse movimento possui uma racionalidade inerente que é a formação de um “espaço nacional da produção”, nesse sentido, conforme afirma Oliveira (1981), a lógica territorial do capital visa, tendencialmente, uma homogeneização de um espaço da produção para o sistema capitalista no país.

Todo esse movimento iniciado nos anos de 1940 e intensificado nos anos de JK até o governo Lula trouxe uma configuração espacial que concentrou grande parte das universidades federais (campi centrais e cidades universitárias) nas porções mais dinâmicas do território nacional na qual temos até o ano de 2018 a seguinte distribuição:

⁹⁴ Não estamos desconsiderando as profundas diferenças existentes entre esses períodos, sobretudo, aquelas marcadas pelo viés político, social e ideológico. Sabemos que, diante desses aspectos, a equiparação entre períodos que reinaram a democracia e os autoritários é inconcebível.

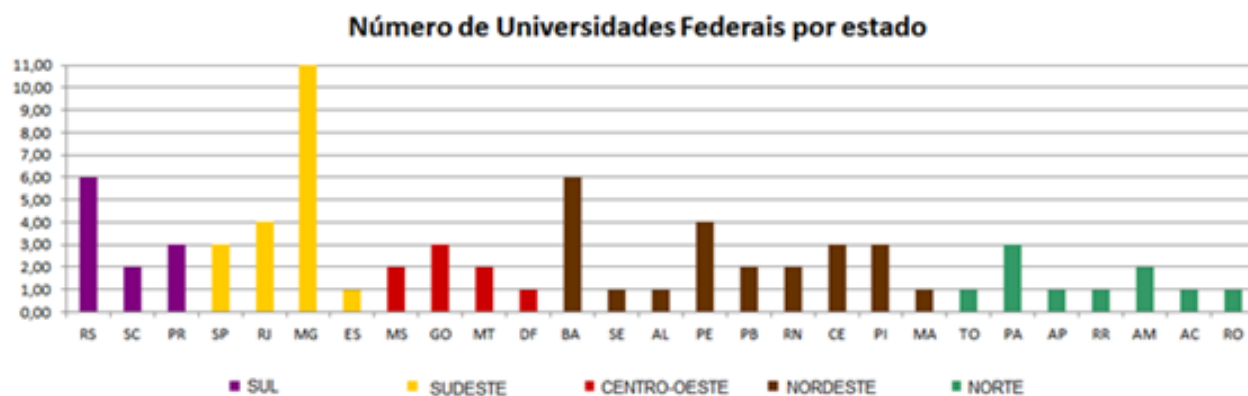
Gráfico 8 - Distribuição das universidades federais por Região Administrativa do Brasil no ano de 2018.



Fonte: Elaborado por Otoneis S. Gonçalves

O Gráfico 8 ilustra bem, do ponto de vista regional, a concentração dos investimentos nas regiões Nordeste que até o ano de 2018 possuía 20 UFs, na região Sudeste, que no mesmo período dispunha de 19 UFs, e na região Sul com 11 UFs.

Gráfico 9 - Distribuição das universidades federais por Região Administrativa do Brasil no ano de 2018.



Fonte: Elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2019).

O Gráfico 9, ilustra, do ponto de vista da distribuição das UFs por unidades da federal, uma significativa concentração em cinco estados: Bahia e Pernambuco no Nordeste, Minas Gerais e Rio de Janeiro no Sudeste e Rio Grande Sul na Região Sul.

Com base nessa configuração é possível visualizar toda dinâmica do desenvolvimento abordado neste capítulo e no anterior pela análise dos três períodos (o Estado desenvolvimentista de JK, a modernização conservadora da ditadura militar e o desenvolvimento via integração social do governo Lula). Esse padrão de desenvolvimento segue uma lógica na qual denominamos como a “territorialização do capital”, isto é, as formas que o capital e suas relações assumem no território nacional, tal lógica já foi identificada por Oliveira (1981), quando este afirma que o desenvolvimento das forças capitalistas de produção no Brasil parte do centro urbano-industrial formado pelo Sul e Sudeste que influencia a retomada de um desenvolvimento no Nordeste via planejamento estatal, colocando as demais regiões que apresentam um menor dinamismo – Centro-oeste e Norte, enquanto áreas expansão deste centro. Essa concepção assemelha-se a visão de Moraes (2005 e 2011) de que o desenvolvimento no Brasil sempre foi orientado pelo “apetite territorial” no qual as áreas de menor dinamismo se colocam como “estoque territorial” para futura acumulação do capital.

5.4 - A interiorização das universidades federais e a afirmação de um espaço nacional da produção

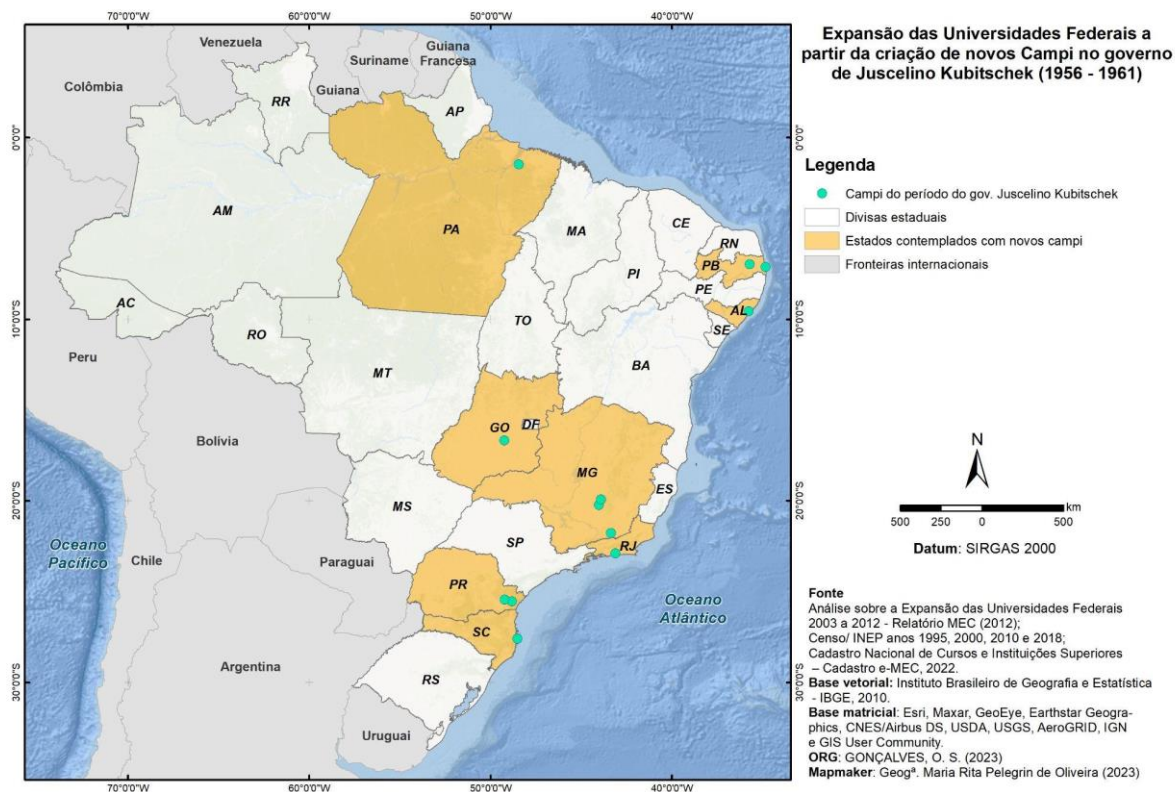
A interiorização das universidades federais pode ser considerada com uma vertente do seu processo de expansão. A ampliação das universidades federais via criação de novos campi, apesar de ser expressiva no governo Lula, não foi exclusividade sua, ela também foi executada em outros períodos políticos como os já analisados aqui: o desenvolvimentismo de JK e a modernização conservadora da ditadura civil-militar. Contudo, é necessário ressaltar que o governo Lula trouxe uma inovação, não apenas pela grandiosidade dos números alcançados, como veremos

a seguir, mas, principalmente pela forma com se deu essa interiorização, priorizando os municípios mais distantes e que não dispunham de universidades federais.

Posto isso, analisaremos com base no conjunto de mapas e tabelas a seguir, a interiorização das universidades federais, considerando a inauguração/construção das UFs criadas, bem como dos campi ou unidades descentralizadas vinculadas às universidades federais já existentes⁹⁵ em cada período analisado nesta dissertação, isto é, o período do governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961); da ditadura militar (1964 a 1985) e do governo Lula (2002 a 2011). A metodologia utilizada além dos dados extraídos de fontes oficiais já citadas, como Relatório do MEC sobre Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, dados do Censo Inep e do Cadastro e-Mec, onde foram coletadas informações sobre os nomes das instituições e campi, bem como a localidade, a partir dessas informações foi realizado um levantamento nos sites oficiais de cada instituição a fim de se obter o histórico de cada campus e, por meio das datas da construção e inauguração foi possível organizá-los dentro do período correspondente. É relevante colocarmos que o critério utilizado aqui foi o da construção de novos campi ou unidades descentralizadas, não sendo consideradas reformas e/ou ampliação de prédios e estruturas já existentes.

