

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANGELO CONSTÂNCIO RODRIGUES

A ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS/ESAL e a UNIVERSIDADE
FEDERAL DE LAVRAS/UFLA – a trajetória de uma transformação

RIO DE JANEIRO

2013

Ângelo Constâncio Rodrigues

A ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS/ESAL e a UNIVERSIDADE
FEDERAL DE LAVRAS/UFLA – a trajetória de uma transformação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Jorge Soares

RIO DE JANEIRO

2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA – a trajetória de uma transformação”**

Doutorando: **Angelo Constâncio Rodrigues**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares**

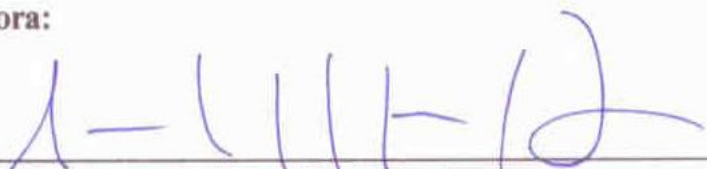
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

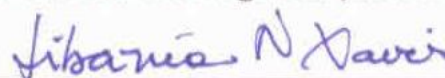
Rio de Janeiro, 12 de agosto de 2013

Banca Examinadora:


Presidente:



Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares



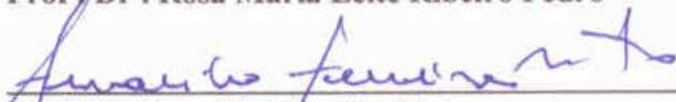
Prof. Dr. Libânia Nacif Xavier



Prof. Dr. Sônia Maria de Castro Nogueira Lopes



Prof. Dr. Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro



Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos têm, obrigatoriamente, que ser de diversas ordens começando pelo plano institucional:

Não posso iniciar estes agradecimentos sem, de imediato, agradecer de uma maneira geral à imensa “hospitalidade carioca”, com a qual fui recebido. Em primeiro lugar, pela equipe do PPGE, com uma ênfase muito especial em Solange, secretária, que com um calor extra-humano, sempre nos acolheu nas aflições e dúvidas e de quem acredito ter dito a honra de tornar-me um amigo.

Agradecimentos também especiais ao Antônio Jorge, orientador de última hora, que com disponibilidade, inteligência e amizade se automeceu “capataz”, mas que usou sem dúvida, do chicote da amizade, da solidariedade e da tradicional “irreverência carioca”.

No rol dos professores-amigos estão Ana Canem, Roberto Leher, Sônia, Miriam e primordialmente, Libânia que trouxe ao conjunto das qualidades cariocas a simpatia e despojamento. A trajetória de um doutoramento é essencialmente solitária, fator que foi amenizado pelos amigos Armando, Fábio e outros tantos pelo caminho.

Agradecimentos ao Departamento de Educação da UFLA, onde também amigos, de uma forma ou de outra, desdobraram-se para que alguém pudesse voltar aos bancos escolares; agradecimentos, também, aos setores administrativos da UFLA, que abriram portas à esta investigação, cedendo documentos, dando entrevistas, ajudando a percorrer os meandros administrativos de todo este processo. Cito aqui neste conjunto, Glória, Jacqueline, Madeleine, Elaine, o prof. Nazareno, as técnicas administrativas Ione, Vânia e aqui fica um agradecimento muito especial ao prof. Lucimar, mentor intelectual de todo esse processo e que me abriu as portas da universidade e da ESAL às Ciências Humanas.

Por fim e em última hora, agradeço às prof^{as}. Patrícia e Regina pela gentileza das traduções e à bolsista Ludmila, pela ajuda no dia a dia.

No plano pessoal:

Não só agradeço, mas DEDICO este trabalho, como não poderia deixar de ser, a DEUS em primeiro lugar, não por um ritual acadêmico, mas pela sincera convicção de que sem uma vivência espiritualizada eu não sei se teria levado a termo esta empreitada.

Uma outra DEDICAÇÃO importante se deve aos meus pais, Juca e Elza, que ao lado de um banco de marcenaria e de um fogão à lenha, conduziram uma família de dez filhos e que, com os valores por eles ensinados, o caçula destes, chegou à Universidade e ao doutorado.

Outra DEDICAÇÃO se deve à minha esposa Cláudia que segurou “a onda” nas ausências e aos meus filhos: Pedro, Laíza, Duda – dona de um coração enorme que com preocupação, me perguntava semanalmente sobre o andamento da escrita, mesmo sem entender exatamente o que eu fazia. E finalmente,

à Maria Clara, que veio junto com o doutorado e trouxe novas alegrias a todos nós, pela sua personalidade, espontaneidade, alegria e inteligência própria da “geração índigo”.

O agradecimento final à “grande família” de todos meus irmãos, em especial à Angélica, ao Armando, Arnaldo e João, que sempre estiveram mais próximos e a todos os demais irmãos: Maria do Carmo, Tarcísio, Sávio; aos irmãos que se foram (Marinha, Raquel e Zezinho) e ainda aos sobrinhos que também presenciaram esta caminhada de uma forma ou de outra;

à minha família de origem somou-se outra família que também devo agradecimentos: a de minha esposa que somou esforços no meu auxílio e à qual agradeço de forma especial em nome da sobrinha Paulinha, companheira de última hora, da “república” que se formou pelos ajustes do doutorado e que trouxe a alegria, a espontaneidade e

a jovialidade à solidão. Finalizo este agradecimento às centenas, de “cireneus” que me ajudaram a trilhar este caminho e que com a mão amiga, uma palavra e até mesmo um silêncio me ajudaram a levar adiante este doutorado que foi antes de tudo, um projeto de vida.

Uma última reverência faço à História, que tem me permitido enxergar a vida e é em nome dela que agradeço de forma especial ao prof. Silas que me abriu as portas da história da ESAL/UFLA, se descortinando assim possibilidades infinitas de muitas histórias que ainda estão por ser contadas e agradecendo a ele, agradeço a todos os que participaram com seus relatos ajudando a compor esse mosaico que é a História, assim como a vida.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RESUMO

O objetivo central do estudo foi analisar de como se operou o percurso de transformação institucional de uma “escola superior” em “universidade”, tanto do ponto de vista administrativo-burocrático, quanto das vozes de seus agentes sociais e da observação da dinâmica social que determinou esse processo. A micro-história inscreveu-se como a abordagem historiográfica que guiou a investigação na medida em que nos permitiu operar com diversas fontes a partir do conceito de variação de escala de observação entre o micro (local e institucional) e o macro (global e nacional). As fontes foram as seguintes: a literatura pertinente, a legislação sobre o tema, os documentos legais internos – portarias, atas e outros - e entrevistas abertas com os atores sociais envolvidos no processo de transformação da ESAL em UFLA. Os resultados indicaram que no universo micro institucional da ESAL ocorreu um debate interno entre docentes das ciências agrárias e humanas que, a despeito de desejarem o modelo institucional universitário, divergiam no que diz respeito à qual concepção de universidade a ser adotada, tornando essa discussão um importante elemento de análise da transformação em si. Variando a escala de observação para o nível macro-político – Brasília e a tramitação burocrática do processo – percebeu-se que igual discussão manifestava-se naquela instância por força de aspectos tais como: o político – o mandato-tampão de Itamar Franco e suas deliberações – e os normativos legais como o princípio de universalidade de campo. Em termos conclusivos, percebemos por um lado, o fato de que a universidade brasileira, em sua construção histórica, assumiu determinada concepção de

universidade que em dado momento entrou em processo de esgotamento e a transformação da ESAL em UFLA espelhou exatamente esse fenômeno, tendo como cerne, a discussão sobre a universalidade de campo. Por outro, confirmou-se a premissa da importância de se retirar do anonimato interiorano, estudos históricos educacionais de diversas ordens, na medida em que nos permitem enxergar com igual clareza, o universo macro histórico-político.

Palavras-Chave: Instituições escolares científicas. Micro-história. História do tempo presente. História oral. Concepções universitárias. Legislação educacional.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **The College of agriculture of Lavras/ESAL and the Federal University of Lavras/UFLA: a journey of a transformation.** 2013. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze how the route of institutional transformation of a "college" to "university" had been operated, both from the standpoint of administrative-bureaucratic as the voices of their social workers and also by observing the social dynamics that determined this process. The micro-story enrolled had a historiographical approach which guided this research and allowed us to operate with various sources from how the concept of observation scale change between the micro (local and institutional) and macro (global and national). The sources were as follows: the relevant literature, subject legislation, the internal legal documents - ordinances, minutes and others - and open interviews with the actors involved in the transformation process of ESAL into UFLA. The results indicated that the micro universe of institutional ESAL had happened throughout an internal debate among faculty of agricultural sciences and humanities that, despite the desire of the university institutional model, differed about the conception of the university to be adopted, making this discussion one important element in the analysis of the transformation itself. Varying the observation scale to the macro-political level - Brasilia and the processing of the bureaucratic method we realized that the same argument was manifested in that proceedings by aspects such as: the politics – the Itamar Franco period of mandate and its deliberations - and legal regulations as the principle of universality field. In conclusive terms, on the other hand, the fact that the Brazilian university, in its historic building, assumed certain conception of university that at one point, filed for depletion and the transformation of ESAL into UFLA

mirrored exactly this phenomenon, having as core the discussion about the universality of field. On the other side, it was confirmed the premise of the importance of removing anonymity backwoods, educational historical studies of various orders, in that it allows us to see with equal clarity, the universe macro-political history.