⁹⁵ Para essa análise foram considerados apenas dados referentes a construção e a inauguração de campi, seja na criação de novas UFs ou de unidades descentralizadas. Não foram consideradas as federalizações de unidades já existentes.

Mapa 8 - Expansão das Universidades Federais a partir da Criação de novos Campi no Governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961).



A interiorização no período JK foi a menor dos três períodos analisados e se restringiu apenas a oito estados da federação, com a criação de 12 (doze) unidades descentralizadas. Há de se levar em consideração que trata-se do menor período analisado, uma vez que o mandato de Juscelino Kubitschek foi de apenas 5 (cinco) anos, sendo necessário levar em conta também que tal medida se constitui como um avanço para a época, do ponto de vista da expansão das universidades federais. Dado o nível de carência de UFs no território nacional essas unidades se concentram nas grandes cidades, nove das doze unidades criadas nesse período se encontram nas capitais, conforme demonstra a Tabela a seguir:

Tabela 3 - Interiorização das universidades federais no período Juscelino Kubitschek

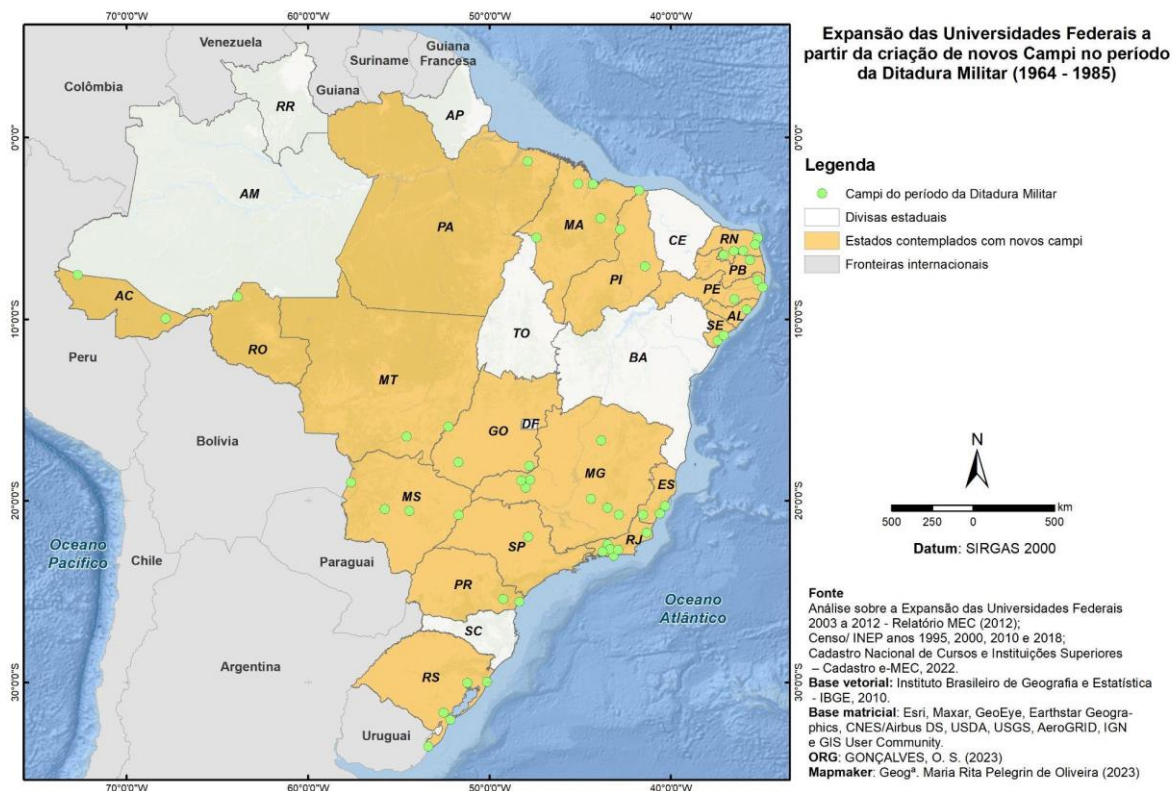
JK (1956 - 1961)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal do Paraná	Complexo Reitoria	1958	Curitiba/ PR	2
	Centro Politécnico	1961	Curitiba/ PR	
Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	1960	Florianópolis/ SC	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	1960	Juiz de Fora/ MG	1
Universidade Federal de Minas Gerais	Pampulha	1957	Belo Horizonte/ MG	2
	Saúde	1958	Belo Horizonte/ MG	
Universidade Federal Fluminense	Niterói	1960	Niterói/ RJ	1
Universidade Federal de Goiás	Goiânia	1960	Goiânia/ GO	1
Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	1960	João Pessoa/ PB	2
	Areia	1960	Areia/ PB	
Universidade Federal de Alagoas	A.C. Simões	1961	Maceió/ AL	1
Universidade Federal do Pará	Belém	1957	Belém/ PA	1
TOTAL DE CAMPI				12

Fonte: elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2023).

Dadas as configurações apresentadas no Mapa 08 e na Tabela 3, não podemos, necessariamente, falar de uma interiorização, pois a distribuição dos campi pelos grandes centros urbanos ratifica o caráter desenvolvimentista urbano-industrial já discutido sobre esse período, prioridade naquele momento era o de

justamente reforçar as redes urbanas com equipamentos públicos como forma de auxiliar o desenvolvimento industrial.

Mapa 9 - Expansão das Universidades Federais a partir da Criação de novos Campi no período da Ditadura Militar (1964 a 1985)



O Mapa 09 acima já apresenta uma maior distribuição dos campi sobre o território nacional, ainda que evidencie uma concentração em alguns estados do nordeste, como Rio Grande Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, bem como parte do Sudeste, como o estado de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Janeiro. Diferentemente do período JK, há uma maior concentração de novos campi fora das capitais. Dos 54 (cinquenta e quatro) campi criados (incluindo as dezesseis universidades criadas nesse período), 39 (trinta e nove) estão localizados fora das capitais, conforme a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Interiorização das universidades federais no período da ditadura militar

DITADURA MILITAR (1964 - 1985)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal do Paraná	Juevê (Setor de Ciências Agrárias)	1973	Curitiba/ PR	1
	Pontal do Paraná	1980	Pontal do Paraná/ PR	1
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	Carreiros	1971	Rio Grande/ RS	1
	Santa Vitória do Palmar	1984	Santa Vitória do Palmar/ RS	1
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	1980	Porto Alegre/ RS	1
Universidade Federal de Pelotas	Capão do Leão	1977	Capão do Leão/ RS	1
Universidade Federal de Minas Gerais	Montes Claros	1968	Montes Claros/ MG	1
Universidade Federal de Ouro Preto	Ouro Preto	1969	Ouro Preto/ MG	1
Universidade Federal de Uberlândia	Educação Física	1971	Uberlândia/ MG	3
	Santa Mônica	1969	Uberlândia/ MG	
	Umuarama	1969	Uberlândia/ MG	
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	1969	Viçosa/ MG	1
	Florestal	1969	Florestal/ MG	1
Universidade Federal de São Carlos	São Carlos	1970	São Carlos/ SP	1
Universidade Federal do Espírito Santo	Goiabeiras	1966-1968	Vitória/ ES	2
	Maruípe	1966-1968	Vitória/ ES	