Keywords: School scientific institutions. Micro-History. History of the present time. oral history. University conceptions. Education legislation.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **I'École Supérieure d'Agriculture de Lavras / ESAL et l'Université Fédérale de Lavras/UFLA: la trajectoire d'une transformation.** 2013. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculté d'Éducation, Université Fédéral du Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RESUMÉ

L'étude a eu, comme objectif central, analyser comment a été le parcours de transformation institutionnelle d'une "école supérieure" pour une "université", du point de vue administratif-bureaucratique, et aussi à partir des voix de leurs agents sociaux et de l'observation de la dynamique sociale qui a déterminé ce processus. La micro-histoire a été inscrite comme l'approche historiographique qui a guidé La recherche dans la mesure que nous a permis de travailler avec diverses sources à partir du concept de variation d'échelle d'observation entre le micro (endroit et institutionnel) et le macro (global et national). Les sources ont été les suivantes : la littérature pertinente, la législation sur le thème, les documents légaux internes - des dossiers, des rapports et d'autres - et des interviews ouvertes avec les acteurs sociaux impliqués dans la procédure de transformation d'ESAL à UFLA. Les résultats ont indiqué que dans l'univers micro-institutionnel de l'ESAL s'est produit un débat interne entre les professeurs des sciences de la nature et ceux des sciences humaines qui, malgré leur désir du modèle institutionnel universitaire, ils divergeaient en ce qui concerne à la conception universitaire à être adoptée, en rendant cette discussion un important élément d'analyse de la transformation. En variant l'échelle d'observation pour le niveau macro-politique – Brasília et le parcours bureaucratique du processus – on remarque qu'une égale discussion se manifestait en cette instance-là en vertu d'aspects comme : la politique – le mandat provisoire de Itamar Franco et leurs délibérations – et les normatifs légaux comme le début de l'universalité de domaine. En termes conclusifs, nous avons remarqué d'une part le

fait que l'université brésilienne, dans sa construction historique, a assumé une certaine conception d'université qui est, à un moment donné, entrée dans un processus d'épuisement et la transformation d'ESAL à UFLA a reflété exactement ce phénomène , en ayant comme centre, la discussion sur l'universalité de domaine. D'autre part, a été confirmée la prémisse de l'importance d'enlèvement de l'anonymat provincial, les études historiques éducationnels de plusieurs ordres car ils nous permettent de voir avec égale clarté , l'univers macro historique-politique.

Mots clés: Institutions scolaires scientifiques. Micro-Histoire. Histoire du temps présent. Histoire orale. Conceptions universitaires. Législation éducationnelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Mesorregiões de Minas Gerais | 51 |
| Quadro 1 - Qualificação do corpo docente | 133 |
| Quadro 2 - Evolução do corpo docente e técnico administrativo | 134 |
| Quadro 3 - Publicações, projetos e bolsas de pesquisa registradas no período de 1992 A 1995 | 135 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabela 1- | Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-1994..... | 112 |
| Tabela 2 - | Evolução das matrículas de graduação do ensino superior – 1961-91(Todos os setores) | 142 |
| Tabela 3 - | Evolução das matrículas de graduação do ensino superior privado – 1961-91 | 143 |
| Tabela 4 - | Matrículas no ensino superior de graduação por instância administrativa – 1990..... | 143 |
| Tabela 5 - | Número de instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa – 1990 | 143 |
| Tabela 6 - | Conclusão de mestrados e doutorados por dependência administrativa em percentuais - 1989 | 144 |
| Tabela 7 - | Grau de formação do corpo docente das instituições de ensino superior por natureza administrativa em percentuais, 1990..... | 145 |
| Tabela 8- | IFES - % de Professores com Titulação nas Instituições de maior concentração do regime de dedicação exclusiva..... | 146 |
| Tabela 9- | FES Relação número alunos/número docentes, número alunos/número funcionários, número de programas de mestrado e doutorado e percentual de docentes com mestrado e doutorado | 147 |
| Tabela 10- | Relação dos cursos de pós-graduação e situação quanto ao conceito e credenciamento | 152 |

TABELA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABC | ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS |
| ABE | ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO |
| ABEAS | ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO AGRÍCOLA SUPERIOR |
| ANDIFES | ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO ENSINO SUPERIOR |
| CAA | CENTRO ACADEMICO DE AGRONOMIA |
| CAPES | COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR |
| CD | CÂMERA DE DEPUTADOS |
| CFE | CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO |
| CN | CONGRESSO NACIONAL |
| CNE | CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO |
| CNPq | CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO |
| CRUB | CONSELHO DE REITORES NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS |
| DE | DEDICAÇÃO EXCLUSIVA |
| DRCA | DIRETORIA DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO |
| EAL | ESCOLA AGRÍCOLA DE LAVRAS |
| EC | EGRÉGIA CONGREGAÇÃO |
| EFEI | ESCOLA DE ENGENHARIA DE ITAJUBÁ |
| EM | EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS |
| EPM | ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA |
| ESAL | ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS |
| ESAV | ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA |
| EUA | ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA |
| FFCL | FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS |

| | |
|--------|--|
| FUNREI | FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DEL REI |
| GERES | GRUPO EXECUTIVO DE REFORMULAÇÃO DO ENS. SUPERIOR |
| IBC | INSTITUTO BRASILEIRO DO CAFÉ |
| IE | INSTITUTO EVANGÉLICO |
| IES | INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR |
| IFES | INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR |
| IG | INSTITUTO GAMMOM |
| IGC | ÍNDICE GERAL DE CURSOS |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO – A IDEIA DO PLANTIO | 18 |
| 1.1 O OBJETO E O PROBLEMA – APROXIMAÇÃO..... | 18 |
| 1.2 ALGUMAS JUSTIFICATIVAS E MARCOS TEÓRICOS INICIAIS..... | 26 |
| 1.3 A OPÇÃO METODOLÓGICA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 41 |
| 1.4 DO CONTEÚDO AQUI APRESENTADO | 48 |
| | |
| 2 UM CAMPO FÉRTIL PARA SE PLANTAR | 50 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE LAVRAS E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL ATÉ O INÍCIO DO SÉC. XX..... | 50 |
| 2.2 AS ORIGENS CONFSSIONAIS DA UFLA ATÉ A SUA CONSOLIDAÇÃO COMO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA/ESAL (1938) | 58 |
| 2.2.1 Do instituto Evangélico/le à criação da Escola Agrícola de Lavras/EAL (1908)..... | 58 |
| 2.2.2 A EAL (1908) e sua consolidação como instituição de ensino superior agrícola/ESAL (1938)..... | 66 |
| | |
| 3 A IDEIA DE UMA UNIVERSIDADE COMO “ADUBO” | 72 |
| 3.1 A FORMAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO NO PERÍODO 1920 - 1968 | 75 |
| 3.2 O PROCESSO DE FEDERALIZAÇÃO DA ESAL (1963) | 99 |
| 3.3 A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO PERÍODO POSTERIOR À LEI 5.540/68 COMO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DA ESAL EM UNIVERSIDADE | 106 |
| 3.4 O CONTEXTO ESALIANO IMEDIATAMENTE ANTERIOR À TRANSFORMAÇÃO (INÍCIO DOS ANOS 90) | 132 |
| | |
| 4 A “GERMINAÇÃO INTERNA” | 137 |
| 4.1 O CONTEXTO MAIOR: O ENSINO, A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – UMA APROXIMAÇÃO..... | 139 |
| 4.2 O CONTEXTO MENOR: AS ORIGENS DO PENSAMENTO “UNIVERSITÁRIO” NO CONTEXTO GAMMONENSE E ESALIANO: A PÓS- GRADUAÇÃO E A PESQUISA | 148 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 O PROCESSO BUROCRÁTICO E SEUS DESAFIOS..... | 156 |
| 4.4 OS DIFERENTES GRUPOS E SUAS PERSPECTIVAS – A ESTRATÉGIA FINAL | 166 |
| 5 CONCLUSÕES – A colheita e as recomendações de colheita | 175 |
| REFERÊNCIAS..... | 187 |
| APÊNDICE..... | 198 |
| ANEXOS | 199 |

1 INTRODUÇÃO – A IDEIA DO PLANTIO

No dia 05 setembro de 2013, comemoraram-se exatos 105 anos de fundação da Universidade Federal de Lavras/UFLA, localizada na cidade que lhe empresta o nome, em pleno interior das Minas Gerais, mais exatamente no sul. Seria mais um marco comemorativo, possivelmente circunscrito ao universo interno da instituição e comemorado e organizado através de eventos, – inaugurações de prédios, distribuição de medalhas, jantares comemorativos de turmas formadas – desenvolvidos ao longo da semana que antecede a data central, não fosse o fato de que, o estudo que apresentamos na sequência busca exatamente retirar do anonimato interiorano, não somente a data do evento em si, mas, fundamentalmente, os diversos fatos históricos que lhes são adjacentes e que compõem – como pretendemos demonstrar – uma rica trajetória histórica institucional. Mas ainda assim, “ricas trajetórias históricas institucionais” o são a princípio, ricas somente para si mesmas. Nossa intenção aqui é demonstrar que, para além do “universo interno”, “trajetórias institucionais” podem nos levar a reflexões bem mais longe do que *à priori* poderia se supor.