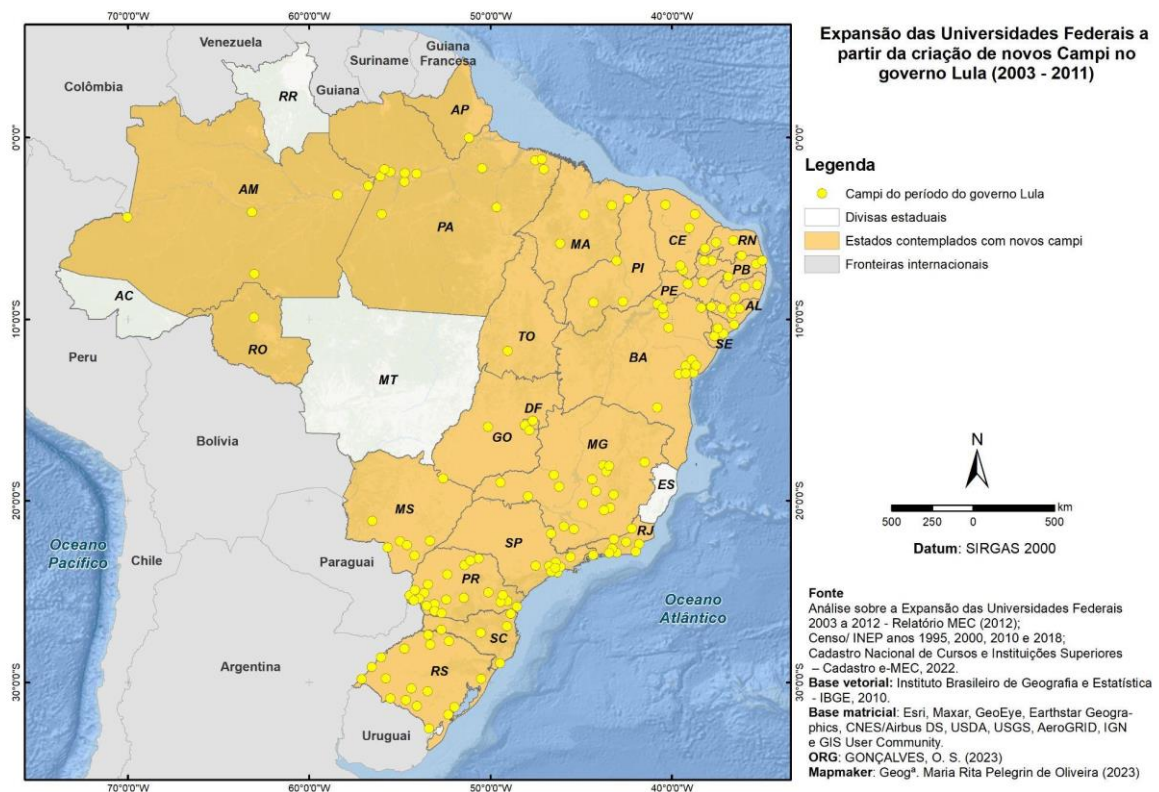
DITADURA MILITAR (1964 - 1985)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
	Alegre	1975	Alegre e São José do Calçado/ ES	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Escola de Enfermagem e Nutrição	1969	Rio de Janeiro/ RJ	4
	Centro de Letras e Artes (CLA)	1979	Rio de Janeiro/ RJ	
	Escola de Medicina e Cirurgia (EMC)	1979	Rio de Janeiro/ RJ	
	Hospital Universitário Gaffrée e Guinle (HUGG)	1979	Rio de Janeiro/ RJ	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Cidade Universitária	1953	Rio de Janeiro/ RJ	1
Universidade Federal Fluminense	Goytacazes	1975	Campos dos Goytacazes/ RJ	1
Universidade Federal de Goiás	Regional do Catalão	1983	Catalão/ GO	1
	Regional do Jataí	1980	Jataí/ GO	1
Universidade Federal de Mato Grosso	Araguaia	1981	Araguaia/ MT	1
	Rondonópolis	1970	Rondonópolis/ MT	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Aquidauana	1979	Aquidauana / MS	1
	Pantanal	1979	Corumbá/ MS	1
	Três Lagoas	1979	Três Lagoas/ MS	1
	Cidade Universitária – Campo Grande	1979	Campo Grande/ MS	1
Universidade Federal da Paraíba	Bananeiras	1976	Bananeiras/ PB	1
Universidade Federal de Sergipe	Cidade Universitária	1980	São Cristóvão/ SE (Grande)	1

DITADURA MILITAR (1964 - 1985)					
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE	
			Aracaju)		
	Aracaju	1984	Aracaju/ SE	1	
Universidade do Maranhão	Federal	São Luís	1972	São Luís/ MA	1
		Codó	1972	Codó/ MA	1
		Pinheiro	1981	Pinheiro/ MA	1
		Imperatriz	1980	Imperatriz/ MA	1
Universidade do Piauí	Federal	Teresina	1968	Teresina/ PI	1
		Parnaíba	1975	Parnaíba/ PI	1
		Picos	1982	Picos/ PI	1
Universidade do Rio Grande do Norte	Federal	Central	1970	Natal/ RN	1
		Caicó	1973	Caicó/ RN	1
		Currais Novos	1977	Currais Novos/ RN	1
		Santa Cruz	1981	Santa Cruz/ RN	1
		Unidade Macaíba	1967	Macaíba/ RN	1
Universidade Rural de Pernambuco	Federal	Dois Irmãos	1967	Recife/ PE	1
		Campi avançados de Clínica Bovinos	1979	Garanhuns/ PE	1
		EECAC	Década de 1970	Carpina/ PE	1
Universidade Federal de Rondônia		Porto Velho	1982	Porto Velho/ RO	1
Universidade do Acre	Federal	Rio Branco	1974	Rio Branco/ AC	1
		Floresta	1974	Cruzeiro do Sul/ AC	1
Universidade do Pará	Federal	Castanhal	1978	Castanhal/ PA	1
Universidade do Rio Grande do Sul	Federal	CECLIMAR	1978	Imbé/ RS	1
Universidade Federal de Alagoas		Delza Gitaí	1975	Rio Largo/ AL	1
TOTAL DE CAMPI				54	

Fonte: elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2023).

Quanto aos campi presentes no Mato Grosso, Acre, Rondônia e no Pará, não dispomos de informação suficiente para afirmarmos que essa interiorização refletia, em alguma medida, um projeto nacional que visava a integração do território fora do eixo Centro-Sul / Nordeste, alinhando o ensino superior público federal com um projeto de desenvolvimento para essas localidades. O que podemos inferir com base no que já foi discutido no Capítulo 04, é que, a partir da ideologia que fundamentava o regime ditatorial militar brasileiro - Segurança Nacional e Desenvolvimento, a ocupação e a promoção do desenvolvimento nessas localidades eram parte da estratégia de defesa e integridade territorial do Estado.

Mapa 10 - Expansão das Universidades Federais a partir da Criação de novos Campi no governo Lula (2003 a 2011)



A interiorização no governo Lula foi parte do programa que deu origem ao Reuni, portanto ele é fruto do mesmo contexto histórico e submetido a mesma lógica

da criação da UFs nesse período. Contudo, entendemos haver uma peculiaridade que faz toda diferença nesse processo que é o fato da interiorização romper com o modelo de espacialização da UFs estabelecido desde os anos de 1950, o qual concentrava as universidades nos grandes centros urbanos, em geral nas capitais de cada Unidade da Federação. Essa política rompe com esse paradigma ao levar os campi das UFs a centros urbanos mais distantes, garantindo o acesso da população residente nessas localidades ao ensino superior, realizando de fato, uma democratização desse ensino.

Aqui já é possível notar que a interiorização ocorreu de maneira mais efetiva, apesar de uma considerável concentração na porção leste do território, há uma maior distribuição dos campi pelo território nacional. É possível observar que apenas quatro unidades da federação não foram contempladas com a criação de novos campi: Roraima, Acre, Mato Grosso e Espírito Santo, mas há sem dúvida uma maior cobertura de municípios onde podemos afirmar, do ponto de vista da expansão e ampliação da UFs, levando-se em conta também a quantidade de novos campi construídos, foi maior a interiorização da história do país.

Com base no Mapa 10 e na Tabela 5 abaixo, nota-se uma maior presença das UFs em cidades de médio a pequeno porte, em contraposição à lógica do investimento que priorizava a criação de UFs em grandes cidades, sobretudo nas capitais. Dos 151 (cento e cinquenta e um) novos campi criados, apenas 04 (quatro) foram construídos em capitais, sendo que 03 (três) desses campi foram construídos em Curitiba-PR e o outro na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