1.1 O OBJETO E O PROBLEMA – APROXIMAÇÃO

Se é conhecida dos historiadores a formulação fundamental de Lucien Febvre de que a “história é filha de seu tempo” quando o mesmo fundava com March Bloch os marcos modernos da historiografia através dos *Annales*, no início do século passado, ousamos aqui parafraseá-lo indicando que a UFLA é sem dúvida nenhuma, igualmente filha do tempo que a gerou. Não no sentido cronológico das datas e fatos históricos que lhe cercam, mas no sentido mais amplo da história o qual se permite que o *macro* seja percebido a partir do *micro* o que explicaremos melhor adiante. Voltando à questão da data e sua comemoração – os 105 anos – é claro que temos aqui uma força de expressão que é válida dentro dos marcos institucionais, mas que no interior de uma pesquisa histórica da instituição tem de ser relativizada. Considera-se o centésimo quinto aniversário a partir da fundação da Escola Agrícola de Lavras/EAL (1908) e que, transformada em Escola Superior de

Agricultura de Lavras/ESAL (1938) seria por sua vez, transformada em Universidade Federal de Lavras/UFLA em 1994.

Portanto, em termos históricos institucionais a mesma se constituiu pelo menos 30 anos como “escola agrícola”, 56 anos como “escola superior” e neste ano (2013), comemora-se 19 anos com o *status* institucional de “universidade plena”. Mas se em termos de uma análise quanto a sua evolução tipológica institucional, inserirmos aqui a categoria “pública” temos então uma instituição pública federal cinquentenária (1963). Como fica evidente, é nosso olhar sobre a data em si e a profundidade do mesmo que determina a complexificação ou não daquilo que pretendemos analisar. As considerações iniciais aqui postas servem de balizamento para indicar que a instituição é o objeto de nosso estudo em dois momentos particulares de sua evolução: como **ESAL** e como **UFLA** e como a primeira foi atravessada pelo processo de transformação institucional em universidade da segunda, daí porque indicamos “**a trajetória de uma transformação**”.

Mais do que meras nomenclaturas institucionais, temos aqui evidências concretas de uma rica contribuição que se desdobra em direções diversas e que vão desde a formação de quadros profissionais para as ciências agrárias por si só, como também se inscrevem em cenários teóricos de dimensões diversas dos quais destacamos a própria História da Educação em si, com destaque para estudos de “como” se constituiu a história da educação nas cidades do interior mineiro; como se constituíram universidades neste *lócus* em dado contexto e porque não pensar de como essas por sua vez se inscreveram no universo mais amplo da constituição da universidade brasileira. Têm-se aqui um primeiro conjunto de possibilidades abertas pela perspectiva deste estudo, há que se levantar uma segunda frente de análise no interior do mesmo e esta diz respeito por sua vez à cidade e sua relação com a instituição. São dois elementos distintos sem dúvida: a instituição e a cidade, no entanto, se distintos em sua escala de grandeza o mesmo não se pode dizer da relação entre ambas, na medida em que nos é difícil definir uma sem a outra, pelo menos em dado momento.

Foram aspectos próprios da cidade que permitiram que ali se desenvolvesse a instituição assim como aquela foi determinando o contorno desta ao longo dos anos. É a compreensão de ambas que nos permitirá perceber com mais aproximação o fenômeno em si que pretendemos perscrutar. O mesmo se expressa, portanto, pela investigação do processo de transformação institucional da Escola

Superior de Agricultura de Lavras/Minas Gerais, em Universidade Federal, ocorrido em 15 de dezembro de 1994, pela sanção presidencial da Lei nº 8956. Mas entenda-se aqui o fato de ser necessária uma percepção sobre o *locus* dessa transformação, ou seja, a cidade de Lavras, antes de uma análise do fenômeno em si – o processo de transformação e de como se deu. Nesse sentido, entendemos que uma caracterização inicial da mesma se faz necessária.

A cidade de Lavras em termos geo-econômicos situa-se no que seria a “porta” do sul mineiro¹, em um dos contrafortes da Serra da Mantiqueira – a Serra da Bocaina. Naquele início dos anos 90, tinha a cidade uma população em torno de oitenta mil habitantes e em termos econômicos, participava de um dos mais importantes polos de produção cafeeira do país, sendo ainda uma razoável bacia leiteira. No entanto, é especificamente no setor de serviços, na educação, que a cidade já vinha se consagrando desde o início do séc. XX pela qualidade de sua oferta educacional ao ponto de que na altura do início dos anos 90 já se constituía como um importante polo estudantil em função de uma significativa oferta de ensino em todos os níveis, com destaque para o ensino superior, com diversas instituições desse nível. O desempenho da cidade no setor educacional tem uma forte raiz histórica tanto em termos regionais² quanto em relação ao estado e é neste campo de conhecimento e em uma das instituições que se desenvolveram na cidade que voltamos nosso estudo³.

Em verdade, pelo aprofundamento do olhar, não estamos nos referindo a uma instituição, mas sim, de várias, como já se percebe. Naquele início dos anos 90, a octogenária ESAL (82 anos mais exatamente) teve sua origem a partir de outra

1 A referência geográfica que determina o que seria o início do “sul mineiro” está no Rio Grande que se forma e toma consistência na região, mais exatamente em Bocaina de Minas/Serra da Mantiqueira, onde tem as suas primeiras usinas hidrelétricas do complexo Furnas (Camargos e Itutinga).

2 A afirmação se fundamenta em diversos relatos de ex-alunos que se deslocavam das cidades vizinhas para o estudo nos colégios da cidade, com destaque para o Instituto Evangélico. Neste, o ensino era pago pelas famílias que tinham tal condição ou oferecido na forma de bolsas de estudo para alunos e alunas que se destacassem nas atividades esportivas. Fonte: Pró Memória Instituto Gammon

3 Um exemplo para esta afirmação está no fato de que na cidade foi instalado o 3º. Grupo Escolar do Estado de Minas Gerais. Tratava-se pois da reforma das escolas públicas primárias ocorrida no governo João Pinheiro, em 1907 e que se deu a partir da experiência dos grupos escolares em São Paulo no final do séc. anterior, as primeiras escolas foram implantadas em Belo Horizonte e Juiz de Fora. Para maiores detalhes ver: PEREIRA, Jardel Costa. **Grupo escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais: 1907-1918.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

instituição já centenária naquele momento, o Instituto Presbiteriano Gammon. Este, um imponente conjunto de prédios estilo sulista norte-americano, dividido em dois “campi” hoje instalados bem no centro da cidade, mas periferia à época de seu surgimento. A história da fundação do Instituto Presbiteriano Gammon⁴, a fundação da escola agrícola⁵ e seus desdobramentos em ESAL é rica e bastante documentada. O divórcio institucional entre ambas, a face pública e “universitária” da ESAL, nem tanto. Lacuna que buscaremos compensar, pelo menos em parte neste estudo. A busca de uma melhor explicitação de nosso objeto de pesquisa e sua problematização nos leva a outra síntese histórica.

A então, **Escola Agrícola de Lavras/EAL** que se fundava em 1908 – e que ao que se percebe, tratou-se de um “college” nos moldes do ensino superior norte-americano, mais precisamente os chamados “*land grand colleges*”, oferecendo o curso agrônomo – obteve sucesso em termos institucionais o que lhe permitiu vinte e oito anos depois, em 1936 ser reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação e logo depois, em 1938, ter não somente a mudança de seu nome para “**Escola Superior de Agronomia de Lavras/ESAL**”, mas, mais que isso, a confirmação de seu *status* institucional como “escola isolada”. Até os anos 50 a ESAL prossegue formando quadros de agrônomos. Internamente no curso desenvolve empreendimentos considerados pioneiros para a época, na área das ciências agrárias⁶. No entanto, entre 1958 e 1963 ocorre um período conturbado na estrutura interna do Instituto Presbiteriano Gammom que culmina com o desligamento da ESAL do mesmo⁷. Esse desligamento por sua vez, acabou por

⁴ A designação inicial da escola era Instituto Evangélico que foi alterada para o nome atual, pouco antes do falecimento do fundador.