Tabela 5 - Interiorização das universidades federais no período Lula

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal do Paraná	Litoral	2005	Caiobá Matinhos/ PR	1
	Rebouças	2008-2010	Curitiba/ PR	2
	Cabral	2011	Curitiba/ PR	
Universidade	Apucarana	2007	Apucarana/ PR	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Tecnológica Federal do Paraná				
	Campo Mourão	2005	Campo Mourão/ PR	1
	Cornélio Procópio	2005	Cornélio Procópio/ PR	1
	Curitiba	2005	Curitiba/ PR	1
	Dois Vizinhos	2005	Dois Vizinhos/ PR	1
	Francisco Beltrão	2006	Francisco Beltrão/ PR	1
	Guarapuava	2011	Guarapuava/ PR	1
	Londrina	2007	Londrina/ PR	1
	Medianeira	2007	Medianeira/ PR	1
	Pato Branco	2007	Pato Branco/ PR	1
	Ponta Grossa	2007	Ponta Grossa/ PR	1
	Toledo	2007	Toledo/ PR	1
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Parque Tecnológico Itaipu – PTI	2010	Foz do Iguaçu/ PR	1
	Jardim Universitário	2010	Foz do Iguaçu/ PR	1
	Edifício Rio Almada	2010	Foz do Iguaçu/ PR	1
	Unidade Administrativa – Vila A	2010	Foz do Iguaçu/ PR	1
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	Santo Antônio da Patrulha	2009	Santo Antônio da Patrulha/ RS	1
	São Lourenço do Sul	2010	São Lourenço do Sul/ RS	1
Universidade Federal de Santa Maria	Frederico Westphalen	2006	Frederico Westphalen/ RS	1
	Palmeiras das Missões	2005	Palmeiras das Missões/ RS	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal do Pampa	Alegrete	2008	Alegrete/ RS	1
	Bagé	2008	Bagé/ RS	1
	Caçapava do Sul	2008	Caçapava do Sul/ RS	1
	Dom Pedrito	2008	Dom Pedrito/ RS	1
	Itaqui	2008	Itaqui/ RS	1
	Jaguarão	2008	Jaguarão/ RS	1
	Santana do Livramento	2008	Santana do Livramento/ RS	1
	São Borja	2008	São Borja/ RS	1
	São Gabriel	2008	São Gabriel/ RS	1
Uruguaiana	2008	Uruguaiana/ RS	1	
Universidade Federal de Pelotas	Porto	2008	Pelotas/ RS	1
Universidade Federal de Santa Catarina	Araranguá	2008	Araranguá/ SC	1
	Blumenau	2013	Blumenau/ SC	1
	Curitibanos	2008	Curitibanos/ SC	1
	Joinville	2008	Joinville/ SC	1
Universidade Federal da Fronteira Sul	Cerro Largo	2009	Cerro Largo/ RS	1
	Chapecó	2009	Chapecó/ SC	1
	Erechim	2009	Erechim/ RS	1
	Laranjeiras do Sul	2009	Laranjeiras do Sul/ PR	1
	Realeza	2009	Realeza/ PR	1
Universidade Federal de Alfenas	Poços de Caldas	2007	Poços de Caldas/ MG	1
	Varginha	2008	Varginha/ MG	1
	Alfenas	2005	Alfenas/ MG	1
Universidade Federal de Itajubá	Itabira	2008	Itabira/ MG	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana	2008	Mariana/ MG	1
Universidade Federal de São João del-Rei	Alto Paraopeba	2008	Divisa dos Municípios de Ouro Branco e Congonha/ MG	1
	Sete Lagoas	2009	Sete Lagoas/ MG	1
	Centro-Oeste Dona Lindu	2008	Divinópolis/ MG	1
Universidade Federal de Uberlândia	Pato de Minas	2010	Pato de Minas/ MG	1
	Pontal	2006	Ituiutaba/ MG	1
Universidade Federal de Viçosa	Rio Paranaíba	2006	Rio Paranaíba/ MG	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sede	2005	Uberaba/ MG	1
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Campus I e JK	2005	Diamantina/ MG	1
	Mucuri	2005	Teófilo Otoni/ MG	1
	Fazenda Experimental do Moura	2005	Curvelo/ MG	1
	Fazenda Experimental de Couto de Magalhães de Minas	2005	Couto de Magalhães de Minas/ MG	1
Universidade Federal de São Carlos	Sorocaba	2005	Sorocaba/ SP	1
Universidade Federal de São Paulo	Baixada Santista	2004	Santos/ SP	1
	Diadema	2007	Diadema/ SP	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
	Guarulhos	2007	Guarulhos/ SP	1
	São José dos Campos	2007	São José dos Campos/ SP	1
	Embu	2010	Embu das Artes/ SP	1
Universidade Federal do ABC	Santo André	2005	Santo André/ SP	1
	São Bernardo do Campo	2005	São Bernardo do Campo/ SP	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP)	2004	Rio de Janeiro/ RJ	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Macaé	2008	Macaé/ RJ	1
	Duque de Caxias	2008	Duque de Caxias/ RJ	1
Universidade Federal Fluminense	Angra dos Reis	2008	Angra dos Reis/ RJ	1
	Nova Friburgo	2007	Nova Friburgo/ RJ	1
	Rio das Ostras	2003	Rio das Ostras/ RJ	1
	Santo Antônio de Pádua	2009	Santo Antônio de Pádua/ RJ	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	2006	Nova Iguaçu/ RJ	1
	Três Rios	2007	Três Rios/ RJ	1
Universidade de Brasília	Ceilândia	2008	Distrito Federal	1
	Gama	2007	Distrito Federal - Setor Leste	1
	Planaltina	2006	Distrito Federal	1
Universidade Federal da Grande Dourados	A Fazenda Experimental	2007	Dourados/ MS	1
	Campus	2005	Dourados/ MS	1
Universidade Federal de Goiás	Regional Cidade de Goiás	2009	Goiás/ GO	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Chapadão do Sul (CPCS)	2006	Chapadão do Sul/ MS	1
	Naviraí	2010	Naviraí/ MS	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
	Ponta Porã	2008	Ponta Porã/ MS	1
	Nova Andradina (CPNA)	2005	Nova Andradina/ MS	1
	Bonito	2009-2010	Bonito/ MS	1
Universidade Federal da Bahia	Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira	2005	Vitória da Conquista/ BA	1
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Cruz das Almas	2005	Cruz das Almas/ BA	1
	Amargosa	2005-2010	Amargosa/ BA	1
	Cachoeira	2005-2010	Cachoeira/ BA	1
	Feira de Santana	2005-2010	Feira de Santana/ BA	1
	Santo Amaro	2005-2010	Santo Amaro/ BA	1
	Santo Antônio de Jesus	2005-2010	Santo Amaro/ BA	1
Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira	Liberdade	2011	Redenção/ CE	1
Universidade Federal do Cariri	Juazeiro do Norte	2008	Juazeiro do Norte/ CE	1
	Crato	2011	Crato/ CE	1
Universidade Federal do Ceará	Sobral	2006	Sobral/ CE	1
	Quixadá	2006	Quixadá/ CE	1
Universidade Federal da Paraíba	IV Mamanguape e Rio Tinto	2005	Mamanguape/ PB e Rio Tinto/ PB	1
Universidade Federal de Campina Grande	Cuité	2005	Cuité/ PB	1
	Pombal	2006	Pombal/ PB	1
	Sousa	2011	Sousa/ PB	1
	Sumé	2009	Sumé/ PB	1
Universidade Federal de Alagoas	Arapiraca	2005	Arapiraca/ AL	1
	Sertão	2010	Delmiro Gouveia/ AL	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
	Palmeira dos Índios	2006	Palmeira dos Índios/ AL	1
	Santana do Ipanema	2010	Santana do Ipanema/ AL	1
	Viçosa	2006	Viçosa/ AL	1
	Penedo	2006	Penedo/ AL	1
Universidade Federal de Pernambuco	Centro Acadêmico do Agreste (CAA)	2006	Caruaru/ PE	1
	Centro Acadêmico de Vitória (CAV)	2006	Vitória de Santo Antão/ PE	1
Universidade Federal de Sergipe	Itabaiana	2006	Itabaiana/ SE	1
	Laranjeiras	2007	Laranjeiras/ SE	1
	Lagarto	2011	Lagarto/ SE	1
Universidade Federal do Maranhão	Bacabal	2010	Bacabal/ MA	1
	São Bernardo	2010	São Bernardo/ MA	1
	Chapadinha	2010	Chapadinha/ MA	1
	Grajaú	2010	Grajaú/ MA	1
Universidade Federal do Piauí	Professora Cinobelina Elvas (CPCE)	2006	Bom Jesus/ PI	1
	Floriano	2009	Floriano/ PI	1
Universidade Federal do Vale do São Francisco	Sede	2008	Petrolina/ PE	1
	Ciências Agrárias	2004	Petrolina/ PE	1
	Juazeiro	2008	Juazeiro/ BA	1
	Serra da Capivara	2008	São Raimundo Nonato/ PI	1
	Senhor do Bonfim	2011	Senhor do Bonfim/ BA	1
	Paulo Afonso	2014	Paulo Afonso/ BA	1
	Salgueiro	2017*	Salgueiro/ PE	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Serra Talhada	2006	Serra Talhada/ PE	1
	Unidade acadêmica de Garanhuns	2005	Garanhuns/ PE	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Angicos	2009	Angicos/ RN	1
	Caraúbas	2010	Caraúbas/ RN	1
	Pau dos Ferros	2012	Pau dos Ferros/ RN	1
Universidade Federal de Rondônia	Ariquemes	2007	Ariquemes/ RO	1
Universidade Federal do Amapá	Santana	2005	Santana/ AP	1
Universidade Federal do Amazonas	Polo Alto Solimões	2005	Benjamin Constant/ AM	1
	Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB)	2005	Coari/ AM	1
	Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET),	2005	Itacoatiara/ AM	1
	Dorval Varela Moura – Parintins	2007	Parintins/ AM	1
	Polo Vale do Rio Madeira	2006	Humaitá/ AM	1
Universidade Federal do Oeste do Pará	Sede	2009	Santarém/ PA	1
	Alenquer	2009	Alenquer/ PA	1
	Itaituba	2009	Itaituba/ PA	1
	Juruti	2009	Juruti/ PA	1
	Monte Alegre	2009	Monte Alegre/ PA	1
	Óbidos	2009	Óbidos/ PA	1
	Oriximiná	2009	Oriximiná/ PA	1
Universidade Federal do Pará	Marajó-Breves	2006	Breves/ PA	1
	Capanema	2009	Capanema/ PA	1
	Tucuruí	2009	Tucuruí/ PA	1
Universidade Federal do Tocantins	Gurupi	2003	Gurupi/ TO	1

LULA (2003 - 2011)				
UF	CAMPUS	ANO	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
Universidade Federal Rural da Amazônia	Capitão Poço	2006	Capitão Poço/PA	1
TOTAL DE CAMPI				151

Fonte: elaborado por Otoneis S. Gonçalves (2023).