⁵ O levantamento de informações quanto a este momento inicial da instituição foram feitos no arquivo histórico do Museu Bi Moreira, campus da UFLA. Esses por sua vez, informam ser esta a 1ª. Escola de Ensino Superior dos missionários presbiterianos norte-americanos fora dos EUA, a 1ª. Escola desta área em Minas Gerais e a 3ª do Brasil.

⁶ A título de exemplo temos a ministração de filmes nas praças da cidade, importação de tratores, construção de uma fábrica de gelo com equipamento importado, construção de silos de alvenaria, dentre outros.

⁷ Cabe aqui um esclarecimento: naquele momento a ESAL constituía-se como uma instituição de ensino superior ligada à sua mantenedora o Instituto Gammon. Esse por sua vez mantinha ainda sob sua responsabilidade os colégios primário e secundário.

engendrar um dos mais significativos momentos históricos da ESAL que foi o seu processo de federalização consolidado pela Lei nº 4307/23-12-1963⁸.

O estudo da documentação nos informou que, da federalização até 1994, quando temos então a transformação em universidade, estruturou-se uma escola com base na organização departamental, tendo como base a Egrégia Congregação, seguida pelo Conselho Departamental, diversas Diretorias, Coordenadorias, divisões e seções, todas próprias deste tipo de instituição de ensino superior. Avançou-se na criação de mais cursos de graduação ainda na área das ciências agrárias, mas ao mesmo tempo, percebe-se um significativo interesse pela pós-graduação *strictu sensu*. Interesse este, indicado pela qualificação de pelo menos 10% de seus quadros docentes em doutoramentos nas Universidades de Purdue/EUA e Reading/Inglaterra ao longo dos anos 70 e 80. É por este período – e em decorrência dele – que surgem os primeiros grandes projetos de pesquisa no interior da ESAL⁹. É também por esse período de tanta efervescência institucional que se têm as primeiras conversas sobre uma possível transformação institucional em universidade.

Finalmente, outro elemento importante para essa aproximação inicial diz respeito a uma configuração da oferta de ensino superior em Minas Gerais no início dos anos 90. Naquele contexto histórico, considerando que na média do país tínhamos uma instituição federal de ensino superior/IFE por estado, percebemos em Minas Gerais, tanto, um número significativo de IFEs, quanto, de uma variada tipologia dessas. Na categoria específica “universidades públicas”, observava-se um número menor de IFEs, a despeito da grande diversidade de historicidade, tamanho

⁸ Temos aqui um significativo exemplo da parceria cidade-instituição que citamos inicialmente. Em síntese, tratou-se de um período de dois anos no qual os professores e funcionários àquela época ficaram sem receber salários, sendo sustentados pelos armazéns da cidade até que se consolidou a federalização, a despeito de sua importância histórica, o processo de federalização não é objeto deste estudo.

⁹ Há que se esclarecer aqui o fato de que a origem da pesquisa na ESAL remonta à sua origem no início do século passado. Como demonstraremos no capítulo seguinte, Gammon e Haniccut introduziram na escola agrícola que se abria, cultivares melhoradas de espécies agrícolas, raças aqui desconhecidas de bovinos e suínos, além de introdução de silos e mesmo de novas metodologias de ensino, utilizando-se do cinema por exemplo. Em termos concretos de pesquisa, será o pioneiro, em 1935, um estudo do engenheiro agrônomo Benedicto de Oliveira Paiva que estudou o chamado “crestamento do trigo”.

e oferta de cursos nas mesmas¹⁰. Quanto àquelas IFEs não universitárias, observou-se ainda no território mais amplo da oferta de ensino público a existência de “centros” e no que diz respeito à categoria “escolas” listaram-se escolas de engenharia, de odontologia e farmácia conjugadas e finalmente, no campo das ciências agrárias especificamente chegamos à Escola Superior de Agricultura de Lavras¹¹. Tal é o panorama do ensino superior em Minas Gerais no contexto de nosso estudo.

Tendo em vista que no início dos anos 90, passados praticamente trinta anos da federalização da ESAL, tínhamos uma instituição federal de ensino superior já consolidada no território das ciências agrárias tanto, em termos de graduação e principalmente, na pós-graduação, o que teria determinado o início de um processo de transformação institucional desta monta e por quê? Essa foi a indagação inicial que nos provocou e determinou sua problematização. Se for verdade a premissa de que qualquer instituição de ensino superior almeje chegar ao *status* institucional de uma universidade e ainda, se também for verdade que tal *status* possibilite uma maior liberdade de ação em várias direções, partimos do pressuposto que tais “verdades” poderiam ser demasiado simplistas para explicar o processo como um todo. É certo que este por sua vez, engloba uma diversidade de elementos passíveis de questionamentos. Para citar, perguntar-se-ia inicialmente pelo real significado de uma transformação institucional de uma “escola superior” em “universidade”? Que mudanças efetivas engendrariam no interior daquela a transformação nesta? Além disso, se temos a questão do “por que” se transformar, vale questionar “como” se processa uma transformação institucional desta monta?

Postas essas indagações iniciais, tal problematização nos encaminhou ao estudo do contexto sócio-político que teria permitido tal transformação, por outro lado, a busca por respostas a estas provocações iniciais quanto ao “processo” nos levou à documentação burocrático-administrativa¹² construída para tanto, percebeu-

¹⁰ Para citar como exemplo nestas categorias, temos as Universidades Federais de Minas Gerais/UFMG, de Uberlândia/UFU e de Viçosa/UFV e a Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

¹¹ No conjunto estamos nos referindo a um montante aproximado entre oito a dez IFES em Minas Gerais no período indicado. O “centro tecnológico” informado diz respeito ao CEFET-BH. Não trataremos aqui de uma explanação mais precisa deste quadro institucional.

¹² O que consideramos aqui como “documentação burocrático-administrativa” diz respeito a documentos de ordem interna, elaborados para a formalização do processo em si, além de outros

se assim que o fundamento legal, normativo para processos dessa natureza ainda era a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968¹³. No interior dessa, igualmente percebeu-se que entre a “carta consulta” – documento que formalmente inaugurava o processo – e a promulgação final da lei que formalizaria o ato de transformação, há todo um conjunto de princípios, conceitos e mesmo um contexto histórico que muito ilustra o entendimento do que era e mesmo do que ainda é a “instituição universidade” na nossa história educacional e no próprio interior do sistema educacional como um todo. Aqui em especial, abriu-se a perspectiva de uma nova e importante questão quanto qual tipo de universidade que se desejaria. Tais elementos não nos deixaram dúvida quanto à necessidade de uma investigação. Três aspectos se destacaram na observação inicial desses documentos.

Um primeiro aspecto nos permitiu observar na agenda do percurso da documentação uma evidente rapidez da tramitação desta nas instâncias do Ministério da Educação e do Congresso Nacional em suas duas casas, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal – menos de três meses. Pergunta-se da normalidade ou não de tal celeridade e dos agentes responsáveis pela mesma. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que igual processo administrativo de transformação institucional caminhou conjuntamente com a ESAL. Tratava-se da então Escola Paulista de Medicina\EPM igualmente transformada em universidade pela Lei nº 8957 de 15 de dezembro de 1994. Cabem aqui os questionamentos quanto à normalidade da rapidez tramitativa e a significação desta “parceria institucional”. O terceiro aspecto diz respeito à natureza interna da universidade que se pretendia e a percepção do mesmo foi possível graças à discussão então em voga, do princípio de universalidade de campo.

Desta forma, pelo conjunto das informações e fontes documentais arroladas, buscamos organizá-las inicialmente em torno de duas ordens de fatores com vistas a uma sistematização inicial do trabalho. Nesse sentido, identificamos como sendo “**fatores de ordem externa**” aqueles que diziam respeito a componentes que contribuíram ao processo, fora da ambiência direta da própria ESAL e da cidade de

elaborados já no contexto burocrático de Brasília (Congresso Nacional em suas duas casas – Senado e Câmara dos Deputados, Ministério da Educação e Casa Civil, basicamente).

¹³ Lembramos que é somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em dezembro de 1996 (9394/96) é que formalizou um processo de construção de uma normatização mais atualizada à educação como um todo.

Lavras – o contexto histórico político; o conjunto da documentação burocrático-administrativa e seu respectivo processo de tramitação nas diversas instâncias do Ministério da Educação e do Congresso Nacional. Os questionamentos aqui buscariam indagar quanto às possíveis forças políticas que/se teriam atuado no sentido da transformação e por quê; a existência ou não de políticas para uma educação superior federal e finalmente, que atores e agentes históricos teriam contribuído para que a transformação institucional ocorresse neste plano.

A segunda sistematização foi organizada em torno dos chamados “**fatores de ordem interna**” e inversamente ao primeiro grupo, dizia respeito aos elementos que teriam um envolvimento direto, tanto na ESAL, quanto na cidade de Lavras com o processo de transformação. Se no primeiro grupo de fatores temos hegemonicamente a primazia da documentação escrita em detrimento do elemento humano, temos outra inversão nesse segundo grupo de fatores. Isto porque nesse âmbito, os docentes, discentes e técnico-administrativos foram cruciais para a percepção de elementos não constantes na pouca documentação existente¹⁴. Ressalte-se aqui como exemplo a constatação a partir das entrevistas, que o movimento de transformação institucional não foi uma unanimidade interna nos segmentos docente e técnico-administrativo o que vale o questionamento quanto ao entendimento que tais segmentos tinham do significado da transformação em universidade e o porquê das resistências.

Somam-se aqui questões quanto ao envolvimento da cidade – políticos e população em geral – nas fases do processo; outros agentes não identificados a princípio, além de perceber qual teria sido o impacto imediato na ESAL pela sua transformação em universidade. Assim, pelo exposto e à guisa de uma síntese do que buscamos construir com o estudo em questão e tendo por base essa rica trajetória histórica sucintamente aqui apresentada, buscamos analisar pelo foco de uma pesquisa, o momento seguinte ao processo de federalização da ESAL, qual seja, o de sua transformação institucional em universidade. O panorama sob o qual nos debruçamos constitui-se pela ESAL, uma “escola superior” por designação legal,

¹⁴ Ao contrário de perspectiva inicial, achávamos que houvesse uma substancial documentação interna sobre o assunto, que não foi comprovado. Além das notas das atas da Egrégia Congregação, que são sucintas, a pouca documentação existente – mas não menos importante – foi organizada à época num dossiê que contém documentos que estariam mais associados aos “fatores externos”.

com uma longa trajetória histórica de formação de quadros profissionais nas ciências agrárias, buscou e conseguiu levar a termo, a sua transformação institucional em universidade na primeira metade dos anos 90, mais exatamente, em termos históricos, no “apagar das luzes” da Gestão Itamar Franco.

É esse processo de transformação institucional e as variações de estudo que proporciona que pretendemos demonstrar na sequência do trabalho.

1.2 ALGUMAS JUSTIFICATIVAS E MARCOS TEÓRICOS INICIAIS

Entendemos ser possível afirmar que o fundamento teórico que sustenta este trabalho em essência diz respeito à universidade como instituição e às concepções que a teriam norteado no interior de sua trajetória histórica, em especial na educação superior brasileira e sendo este o fundamento, partimos da premissa de que “concepções” por mais hegemônicas que possam ser se dão antes, em “lugares específicos”. Em termos concretos, queremos dizer que por aproximação, nosso interesse se voltou para uma observação quanto à situação do ensino superior ministrado em Minas Gerais no início dos anos 90, em termos, tanto quantitativos quanto, – e principalmente – de tipologias institucionais. O resultado foi a percepção de que em muito se modificou o mesmo até o presente momento. Conforme citamos, se tínhamos no Estado um “rol amplo de instituições federais de ensino superior” – em torno de 8 a 10 IFES como foi dito –, a UFLA inscreve-se hoje, no interior de um grupo de 17 instituições públicas federais em que ainda se contabilizam: 3 instituições públicas estaduais, 32 instituições comunitárias e/ou filantrópicas e ainda, 24 instituições particulares em sentido estrito¹⁵.

Trata-se, como se pode ver, de um significativo sistema educacional de oferta de educação superior em que, em termos de uma “contabilidade” das IFES,

¹⁵ Em: www.educacao.mg.gov.br, acesso em setembro de 2009 e atualizado em outubro de 2012. Interessam-nos em especial o conjunto das Instituições Públicas Federais que foi incrementado nos últimos anos pelo advento dos institutos que passaram a ter *status* de instituições de ensino superior. Assim temos: os Institutos Federais: de Minas Gerais, do Norte de Minas, do Sudeste de Minas, do Sul de Minas e do Triângulo Mineiro, acrescidos aqui do Cefet-MG. Para as Universidades Federais temos: a de Juiz de Fora/UFJF, de Lavras/UFLA, de Minas Gerais/UFMG, de Ouro Preto/UFOP, de São João Del Rei/UFSJ, do Triângulo Mineiro/UFTM, de Uberlândia/UFU, dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri/UFVJM, de Alfenas/UNIFAL e de Itajubá/UNIFEI.

avançou-se de 10 para 17 instituições, tudo isso em somente um estado da federação, número não desprezível. Para o caso específico da UFLA, cabe ainda o fato de que a mesma obteve excelente classificação no Índice Geral de Cursos/IGC-MEC-INEP, respectivamente nos anos de 2009 e 2010. Nesse último ano, foi apontada com a maior pontuação entre todas as universidades de Minas Gerais e a segunda colocação entre as 218 universidades do Brasil, públicas e privadas – ficando atrás somente da estadual paulista Unicamp¹⁶. Por mais discutíveis que sejam tais rankeamentos, seus critérios e análises estatísticas, eles não deixam de indicar uma instituição que tem uma importância estratégica, no mínimo, regional no estado. No entanto, o mesmo vigor institucional não se reproduz numa literatura que nos informe sobre a sua construção histórico-político e social.

Para uma discussão quanto à temática “universidade” encontramos uma significativa produção acadêmica no que diz respeito à “instituição universidade” em aspectos tais como sua historicidade; estrutura; relações com o poder e com o Estado; políticas que lhes são pertinentes, para citar exemplos. No entanto, partindo para temáticas mais específicas no seu interior, podemos sim, encontrar carências das quais citamos a própria discussão quanto à criação de universidades no caso brasileiro. Entenda-se: não estamos nos referindo a uma cronologia de criação de universidades públicas na nossa história educacional, para tanto, temos um significativo grupo de autores que têm muito pertinentemente discutido o assunto. Nossa preocupação diz respeito ao processo de criação de universidades em seus meandros burocrático-administrativos, nas instâncias organizativas do ensino como um todo – MEC e nas próprias instituições¹⁷.

Especificamente para a discussão quanto à criação de universidades em termos mais amplos – externo a Minas Gerais – encontramos os trabalhos de Marques (1984) e Martins Filho (1983) que abordam por sua vez a construção histórica das universidades do Ceará (federal) e de Ijuí/RS (particular) respectivamente. Destacamos aqui a produção acadêmica pertinente ao processo

¹⁶ Em: www.ufla.br/ascon, acesso em setembro de 2009 e atualizado em 2011. Há indicadores também no site www.inep.gov.br.

¹⁷ Cabe aqui um esclarecimento do que estamos entendendo por “burocrático-administrativo” o conjunto da documentação que se entende necessária à constituição, consolidação e formalização de uma instituição federal de ensino superior em dado contexto, incluindo-se aqui certamente, a legislação em vigor, assim como, o “ritual” necessário para tanto.

de criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro por diversos autores, com ênfase em Favero (2000) no qual a autora em seu estudo, rastreia a trajetória institucional da UFRJ com ênfase na análise das contribuições e limites da legislação produzida naquele contexto. Para uma literatura que aborde o contexto de Minas Gerais, encontramos dois trabalhos: um primeiro em Dias (1997) que analisa o projeto político e intelectual que determinou a constituição do que se considera como sendo a 2ª Universidade mais antiga do Brasil, a Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

O segundo trabalho é de autoria de Yasbeck (1999) que por sua vez contribui com uma pesquisa sobre as origens da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Existe ainda um terceiro trabalho, mais exatamente, um relatório de pesquisa, que analisa a expansão do ensino superior em Minas Gerais a partir de uma abordagem global e numa perspectiva histórica, sob orientação de Arroyo e Santos (1978). Cabe distinguir aqui, o artigo de Wanderley (1998) que seria o que mais se aproxima no tocante à abordagem por nós pretendida na medida em que nos permite um “mapeamento” do processo de criação de universidades – assim como a crítica ao mesmo – exatamente no período histórico de nosso interesse. Em síntese, pode-se afirmar que no conjunto, importantes contribuições são dadas quanto à análise da “instituição universidade” – contextos e processos de construção.

A diferenciação fica por conta dos graus de profundidade desses temas, havendo uma aproximação mínima ou nenhuma da abordagem que nos interessa. Assim, para o caso de um estudo que se pretenda compreender o processo em si, de criação de universidades a partir de elementos internos às instituições, não encontramos respaldo na literatura. Além disso, temos ainda a lacuna da existência, um desconhecimento sobre a dinâmica social e política que impulsiona a criação de universidades no interior do país. Vale ainda aqui, citar a provocação de Luiz Antônio Cunha que, ao enfatizar o grande número de universidades federais em Minas Gerais, pergunta por que os mineiros deram especial importância às universidades? Cita: “[...] para isso, não temos sequer hipóteses - aí está um tema de pesquisa, seguramente mais de uma” e complementa indicando a necessidade de uma produção de livros sobre as condições sociais e políticas de outras universidades (CUNHA, 1999, p. 14).