Diante do que já foi exposto neste capítulo, entendemos que essa ampla interiorização promovida pelo governo Lula parte do princípio definido pela Unesco de que a educação superior, no século XXI, passa a ser um elemento de integração social. Do ponto de vista econômico, a interiorização promove, por meio da formação de recursos humanos, uma elevação na qualificação profissional, cria-se também uma expectativa de aumento no quadro de produção acadêmica e científica, necessária ao moderno sistema produtor de mercadorias. Dentro dessa perspectiva também é relevante considerarmos os impactos econômicos que esses novos campi trouxeram para os municípios de médio e pequeno porte, como a geração de atividades econômicas que dão suporte às atividades acadêmico-científicas e educacionais que as universidades federais levaram para essas localidades.

Do ponto de vista social, o processo de expansão e ampliação das universidades federais no governo Lula se deu por uma política que respondeu ao mesmo tempo a certas exigências do capital e a uma demanda social, isto é, o incentivo a produção científica e tecnológica como atendimento das necessidades do moderno sistema produtor de mercadoria – a cientifização da produção. Por outro lado, essa política também ajudou a reduzir as disparidades sociais, ampliando o acesso ao ensino superior público e de qualidade, gerando oportunidade de integração social pelo trabalho especializado e ampliando as possibilidades de uma formação acadêmica-intelectual nos setores menos favorecidos da sociedade. Assim, num misto de promoção social e desenvolvimento econômico, essa política também fomentou a produção do conhecimento e das atividades científicas em novas localidades, isto é, a interiorização das universidades federais, por meio da implementação de novos campi, permitiu a criação de estruturas ligadas a produção do conhecimento (tais como salas de aulas, bibliotecas, laboratórios entre outras),

longe dos grandes centros urbanos, contribuindo para geração de novos empregos ligados, direto e indiretamente, as atividades universitárias nessas localidades. Segundo Barbosa *et al* (2015), a implantação de novos campi pela expansão das universidades federais elevaram a renda e o PIB per capita dos municípios receptores, devido a “acumulação de capital humano” e o “desenvolvimento tecnológico⁹⁶”.

Num perspectiva mais ampla, que não contemple apenas a interiorização, mas todos os programas de expansão das universidades federais, incluindo o REUNI, bem como os demais programas de ampliação ao acesso ao ensino superior privado como o Prouni e ampliação do FIES, que resultou numa política a nível nacional de ampliação do acesso ao ensino superior, de modo geral, essa política ajudou a reduzir ou amenizar as desigualdades sociais, permitindo que muitas pessoas que não possuíam condições de frequentar um curso superior pudessem ter acesso a uma formação universitária e uma melhor perspectiva de integração social via trabalho.

Entendemos que a universidade quando cultivada como “instituição social” possui, dentro da sua complexidade, uma potencialidade transformadora, isto é, a universidade pode provocar mudanças no meio social a partir daquilo que lhe é próprio, o ensino, a cultura e extensão. Acreditamos que um outro uso da ciência e da tecnologia pode levar a sociedade a superar as contradições do capitalismo e nos dirigir para uma outra sociabilidade mais justa e mais humana e, é justamente por ter esse caráter de uma potencialidade transformadora que a universidade não pode ser refém de uma vontade moral, religiosa, política ou econômica ligada a uma concepção social ou uma estratégia de Estado. Para exercer plenamente seu papel enquanto elemento de transformação social que vise uma sociedade mais justa, a universidade não pode se ater a sua condição inerte na sociedade definida pela circunstância política e econômica de um dado momento histórico; ela deve, em

⁹⁶ Para Barbosa *et al* (2015), os impactos que a presença de novos campi geram sobre a economia local podem ser medidas em duas situações: os efeitos de curto prazo e os de longo prazo. No primeiro caso cria-se um aumento na demanda de produtos e serviços para atender o consumo especializado no público que frequentam a universidade (corpo docente, funcionário e os alunos externos ao município que recebeu esse novo campus); no segundo caso, a presença da universidade traz para aquela localidade a elevação do “capital humano” e inovações técnicas, podendo proporcionar melhores índices de produtividades, atraindo assim mais empresas.

verdade, buscar superar essa condição rompendo com amarras e entraves à sua liberdade de atuar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi a de relacionar a formação sócio-territorial do Brasil, entendida como resultado da relação sociedade/espço, com o surgimento e o desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Isso exigiu, do ponto de vista analítico, capturar a essência desse processo dentro do movimento de formação, consolidação e expansão do modo de produção capitalista.

Primeiramente, procurou-se mostrar que a produção e a reprodução do conhecimento, não apenas estava presente, como também se colocou como um dos elementos essenciais na montagem da estrutura colonial a partir de 1549, por meio da reprodução do sistema de ensino religioso que existia em Portugal, dentro dos limites estabelecidos para a Colônia, isto é, a criação dos colégios jesuítas no Brasil. A particularidade que esse ensino assumiu na Colônia, instituindo dois sistemas de ensino com três objetivos (vide a Figura 01), ressaltando o aspecto missionário da catequização como forma de evangelização e propagação do cristianismo; o ensino oficial visando a formação de uma elite letrada e minimamente instruída “os homens bons” e a reposição do clero. Tal particularidade revelou-se que as ações coloniais que fundamentaram as primeiras interações entre a sociedade e seu território (a sociedade e o território colonial) foi resultante de um projeto indissociado entre a Igreja Católica e o Estado Mercantilista português visando a expansão do território e dos domínios fé cristã sob a liturgia da Igreja católica.

A partir das ações da Companhia de Jesus sobre o território colonizado, foi possível identificar que o sistema de ensino jesuítas possuía duas vertentes educacionais, uma voltada ao colonizado e a outra ao colonizador: enquanto a primeira visava uma conversão religiosa dos nativos, bem como sua cooptação para o trabalho, a segunda visava a reprodução do clero e a formação de uma elite colonial dirigente.

Foi demonstrado ainda que os primeiros movimentos de interiorização promovidos pelas missões jesuítas, bem como as fundações dos colégios foram elementares no processo de apropriação e fixação da população portuguesa nas terras coloniais, estabelecendo as bases dos futuros núcleos urbanos, contribuindo

para o estabelecimento das condições materiais e imateriais da formação sócio-territorial brasileira.

O encerramento deste ciclo, marcado pela mediação do ensino religioso nos pressupostos da formação indissociada do território e da sociedade brasileira, possibilitou, a partir da estrutura de ensino criada na Colônia, o surgimento de um novo ciclo determinado pela nova conjuntura mundial, isto é, a institucionalização do conhecimento fundamentado na ciência, que se instalou no Brasil por intermédio da Reforma Pombalina, diretamente influenciada pela ascensão do iluminismo. Essa nova racionalidade da produção do conhecimento vai mediar a relação sociedade/espaco no sentido de criar as bases para a consolidação da formação sócio-territorial no Brasil.

Entendemos essa consolidação da formação sócio-territorial no Brasil não como o fechamento desse processo, mas sim como a criação das bases políticas e jurídicas que vão qualificar de fato a existência de uma sociedade e de um território autônomo em relação a Portugal, isto é, a formação do Estado nacional brasileiro. O estabelecimento desse ordenamento jurídico sobre território foi fruto das condições sociais formadas pela institucionalização do ensino superior na forma dos institutos isolados onde, por meio do prestígio social dos profissionais liberais médicos, engenheiros e advogados, criou-se uma cultura intelectual baseada no “bacharelismo” que foi fundamental na difusão do pensamento liberal, sobretudo no seu viés político. Isto é, uma postura política adotada pela elite dirigente que, mesmo sem promover uma mudança nas bases econômicas, criou um certo ordenamento político e jurídico que possibilitou o surgimento do Estado nacional.