Em se tratando de uma fundamentação teórica resgataremos alguns aspectos que aqui já apresentamos, no sentido de inseri-los nessa dimensão. Assim, para o

aspecto que diz respeito ao **tempo de tramitação burocrático-administrativa** do processo de transformação da ESAL em universidade, e que as informações colhidas na literatura evidenciaram o fato de estarmos presenciando uma situação bastante peculiar em termos da “normalidade” da mesma em processos dessa natureza, que é da ordem de um período inferior a três meses. Além disso, soma-se o fato de que o mesmo diz respeito à transformação em universidade de duas instituições – a ESAL e a Escola Paulista de Medicina/EPM. A única literatura encontrada que abordou especificamente esse tema está em Cury (2009) na qual o autor faz um estudo sobre o itinerário da lei de reforma universitária 5.540/68 – a mesma é nosso objeto de atenção – e acentua “o modo célere” de sua tramitação. Aponta em essência, o contexto histórico-político daquele momento¹⁸.

No interior desta discussão, há que se buscar as contribuições de Faria Filho (1998) no que diz respeito aos benefícios trazidos pelo estudo das legislações como fontes para a história da educação. Estudando a formação das escolas nas Minas Gerais do séc. XVIII, percebeu o autor, ser a legislação escolar um “espaço” de luta de diversas ordens – políticas, sociais, e outras possíveis – e desta forma, construía e desconstruía significados sociais, transformando e resignificando concepções – aqui no caso, de escola e professor. O autor indica também, ser a legislação uma forma de se organizar os aspectos abordados e a reflexão quanto à mesma (no estudo em questão, a legislação teria sido objeto de conformação do campo e das práticas pedagógicas nas escolas). Interessa-nos também um destaque do autor quanto ao que chama de “dois momentos fundamentais”: o da produção e da realização da lei.

Ora, a distinção deste último autor nos atende perfeitamente no que diz respeito ao estudo da **Lei nº 5.540/68** na medida em que essa era o fundamento normativo legal que determinava os critérios para a criação de universidades ainda no início dos anos 90. Além da jurisprudência que seguiu à referida lei buscamos estudos que além dessa peculiaridade – uma análise a partir da mesma ou que, de uma forma ou outra lhe atravessasse – focassem a instituição universitária. Nesse

¹⁸ É importante aqui se fazer a seguinte ressalva: acreditamos ser bastante provável que uma documentação que explique de como determinadas instituições se constituíram em Universidades, seja no contexto mineiro ou do restante do país, esteja ainda no domínio privado das mesmas, aguardando possíveis estudos – vale aqui a provocação de Luiz Antônio Cunha. Acreditamos que isto possa se aplicar no caso da EPM/UNIFESP em estudos futuros, que poderiam trazer mais detalhes sobre a tramitação por exemplo.

campo de discussão por excelência, observamos uma rica produção acadêmica com grande diversidade de recortes metodológicos e de temporalidades, salvo a exceção já citada quanto à temática criação de universidades na historiografia educacional brasileira. Uma importante percepção quanto ao estudo da reforma universitária¹⁹ nos foi dada pela própria documentação do processo de transformação – fontes primárias –, tanto aquela produzida no âmbito interno da ESAL, quanto a produzida em Brasília.

Desse conjunto de fontes, trazemos para uma apreciação inicial a “Exposição de Motivos, nº 214, datado de 23/09/1994”²⁰ (BRASIL, 1994a). Na mesma, dentre outros elementos, indicava-se – sempre a partir da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1994b): o modelo universidade como melhor opção para oferta do ensino superior e como deveria ser o formato de criação de universidades: “**Art.7º.** [...] diretamente ou mediante reunião de estabelecimentos já reconhecidos”; e finalmente, como proceder para o caso dos estabelecimentos isolados de ensino superior: “**Art 8º.** [...] deverão sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas [...]” (BRASIL, 1994b, p. 5).

De imediato percebe-se aqui que, à luz da legislação vigente àquela época se apresentava um impedimento legal à transformação “isolada” da ESAL em universidade, impedimento esse que foi eliminado a partir da própria Lei quando se invoca o Artigo 11 da mesma, que determinava “como universidades se organizariam a partir de determinadas características” (BRASIL, 1994b). Diz a Exposição de Motivos no seu Quadro Anexo (Síntese do Problema ou Situação que Reclama Providências):

¹⁹ Essa é uma designação também utilizada para a Lei nº. 5.540/1968

²⁰ No processo burocrático-administrativo da transformação institucional a “Exposição de Motivos/EM” é o documento que acompanha o projeto de lei de transformação e que é encaminhado ao Presidente da República pelo Ministro da Educação para que este, por sua vez, o encaminhe à tramitação no Congresso Nacional. Trata-se, portanto de uma peça chave para a transformação na medida em que indica as razões e justificativas para o pedido. Na sequência apresentamos aspectos do mesmo que consideramos importantes. A EM 214 foi encaminhada pela Mensagem/MS 825/94 (em 13/10/94) que por sua vez indicava o encaminhamento pelo presidente da república do Projeto de Lei/PLC 138 e todo esse conjunto era referendado pelo EM que lhe “preparava o caminho”.

Atende ao disposto no artigo 11 da Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968, que trata da organização das universidades, já que descartadas as possibilidades suscitadas pelo artigo 8º do mesmo diploma legal, face a problemas de ordem administrativa, político e cultural, bem como a distância de localização que separa a Escola das Universidades Federais e dos estabelecimentos isolados existentes no Estado de Minas Gerais e inexistência de afinidades entre as ações desenvolvidas pela Escola e aqueles estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1994b, p. 9).

Interessa-nos uma aproximação desse Artigo 11 face ao fato de que o mesmo elenca características que deveriam compor a universidade a ser criada. São elas: estrutura orgânica com base em departamentos; unidade de funções entre ensino e pesquisa; racionalidade de organização e destacamos aqui, a chamada **universalidade de campo**. No documento em questão tais características são justificadas como já existentes no interior da ESAL e, para esta última, informa-se em especial que

[a universalidade de campo] já vem de há muito, sendo atendida pela Escola Superior de Agricultura de Lavras pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas sistematicamente pelos seus departamentos (BRASIL, 1994b, p. 5).

Pelo que chamamos de “aproximações sucessivas” a universalidade de campo tornou-se outro elemento importante da discussão que diz respeito, não somente à transformação institucional da ESAL, mas também ao próprio processo histórico da criação da instituição universidade em nossa história. Nosso destaque para a universalidade de campo se dá em função do próprio tratamento que a literatura dedica a este tema, tanto pela importância que lhe é atribuída em relação aos demais, quanto pelo tratamento que lhe é dado no contexto histórico em questão. Temos um exemplo em Cunha (2003, p. 8) que a apresenta como uma característica essencial à universidade “[...] mesmo que entendida apenas como justaposição de uma escola de Engenharia, uma faculdade de Direito ou uma faculdade de Medicina, podendo uma delas ser substituída pela faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”.

Buscando construir um mapeamento quanto à trajetória da “leitura” do princípio da universalidade de campo em contextos diversos ficou clara a sua importância como um componente para a compreensão do processo que buscamos desvendar. Nesse sentido Moraes (1998), é outro pesquisador preocupado em discutir algumas perspectivas do ensino superior brasileiro no final do século

passado e apresenta a universalidade de campo como a primeira de um conjunto de características que identificam uma universidade. Ainda na esteira das “aproximações” dois últimos aspectos se tornaram evidentes na contribuição para o conhecimento quanto ao processo de criação de universidades e que deveriam ser primordialmente incorporados ao estudo: a discussão quanto a “concepções de universidade” e por fim, um estudo do processo histórico da própria universidade em si.

Ambos os aspectos, têm evidentemente um vínculo profundo, de tal forma que se torna complexo estabelecer qual deles é determinante um do outro. Seria plausível inferir que os contextos por suas características e cruzamentos de elementos diversos gestam concepções que lhes seriam adequadas, no entanto, como nosso estudo indica a possibilidade de ser também a concepção um elemento expressivo da forma de organização de uma instituição universitária, a despeito do contexto que lhe emoldura. Pelo exposto, percebe-se que o aspecto “concepções de universidade” tornou-se uma baliza importante no corpo deste estudo na medida em que nos ajuda a compreender elementos internos à questão da transformação institucional da ESAL. Por outro lado, é sempre útil, até pela estratégia das “aproximações sucessivas” lembrar que a despeito da característica que apontamos – importância da temática quanto às possíveis concepções que tenham perpassado a universidade – na medida em que uma premissa simples caracteriza essa instituição: ela é outra “filha do seu tempo”. O que na prática significa que as universidades são frutos dos contextos que as geraram.

Para a discussão quanto a concepções de universidade temos que sua construção atravessa contextos históricos diversos, o que por sua vez determina concepções diversas de universidade. Os contextos europeus e norte-americanos constituíram-se o berço natural dessa discussão – com ênfase para o primeiro – avançando mais tarde para outras direções – a Rússia por exemplo. A obra de Dreze e Debelle (1983) é fundamental para essa discussão e a sua transposição para o contexto brasileiro se dá na sequência por uma imposição lógica e aqui se torna crucial ao nosso estudo na medida em que o processo de transformação em universidade da ESAL, no contexto do interior mineiro no início dos anos 90, nos possibilitou perceber evidências de que a universidade brasileira, em sua construção histórica, assumiu determinada concepção/modelo, sendo que em dado momento, essa mesma concepção/modelo entrou em processo de esgotamento e a

transformação institucional da ESAL, espelha exatamente este fenômeno, sendo que a discussão em torno do princípio de universalidade de campo será o cerne desse processo.