A partir de um ordenamento político e jurídico sobre o território ele se torna estratégico para a reprodução do capital. O Estado nacional passa a ser o agente promotor das transformações necessárias pelas quais o território precisa passar para se adequar ao movimento da reprodução do capital. É nesse cenário que se consolida o modelo de universidade moderna inaugurado pela Universidade de São Paulo e pela reformulação da antiga Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro). Esse modelo é espacializado pelo território na forma das universidades federais a partir da centralização de um sistema de ensino superior federal. Nesse sentido, as diferentes políticas de expansão e ampliação das

universidades federais, do ponto de vista do planejamento estatal, parecem estar alinhadas com o processo de modernização do território nacional.

Com base nessa concepção, foi realizada nesta dissertação a análise de três políticas de expansão das universidades federais:

1) A primeira ocorreu durante o governo de JK (1956 a 1961) na qual se mostrou diretamente alinhada com o plano econômico desenvolvimentista proposto por esse governo. Do ponto de vista do planejamento territorial, privilegiou-se a criação de UFs nas regiões Sudeste e Sul por se constituírem respectivamente como a zona central e de expansão das atividades industriais, privilegiou-se também a região Nordeste visando uma retomada ao desenvolvimento nessa localidade.

2) A segunda se deu durante o regime civil-militar brasileiro (1964 a 1985) em que a expansão das UFs ocorreu num contexto de forte repressão e desenvolvimento, numa postura ideológica que visava ao mesmo tempo reprimir o pensamento livre, submetendo as universidades os mais diversos tipos de censuras, perseguições, prisões e extradição de membros da comunidade universitária em geral e, promover investimentos no sentido ampliar a produção científica e tecnológica para dar suporte ao plano econômico pretendido para país (os PNDs). Nesse período também foi possível identificar que as universidades, não apenas as federais, mas grande parte das universidades brasileiras, desempenharam um papel primordial na oposição ao regime civil-militar, defendendo os valores de uma sociedade livre e democrática.

3) A terceira política de expansão analisada foi a que ocorreu nos dois mandatos do governo Lula (2003 a 2011), dada a característica conciliadora deste governo no qual se tentou equilibrar os interesses das classes dominantes e o desenvolvimento de políticas sociais de combate a pobreza e a desigualdades, essa política apresenta uma dupla funcionalidade que é a de ampliar a formação de recursos humanos e a produção científica e tecnológica como suporte para a produção cientifizada do moderno sistema produtor de mercadorias e, ao mesmo tempo, ela se coloca como uma política social cujo objetivo foi promover uma integração social, ampliando o acesso

ao ensino superior e possibilitando uma maior igualdade de oportunidade dentre as parcelas mais pobres da população. Se considerarmos o alcance de outros programas não ligados a expansão das UFs, mas diretamente ligados a ampliação do acesso ao ensino superior, como o Prouni e a reformulação do FIES , no conjunto da obra, essa política de ampliação ao acesso ao ensino superior pode se considerada a maior já ocorrida no país.

Consideramos também nessa análise o fenômeno da interiorização da UFs, isto é, a ampliação dos campi centrais pela construção de unidades descentralizadas, aqui também foi considerado os três períodos já mencionados. A análise dos dados sobre a interiorização segue uma lógica muito próxima à da expansão das UFs, mas é possível demarcar pelo menos duas diferenças fundamentais.

A primeira delas é o aspecto quantitativo, no fenômeno anterior da expansão das UFs temos uma média relativamente próxima entre os períodos (considerando o número de universidades construídas ao longo tempo que constitui cada período) principalmente entre os períodos de JK e Lula. Já na interiorização, a política do governo Lula se distancia em muitos das outras duas, sendo o número de campi criados quase três vezes maior que o número daqueles criados no regime militar e doze vezes maior do que o ocorrido no período de JK.

A outra é a espacialidade desses campi, a distribuição territorial nos dois primeiros períodos obedeceu a lógica da centralização dos equipamentos públicos como fenômeno decorrente do processo de criação das condições gerais de produção, isto é, foram priorizados os grandes centros urbanos, principalmente as capitais das unidades da federação. Já no governo Lula há uma maior distribuição espacial desses campi, contemplando um maior número de cidades, inclusive os municípios de médio e pequeno porte. Esse fenômeno também foi compreendido a partir da dupla finalidade, pois, ao mesmo tempo em que ele responde a uma nova determinação dos mecanismos econômicos de produção, isto é, aumentando a produção científica e tecnológica e ampliando o espaço nacional da produção, por outro lado, leva-se a universidade pública onde antes não existia, ampliando o acesso ao ensino superior público, o acesso a pesquisa e outras atividades acadêmicas.

Entendemos, portanto que a mediação do ensino superior no, pós formação do Estado nacional, atuou, sobretudo, no sentido de criar as condições, pela formação de recursos humanos e pela ampliação da produção científica e tecnológica no território nacional. A espacialização das UFs, bem como a sua interiorização, demonstram, em certa medida, a tendência apontada por Oliveira (1981) de homogeneização do espaço nacional da produção capitalista no território nacional. No entanto, dada a essência da universidade enquanto instituição social (CHAUI, 2003) e, submetida a uma política adequada que alinhe as suas potencialidades com as carências da sociedade é possível vislumbrar uma outra relação entre a universidade e sociedade, entre a mediação da produção do conhecimento com a reprodução da vida humana.

Neste sentido, o que procuramos demonstrar aqui foi que a mediação da produção do conhecimento, dentro do processo de criação e desenvolvimento do ensino superior, nas suas diferentes formas assumidas ao longo da história nacional (ensino religioso dos colégios jesuítas, o ensino dos institutos isolados e a produção científica e tecnológica das universidades federais) sobre a formação sócio-territorial brasileira, promoveu modificações na relação sociedade/espaço que acompanharam as determinações mundiais, ao mesmo tempo, que essa mediação foi transformada em consequência das alterações no modo de produção, se alinhando sempre a sociabilidade vigente permitindo a criação de mecanismos que reafirmam essa sociabilidade, mas também contêm em si a potencialidade para sua superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10082010-140457/pt-br.php>>.

Acesso em: 04/06/2020;

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, p. 407-425, maio/agosto de 1984. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 30/01/2023;

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Resolução nº 3415, de 13 de outubro de 2006. Regulamenta o inciso II do art. 5º da Lei 10.260/2001, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2006/pdf/res_3415_v1_O.pdf>. Acesso em: 07/01/2023;

BARBOSA, Marcelo Ponte *et al.* Avaliação do impacto da política de expansão das universidades federais sobre as economias municipais. In: ANPEC-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 2015. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files/l/i12-6599011d2e3082ef34b038002f88e41c.pdf>. Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 44
245

maio/ago, 2010. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/abstract/?lang=pt>
>. Acesso em: 26/10/2022;

Biblioteca Presidência da República. Disponível em:
<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>. Acesso em:
14/11/2019;

BRASIL. Decreto nº 4.637, de 21 de março de 2003. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:
<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4637&ano=2003&ato=600c3ZU1EeRpWTf99>>. Acesso em: 07/01/2023;

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 07/01/2023;

BRASIL. Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/D6320impressao.htm>. Acesso em: 07/01/2023;

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da

Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>.

Acesso em: 07/01/2023;

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19/08/2022;

BRASIL. Lei nº. 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm#:~:text=L1310&text=LEI%20No%201.310%2C%20DE%2015%20DE%20JANEIRO%20DE%201951.&text=Art.,em%20qualquer%20dom%C3%ADnio%20do%20conhecimento>. Acesso em: 15/11/2020;

BRASIL. Lei nº. 5.727, de 4 de novembro de 1971. I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND): 1972/74. Disponível em:
<<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/34>>. Acesso em: 20/11/2020;

BRASIL. Lei nº. 6.151, de 4 de dezembro de 1974. II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND): 1975-1979. Disponível em:
<<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/24>>. Acesso em: 21/11/2020;

BRASIL. Resolução nº 1 de 20 de maio de 1980. III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND): 1980-1985. Disponível em:
<<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/23>>. Acesso em: 22/11/2020;

BRASIL. “Coleção das Leis do Brazil de 1808” - Biblioteca da Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro - Imprensa Nacional (1891). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>>.

Acesso em: 20/11/2021;

BRASIL, Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek. Estado do Plano de Desenvolvimento em 30 de Junho de 1958. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Presidência da República, 1958. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/33>>. Acesso em: 17/11/2021;

BRASIL. Decreto de 4 de agosto de 1808. Estabelece um banco para permutação das barras de ouro existentes em mãos particulares. Rio de Janeiro, 1808. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-4-8-1808.htm>. Acesso em: 15/11/2021;

BRASIL. Decreto de 7 de abril de 1808. Cria o Real Archivo Militar e dá regimento. Rio de Janeiro, 1808. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-7-4-1808..htm>.

Acesso em: 15/11/2021;

BRASIL. Decreto nº. 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 10/09/2020;

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654->

[pe.html#:~:text=DECRETA%3A,Janeiro%2C%20dispensada%20esta%20da%20fisc
aliza%C3%A7%C3%A3o.>](#). Acesso em: 15/09/2020;

BRASIL. Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928. Regula a criação de universidades nos Estados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>>. Acesso em: 05/09/2020;

BRASIL. Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek, 1958. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/33>>. Acesso em: 05/08/2022;

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 06/01/2023;

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>)>. Acesso em 07/01/2023;

BRASIL. Histórico: DEST 30 anos. Economia. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/empresas-estatais/coordenacao/historico>>. Acesso em: 16/11/2019;

BRASIL. Inventariança da extinta rede ferroviária federal S.A. - RFFSA. Disponível em: <<https://www.rffsa.gov.br/>>. Acesso em: 16/11/2019;

BUENO, Bruno Bruziguessi. Os Fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu Legado na Constituição do Estado Brasileiro Contemporâneo. Revista Sul-Americana de Ciência Política, v. 2, n. 1, p. 47-64, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/3311>>. Acesso em: 26/09/2022;

Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14/11/2019;

CALDEIRA, Jorge - 101 brasileiros que fizeram história. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção de um Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs.). A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003;

CAPUTO, Ana Cláudia e MELO, Hildete Pereira de. A Industrialização Brasileira nos Anos de 1950: Uma Análise da Instrução 113 da SUMOC. Est. Econ., São Paulo, V.39, Nº 3 p.513-538, junho-setembro de 2009.

CARDOSO, F. H. O café e a industrialização da cidade de São Paulo. Revista de História, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 471-475, 1960. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1960.119977. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/119977>>. Acesso em: 14 nov. 2022;

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A Política Pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?. 2011. 465f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2011;

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/ana_palmira_casimiro2_artigo_0.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2022;

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001;

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set/ out/ nov/ dez, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 22/11/2022;

CHIAVENATO, Júlio José. O golpe de 64 e a ditadura militar. Livro eletrônico - 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2012;

Conheça a história da Assembleia Constituinte de 1823. Câmara dos Deputados - Política e Administração Pública, Distrito Federal, 17/10/2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/546341-conheca-a-historia-da-assembly-constituente-de-1823>>. Acesso em: 02/11/2019;

Conselho Nacional do Ensino. MAPA - MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA, 19/12/2019. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=761#:~:text=16.782%2DA%2C%20de%2013%20de,o%20Departamento%20Nacional%20do%20Ensino>>. Acesso em: 11/08/2022;

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: O ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980;

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr-jun. 2014;

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma rivadávia. Educ. So., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out/ 2009;

DANTAS, Fernando. As diferentes políticas econômicas da ditadura militar. Estadão, São Paulo, 1 de abril de 2014. Economia & Negócio. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/blogs/fernando-dantas/as-diferentes-politicas-economicas-da-ditadura-militar/>>. Acesso em: 14/11/2019;

DEUS, Jorge Dias de (org.). A Crítica da Ciência: Sociologia e Ideologia da Ciência. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979;

DUDZIAK, E. A. Quem financia a pesquisa brasileira? Um estudo InCites sobre o Brasil e a USP. São Paulo: SIBiUSP, 2018. Disponível em: <<https://www.abcd.usp.br/noticias/quem-financia-a-pesquisa-brasileira-um-estudo-incites-sobre-o-brasil-e-a-usp/>>. Acesso em: 14/08/2021;

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, A - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco - Caracas: IESALC-UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139317>. Acesso em 07/01/2023;

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14^a ed. atual. e ampl., 3. reimpr., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019;

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar Rev., Curitiba, nº. 28, p. 17-36, Editora UFPR, jul./ dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 30/11/2019;

FERNANDES, Florestan. A universidade Brasileira: Reforma ou Revolução? 2^a ed., São Paulo: Editora Alfa – Omega, 1979.

FERRAZ, Anna Candida da Cunha. Autonomia universitária na Constituição de 1988. Revista de Direito Administrativo, v. 215, p. 117-142, 1999. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47311>>. Acesso: 15/02/2020;

FIGUEIREDO, Fernando B.; LEAL-DUARTE, Antônio. A Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra e a institucionalização das ciências matemáticas e astronômicas em Portugal. In: ARAUJO, Ana Cristina; FONSECA, Fernando Taveira da (Coord.). A Universidade Pombalina: Ciência, Território e Coleções Científicas. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017. Disponível em: <<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/68474>>. Acesso em: 25/10/2020;

FILHO, Manoel Martins de Santana; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FURLAN, Sueli Ângelo (orgs.). Internacionalização, Financiamento e Socialização da Ciência: Anais do II Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia no Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2019;

FURTADO, Celso. Formação Econômica do Brasil. 34ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2007;

GIANNASI, Carlos Alberto. A doutrina de segurança nacional e o Milagre Econômico (1969/1973). 2011. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-30092011-170055/pt-br.php>>. Acesso em: 15/09/2022;

GOMES, Eustáquio - O Mandarim. História da Infância da Unicamp. Editora Unicamp, 2007.

GRESPLAN, Jorge. Revolução Francesa e Iluminismo. 2ª ed., 6ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2019;

HARVEY, David. Para entender O Capital - livro I, tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013;

HABERER, J. Politização na ciência. In: DEUS, Jorge Dias de (Org). A crítica da ciência: Sociologia e Ideologia da Ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 1979;

História institucional da Universidade Livre de São Paulo Arquivo do Estado de São Paulo. Disponível em: <[<http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/icaatom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo;isad#:~:text=A%20Universidade%20livro%20de%20S%C3%A3o,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20\(2\)>](http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/icaatom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo;isad#:~:text=A%20Universidade%20livro%20de%20S%C3%A3o,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20(2))>. Acesso em: 10/06/2022;

HOBBS, T. Leviatã. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 27ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2014;

KLEIN, Luiz Fernando. Trajetória da educação jesuítica no Brasil. Ciclo de Debates: A Pedagogia Jesuítica - Pateo do Collegio, São Paulo, 2016;

KURZ, Robert. O Colapso da Modernização: Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Tradução de Karen Elsabe Barbosa. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

KURZ, R. A falta de autonomia do Estado e os limites da política: Quatro teses sobre a crise da regulação política. 1995. Disponível em: <<http://www.exit-online.org/>>. Acesso em: 20/10/2021;

LEFEBVRE, Henri. Espaço e Política. Tradução de Margarida Maria de Andrade e Sergio Martins. Editora UFMG – Belo Horizonte – MG , 2008;

LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil - Tomo I. (Século XVI - O Estabelecimento). Editora Civilização Brasileira - Rio de Janeiro 1938;

LENCIONI, Sandra - Compreensão Das Desigualdades De Desenvolvimento Regional. Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales- Universidad de Barcelona. Vol. XI, núm. 245 (07), 1 de agosto de 2007;

LIMA, Luís Corrêa. Fernand Braudel e o Brasil: Vivência e Brazilianismo (1935-1945). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009;

LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo Civil. Tradução de Marsely de Marco Dantas; apresentação e notas de Daniel Moreira Miranda, 1ª ed., São Paulo: EDIPRO, 2018;

Manoel da Nóbrega: O Fundador. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 23/01/2004. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=292312>> . Acesso em: 19/05/2022;

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle - 2ª ed., São Paulo: Boitempo. 2017;

MASCARO, Alysso Leandro. Estado e Forma Política. São Paulo: Boitempo, 2013;

MEC - Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07/01/2023;

MEC - A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em 07/01/2023;

MINAS GERAIS. Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927. Cria a Universidade de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/956/1927/>>. Acesso em: 05/09/2020;

MORAES, Antonio Carlos Robert. Território e História no Brasil. 2ª ed., São Paulo: Annablume, 2005;

MORAES, Antonio Carlos Robert. Bases da Formação Territorial do Brasil: O território colonial brasileiro no “longo” século XVI. 2ª ed., São Paulo: Annablume, 2011;

MOTTA, R. P. S. As universidades e o regime militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2014;

NUNES, Cristiane Tavares de Moraes. A Universidade de Coimbra e os Estatutos Pombalinos. Revista de Estudos de Cultura, nº4: O Marquês de Pombal e a Invenção do Brasil - Jan/Abr., 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/5451>>. Acesso em: 27/07/2021;

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista: o ornitorrinco. 1ª ed., 4. reimpr. - São Paulo: Boitempo, 2013;

OLIVEIRA, Francisco de. Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflito de classes, 3º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

O Brasil de JK - 50 anos em 5: o Plano de Metas. FGV CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>>. Acesso em: 16/11/2019;

PAIM, Antonio. História do Liberalismo Brasileiro. São Paulo: Mandarim, 1998;

PAULA, Maria de Fátima de. A Formação Universitária no Brasil: Concepções e Influências. Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba/ SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/298>>. Acesso em: 04/04/2019;

PAULANI, Leda Maria. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. Boletim de Economia e Política Internacional nº 10, Abril/Junho 2012;

PRADO Júnior, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. Companhia das Letras, 2011.