Tivemos aqui a imperiosa constatação de que o advento da universidade em nosso sistema educacional foi tardio e essa característica é fartamente perseguida por autores numa rica produção acadêmica, na qual buscaram entender as razões desse processo. Mas não se pense que tardialidade temporal do nascimento de nossa universidade tenha lhe imposto, por consequência, um atraso crônico em relação ao resto do mundo. Pelo contrário, a história de nossa universidade é marcada por contradições e uma delas diz respeito exatamente ao fato de que, quando o mundo acadêmico inteiro padecia do problema da falta de vagas para o ensino superior, nossos gestores militares à época, padeciam igualmente do mesmo dilema: abrir ou não o acesso ao ensino superior a populações historicamente afastadas dele? A resposta foi igualmente inteligente e controversa: apresentou-se a lei de reforma universitária – a 5.540/68 (BRASIL, 1968).

Por fim, nos voltamos para o último aspecto que constitui essa exposição inicial de nosso trabalho e que diz respeito à instituição universitária e sua historicidade. E dada a importância desse aspecto em questão, mais do que uma aproximação, optamos por uma exposição mais elaborada de sua história com vistas a uma melhor compreensão de nosso estudo. Iniciamos essa aproximação teórica indicando a universidade como “moldura” de toda essa discussão, é ela que lhe dá forma, estilo e mesmo estética e uma aproximação devida com este tema tem de ser feita a partir de sua historicidade. Para abordagens, tanto no nível mais geral quanto para o universo de sua trajetória na realidade brasileira, temos uma boa relação de autores que vêm se dedicando a esse estudo²¹. Denzin (2006) e Luckesi (1995) são exemplos de autores para esta discussão. Informam que a origem da universidade remonta a antiguidade clássica no formato de “escolas”, mas o esboço do “perfil” de universidade que conhecemos hoje, como uma instituição única, centralizadora do conhecimento, é sem dúvida medieval e monástica.

À Igreja se deve a compilação do conhecimento antigo, sua travessia pelo período conturbado das invasões bárbaras na Europa Ocidental e sua organização

²¹ É importante destacar para esta temática os trabalhos citados neste texto, Favero (2000) e Sguissardi (2004), dentre outros.

numa instituição universitária. Claro que ao custo de um severo policiamento ideológico e uma dogmatização do conhecimento que somente será rompida com a proposição de modelos universitários seguintes: o francês, preocupado com a formação de quadros profissionais para a sociedade burguesa emergente e o Humboldtiano no século XIX (LUCKESI, 1995). Por outro lado, se é verdade que o modelo universitário alemão significou o rompimento do modelo que lhe precedeu – o monástico – e discordava de seu ainda contemporâneo – o francês – este pregou por sua vez, a livre investigação e o livre pensamento, tornando-se um modelo praticamente hegemônico, a ponto de se tornar “protegido” pelas elites do momento uma vez que isto lhes era interessante pelo rompimento com a Igreja.

O fato é que, com o tempo, o que foi sua qualidade acabou se tornando seu vício na medida em que a relação da universidade com as elites – já burguesas naquele momento – tornou-se perigosamente próxima a ponto de torná-la refém de seus tutores, além disso, outro complicador pode ser somando a este contexto, qual seja, o de que a universidade criou um sistema de autorregulação pelos seus pares tornando-se “autorreferencial” e “autopoética”, permitindo que a ela se fechasse em si mesma, distanciando-se assim da sociedade (DENZIN, 2006, p. 94). É neste contexto de transição de “modelos” de universidade na Europa que o Brasil se inscreve no cenário político mundial respectivamente nos papéis de colônia portuguesa, monarquia imperial e governo republicano.

O curioso é que em termos de uma discussão quanto ao ensino superior ou mesmo quanto à universidade e a despeito da diversidade política e da longevidade de tempo – estamos falando de pelo menos cinco séculos de história –, temos uma infeliz unanimidade na literatura quanto à universidade, qual seja a de sua tardia constituição no Brasil como já foi comentado anteriormente²². Seja pelo interesse de Portugal de manter uma dependência em relação à Universidade de Coimbra – no período colonial, seja pela resistência por parte de “distintos grupos, especialmente dos positivistas” no I e II Impérios e ainda no início da própria República (MENDONÇA, 2000, p. 132). A ação mais emblemática na direção da constituição

²² Um dos elementos explicativos para a tardialidade da universidade no Brasil diz respeito à postura dos primeiros republicanos-militares que ao assumirem fervorosamente os preceitos positivistas europeus, herdaram deste sua ortodoxia que rejeitava veemente as universidades por serem estas, uma instituição “tipicamente medieval e tutelada pela Igreja” à despeito do fato de não conhecermos em termos gerais, o modelo feudal e de não termos ainda criado a universidade naquele contexto. Para este assunto ver Oliveira (2010).

de um ensino superior se dará com a vinda da família real em 1808 e a criação dos cursos superiores de engenharia, direito e medicina.

O formato institucional escolhido foi o de Faculdades ou de Escolas Superiores a ponto de serem estas as formas institucionais básicas de oferta deste nível de ensino pela altura de 1900. No entanto, somente a partir dos anos 30, é que se tem um “[...] esforço de arrumação do ensino superior no Brasil [onde] o ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade” (LUCKESI, 1995, p. 34). Ainda segundo este autor, é neste período que se expressa uma preocupação pela superação de criação de universidades pelo simples agrupamento de faculdades. As Universidades de Minas Gerais (1933), São Paulo (1934) e a do Distrito Federal (1935) são o resultado desta preocupação. Consideradas aqui as diferenças estruturais entre elas (especialmente entre a USP e a UDF) o fato é que em termos de história, a partir deste momento a tentativa de construção de uma universidade em bases mais modernas sofreu sucessivos golpes por sucessivas ditaduras.

Tomemos por exemplo o modelo “Anísio Teixeira” dado à UDF como “centro de debates livres de ideias” que foi desmontado pelo Estado Novo em 1937, o que permitiu a sobrevivência do modelo “agrupamento de faculdades” até os anos 60, quando novamente aquele modelo foi resgatado, agora por Ribeiro (1975) com a criação da “Universidade de Brasília e novamente desmontados pelo Golpe Militar de 1964” (LUCKESI, 1995, p. 35). Em Mendonça (2000), temos um substancial trabalho sobre a universidade brasileira, tanto pela análise histórica, quanto pelo estudo das diferentes concepções que permearam sua trajetória de construção. A partir de um significativo elenco de autores afirma “[...] o novo regime implantado em 1964 após uma primeira fase repressiva e obscurantista ver-se-ia compelido a retomar o dinamismo das políticas de desenvolvimento científico-tecnológico, ainda que sob limitações políticas evidentes” (GUSSO et al., 2000 apud MENDONÇA, 2000, p. 146).

Segundo tais autores, o processo de modernização da universidade brasileira estava desencadeado de forma irreversível em seus eixos fundamentais, seja pela pressão das classes médias – aumento da demanda – seja pela própria necessidade de modernização econômica que se pretendia implementar. Chegamos, portanto, ao elemento chave de compreensão do que entendemos hoje por universidade, que diz respeito à Reforma Universitária de 1968, consubstanciada

pela Lei 5.540/68 e sua legislação complementar, já comentada anteriormente. Além da informação de que um processo de modernização estava em curso antes da Reforma, a autora afirma ainda que é esta mesma Reforma que forneceria as linhas gerais do paradigma com base no qual a universidade brasileira se consolidaria nos anos seguintes.

Interessa-nos em especial o seguinte comentário:

A meu ver, não se pode negar que, mesmo considerando que várias das soluções pedagógico-administrativas incorporadas à Reforma de 1968 tenham emergido do momento anterior a 1964, há um evidente deslocamento do eixo em torno do qual se articula a reforma da universidade. **Este transfere do âmbito da reflexão sobre a sua responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo** (MENDONÇA, 2000, p. 147, grifo nosso).

Entendemos que é sob a égide da citada “racionalidade administrativa e econômica” associada a contextos históricos que irão se suceder ao longo dos anos 70 até aos anos 90, que esta premissa será potencializada com sérias implicações no interior da instituição universitária. Uma última contribuição desta autora diz respeito exatamente a isto, na medida em que se discute sobre a Reforma de 1968, seus impactos e desdobramentos nos anos seguintes. Conclui a autora que em um balanço sobre a dita reforma, o efeito mais duradouro da mesma, sobre o ensino superior brasileiro se deu a partir do fato de que não conseguindo resolver a questão da demanda pelo ensino superior com a expansão das vagas nas universidades públicas, o governo passou a estimular o crescimento da oferta privada, criando assim, um sistema dual

[...] formado por um lado pelas universidades, principalmente públicas e por outro, por um sem-número de instituições isoladas que se diferenciam das primeiras [...] pela qualidade do ensino oferecido. De fato introduziu-se uma diferenciação interna no sistema de ensino superior (MENDONÇA, 2000, p. 148).