PRADO Júnior, Caio. Evolução Política do Brasil. Colônia e Império. São Paulo. Editora Brasiliense, 1971;

Produto Interno Bruto - PIB. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 14/11/2019;

RANIERI, Nina. Autonomia Universitária: As Universidades Públicas e a Constituição Federal de 1988. 2ª ed., São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013;

Relatório da Clarivate para a Capes revela panorama da produção científica do Brasil (2011-2016). Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais da Universidade de São Paulo. Seção Acontece. Disponível em: <<https://www.aguia.usp.br/noticias/relatorio-da-clarivate-para-capes-revela-panorama-da-producao-cientifica-do-brasil-2011-2016/>>. Acesso em: 08/06/2022;

RIO DE JANEIRO. Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade Federal do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transfer%C3%Aancia%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.>>. Acesso em: 15/09/2020;

ROUSSEAU, Jean-Jacques O Contrato Social ou Princípios do Direito Político. Tradução de Ciro Mioranza. 2ª ed., São Paulo: Editora Escala, 2008;

SADER, Emir. Estado e Política em Marx. 1ª ed. rev. - São Paulo: Boitempo, 2014;

SANTOS, Fernanda - A Companhia de Jesus e o Concílio de Trento: aspectos pedagógicos da Contra-Reforma. Revista Tempo e Espaço em Educação - v. 7 n. 12, Janeiro-Abril, 2014;

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4ª ed., 8ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a;

SANTOS, Milton. Da Totalidade ao Lugar. 1ª ed., 3ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b;

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma geografia crítica. 6ª ed., 2ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012;

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI. 9ª ed. - Rio de Janeiro: Editora Record, 2006;

SÃO PAULO. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>>. Acesso em: 15/09/2020;

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do Campo Militar sobre o Campo Educacional. (Doutorado em Educação)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010;

SIMÕES, Maria Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013;

SINGER, André. Os sentidos do Lulismo: Reforma gradual e pacto conservador. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2012;

SINGER, André; ARAUJO, Cicero; BELINELLI, Leonardo. Estado e Democracia: Uma introdução ao estudo da política. 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2021;

SCHERER, Dom Odilo Pedro. Quem foi o padre José de Anchieta? - Artigo publicado no Jornal Estado de São Paulo no Caderno A2 Espaço Aberto, em 08 de março de 2014. disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20140308-43971-nac-2-opi-a2-not/tela/fullscreen>. Acesso em 09/01/2021;

SCHWARZ, Roberto. "Ao Vencedor As Batatas." 4.ª ed., São Paulo: Duas Cidades, 1992;

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005;

UNESCO. Declaração mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa. Acesso em 07/01/2023;

Sites consultados:

Universidade Federal do ABC. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/sobre>> Acesso em: 17/05/2019;

Universidade Federal do Acre. Disponível em: <<http://www.ufac.br/>>. Acesso em: 14/06/2019;

Universidade Federal de Alfenas. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>>. Acesso em: 14/05/2019;

Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.unb.br/>> Acesso em: 21/05/2019;

Universidade Federal do Amapá. Disponível em: < <http://www.unifap.br/>>. Acesso em: 14/06/2019;

Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/>>. Acesso em: 24/06/2019;

Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://www.ufba.br>>. Acesso em: 23/05/2019;

Universidade Federal de Catalão. Disponível em: <<https://www.catalao.ufg.br>>. Acesso em: 22/05/2019;

Universidade Federal do Cariri. Disponível em: <<https://www.ufca.edu.br>>. Acesso em: 24/05/2019;

Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 27/05/2019;

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.ufcspa.edu.br/#>>. Acesso em: 13/05/2019;

Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.ufes.br/instituicao>> Acesso em: 17/05/2019;

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.unirio.br/institucional-1/institucional/historia>> Acesso em: 20/05/2019;

Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=apresentacao>>. Acesso em: 20/05/2019;

Universidade Federal da Fronteira do Sul. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao>. Acesso em: 14/05/2019;

Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/>>. Acesso em: 21/05/2019;

Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://www.ufg.br/>>. Acesso em: 21/05/2019;

Universidade Federal de Itajubá. Disponível em: <<https://unifei.edu.br/institucional/historia/>>. Acesso em: 14/05/2019;

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/institucional/historia>>. Acesso em: 13/05/2019;

Universidade Federal de Jataí. Disponível em: <<https://portalufj.jatai.ufg.br>>. Acesso em: 22/05/2019;

Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>>. Acesso em: 14/05/2019;

Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <<https://ufla.br/comunicacao>>. Acesso em: 15/05/2019;

Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em:
<<https://www.ufmt.br/ufmt/site/>>. Acesso em: 22/05/2019;

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em:
<<https://www.ufms.br/>>. Acesso em: 22/05/2019;

Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>>. Acesso em: 15/05/2019;

Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: <<https://ufop.br/historia-da-ufop>>. Acesso em: 15/05/2019;

Universidade Federal dos Pampas. Disponível em:
<<https://unipampa.edu.br/portal/>>. Acesso em: 14/05/2019;

Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalufpr/>>.
Acesso em: 13/05/2019

Universidade Federal de Pelotas. Disponível em:
<<http://portal.ufpel.edu.br/historico/>> Acesso em: 13/05/2019;

Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <<https://www.furg.br/noticias>>.
Acesso em: 13/05/2019;

Universidade Federal do Rio Grande Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>> Acesso em: 13/05/2019;

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://ufrj.br>> Acesso em: 20/05/2019;

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://portal.ufrj.br>> Acesso em: 21/05/2019;

Universidade Federal de Rondonópolis. Disponível em: <<https://www.ufmt.br/ufmt/site/page/index/Rondonopolis>>. Acesso em: 23/05/2019;

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/portal/>>. Acesso em: 24/05/2019;

Universidade de Santa de Santa Maria. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/institucional/>>. Acesso em: 14/05/2019;

Universidade Federal de São João del-Rei. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/dplag/a_ufsj.php>. Acesso em: 15/05/2019;

Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<https://www2.ufscar.br/a-ufscar>>. Acesso em: 17/05/2019;

Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<https://www.unifesp.br>> Acesso em: 17/05/2019;

Universidade Federal do Sul da Bahia. Disponível em: <<https://www.ufsb.edu.br>>. Acesso em: 23/05/2019;

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/institucional>>. Acesso em: 13/05/2019;

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/institucional/conheca-a-uftm>>. Acesso em: 16/05/2019;

Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.ufu.br>>. Acesso em: 15/05/2019;

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: <<http://portal.ufvjm.edu.br/a-universidade>>. Acesso em: 16/05/2019;

Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <<https://www.ufv.br/historia/>>. Acesso em: 16/05/2019;

Universidade Federal do Oeste da Bahia. Disponível em: <<https://www.ufob.edu.br>>. Acesso em: 24/05/2019;

Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br>>. Acesso em: 24/05/2019;

Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/>>. Acesso em: 27/05/2019;

Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em:
<<https://portal.ufcg.edu.br/>>. Acesso em:

Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <<https://ufal.br/>>. Acesso em:
27/05/2019;

Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/>>.
Acesso em: 30/05/2019;

Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <<http://www.ufs.br/>>. Acesso em:
30/05/2019;

Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <<https://www.ufpi.br/>>. Acesso em:
31/05/2019;

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:
<<https://www.ufrn.br/>>. Acesso em: 31/05/2019;

Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/>>.
Acesso em: 31/05/2019;

Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: <<https://ufersa.edu.br/>>.
Acesso em: 31/05/2019;

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/br/content/encontro-d%C3%A1-in%C3%ADcio-%C3%A0-implanta%C3%A7%C3%A3o-da-universidade-federal-do-agreste-ufape>>. Acesso em: 10/06/2019;

Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Disponível em: <<https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/22723-sancionada-a-lei-de-criacao-da-universidade-federal-do-delta-do-parnaiba-ufdpar>>. Acesso em: 10/06/2019;

Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <<https://www.unir.br/>>. Acesso em: 10/06/2019;

Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <<http://ufrr.br/>>. Acesso em: 14/06/2019;

Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/ufopa/>>. Acesso em: 24/06/2019;

Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/>>. Acesso em: 24/06/2019;

Universidade Federal Rural da Amazônia. Disponível em: <<https://novo.ufra.edu.br/>>. Acesso em: 12/08/2019;

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Disponível em: <<https://www.unifesspa.edu.br/>>. Acesso em: 12/08/2019;

Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/>>.
Acesso em: 24/06/2019.