É sobre este quadro que se desenhará a política educacional no processo de democratização da sociedade brasileira onde velho-novos matizes aparecerão e no seu interior teremos a discussão do papel da universidade neste contexto, considerando sua história já posta na dita modernidade. Antes de passarmos a outras considerações entendemos ser ilustrativo trazer algumas falas sobre o

contexto mais geral sobre a “instituição universidade” e sua relação com as políticas educacionais mais recentes. A literatura que diz respeito às políticas públicas para educação superior – em especial a pública – no Brasil, a partir dos anos 70 até os dias atuais, é insistente na afirmação de que não temos aqui um fenômeno isolado e que o mesmo se inscreve nos quadros do capitalismo mundial em mais um de seus eternos ajustes – este último não menos importante.

Ainda neste espaço introdutório, consideramos importante trazer algumas percepções que foram se constituindo ao longo das reflexões que se fizeram na construção deste trabalho, uma delas diz respeito ao fato de que, desde o início dos estudos sobre universidades e de como estas se constituíam, ficou clara para nós a inegável necessidade de se aprofundar a reflexão no sentido de que não bastava entender somente sua origem histórica ou os mecanismos legais de sua constituição, seja no Brasil ou em contexto mais amplo. Era necessário perceber sua “concepção ou concepções”. Isto porque, ao posicionar-nos sobre a necessidade de estudar o processo de transformação institucional da ESAL em universidade, uma problematização inicial bastante óbvia foi o questionamento quanto ao porquê da intenção de se transformar em universidade? Que possibilidades traria esta nova classificação para a “escola superior” que já transitava – com sucesso – há trinta e um anos nos corredores do ensino superior público brasileiro?

A busca da resposta a esta problematização inicial nos levou ao rompimento de um “senso comum” primário que nos teria induzido à ideia de uma suposta unanimidade pela “querência” pela transformação por parte de toda a comunidade acadêmica da ESAL. Pelo contrário, o contato com os agentes históricos envolvidos nos indicaram vigorosos embates e discussões que, no seu interior, demonstravam o interesse não por **uma universidade, mas por várias**. A “obviedade” – antes não percebida – de uma não unanimidade em termos de interesses e opiniões quanto ao tema determinou não somente nossa compreensão quanto ao fato da existência de concepções e modelos institucionais de ensino superior – dos quais um é o universitário –, mas também a sua importância. Daí priorizarmos sua discussão na feitura deste capítulo.

Outra percepção se manifestou como sendo uma dificuldade – talvez até, mais uma “característica” – que diz respeito ao fato de que, ao lidar com o tema “universidade” percebeu-se uma multiplicidade de termos e expressões do tipo “ensino superior”, “universidade”, “faculdades”, “escolas superiores”, “instituições

isoladas”, – para citar alguns exemplos – que, no conjunto das entrevistas e da literatura lida, não têm o mesmo significado. Em outras palavras: muitas vezes, tanto autores como agentes históricos usam termos idênticos para indicar coisas diferentes. Um exemplo pode ser dado com o uso do termo “faculdade” que muitas vezes é indicado como sendo um “curso isolado, específico”, como uma “instituição” que congrega vários cursos e ainda, como sendo sinônimo de “universidade” no seu sentido amplo.

O mesmo ocorre na expressão “escolas superiores” que se torna sinônimo de instituição pública, da mesma forma que a expressão “instituições isoladas” por si só, indicaria ensino superior privado. É fato que não temos aqui um obstáculo significativo, até porque uma contextualização histórica poderia resolver esta questão, no entanto cumpre alertar o leitor de sua existência. Uma vez observada esta dificuldade/característica nosso passo seguinte foi o de buscar algum critério ou terminologia que nos permitisse certa padronização e aqui encontramos uma nova dificuldade. Foi quando então, fomos socorridos por Luiz Antônio Cunha que se deparou com idêntico problema ao pesquisar a história do ensino superior. Por conclusivo, determinou então o autor, pela inutilidade de tal busca, esta, determinada pela simples inexistência de um critério unificador para tal situação (CUNHA, 2007b).

Neste caso em questão, o autor se referia ao termo “ensino superior” num contexto histórico mais amplo no qual perpassa aquele indicado em nosso estudo. Luiz Antônio Cunha, no desenrolar de sua reflexão, resolveu a questão através da indicação do que chamaríamos de um critério fundante, simples, mas profundo, a saber: “[o critério unificador encontrado] pode ser assim definido: o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior” (CUNHA, 2007b, p. 18). Ainda no tocante a essa discussão o mesmo autor nos permite o esboço de um panorama mais amplo quanto ao ensino superior. Informa o mesmo:

A organização do ensino superior na república populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades, institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como ainda não passam, em geral de um aglomerado de faculdades independentes. [...] Chamavam-se e eram chamados de *universitários* os professores e estudantes de quaisquer estabelecimentos de ensino superior. Uns e outros tratavam do ensino superior como sendo universidade (CUNHA, 2007d, p. 17).

O autor finaliza esta reflexão inicial informando que tal situação

[...] o levou a usar o termo universidade em dois sentidos. Em sentido amplo (*latu sensu*), denotando o conjunto de ensino superior; em sentido estrito (*strictu sensu*), as instituições organizadas conforme os requisitos estabelecidos em lei para serem formalmente reconhecidas como universidades, critérios estes que mudaram no decorrer do período estudado [neste caso, até 1964] (CUNHA, 2007d, p. 17).

Como já transparece aqui, fomos enormemente auxiliados pelo significativo estudo da história do ensino superior no Brasil, elaborado por Luiz Antônio Cunha ao qual se somam aqui as igualmente significativas contribuições de Azevedo (1996), Cury (2009), Favero (2000), Mendonça (2000), Morosini (2006), Sguissard (2006), Silva (2001a), Teixeira (1976) e Wanderley (1998) para citar alguns.

Finalizando, trazemos as reflexões de Santos (1999, p. 24) nas quais o autor busca identificar os principais parâmetros do que chama de “complexa situação em que se encontra a universidade” no contexto histórico que vai dos anos sessenta aos oitenta na Europa, mas com uma incrível similaridade ao processo que vem ocorrendo com a universidade brasileira entre os anos noventa e essa primeira década do século XXI. O autor identifica inicialmente a missão da universidade a partir da tradição alemã: “[...] lugar onde por concessão do Estado e da sociedade [...] seus membros se congregam para buscar a verdade”, de onde decorreria seus grandes objetivos: a investigação, o ensino e ser o centro da cultura.

Tal estruturação foi abalada nos anos sessenta [em termos mundiais] na medida em que as políticas universitárias “[...] explodiram numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias” (SANTOS, 1999, p. 188). A função “centro de cultura” passando a ser “prestação de serviços” é um exemplo deste fenômeno. O fato é que para o autor a contradição passou a existir sempre no seio das funções atribuídas à universidade e uma vez impotente para superá-las as reformas têm sido a forma de se tentar mantê-las sob controle através da gestão das tensões. É no interior do que se chama de contradições²³ que o autor situa a crise atual da universidade e para cada uma delas por sua vez, identifica uma crise específica:

²³ São três grupos de contradições: entre a produção da alta cultura e a produção dos conhecimentos úteis para execução de tarefas; entre a hierarquização dos saberes e as exigências de democratização e de igualdade de oportunidades e finalmente a contradição entre a reivindicação de autonomia e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade (SANTOS, 1999, p. 190).

contradição produção de alta cultura X cultura popular = crise de hegemonia;
contradição hierarquização X democratização = crise de legitimidade e contradição
autonomia X submissão = crise institucional.

Para o autor, a crise de hegemonia é mais ampla na medida em que se constitui pela incapacidade da universidade de desempenhar cabalmente as funções contraditórias, além disso, é nela que está em causa a exclusividade dos conhecimentos que produz e transmite (SANTOS, 1999). Após uma longa explanação em que aprofunda o seu entendimento sobre a natureza da crise – no qual cita no seu interior elementos determinados pela OCDE – o autor indica um retorno ao que chama de “universidade de ideias”.

Vale a seguinte citação

Penso que tal modelo de gestão de contradições não pode continuar a vigorar por muito mais tempo. As pressões tendem a ser cada vez mais fortes, as lógicas externas, cada vez mais contraditórias, o curto prazo cada vez mais tirânico. Com isto, a universidade será uma instituição cada vez mais instável e os seus membros cada vez mais forçados a desviar energias das tarefas intelectuais e sociais da universidade para as tarefas organizativas e institucionais. A crise institucional tenderá a absorver as atenções da comunidade universitária e, para além de certo limite, tal concentração fará com que as outras duas crises se resolvam pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise de legitimidade, pela crescente desvalorização dos diplomas universitários. É pois necessário pensar noutro modelo de atuação universitária perante os fatores de crise identificados, uma atuação “ativa”, autônoma, e estrategicamente orientada para o médio e o longo prazo (SANTOS, 1999, p. 222).

Lembrando: vale a discussão do autor na medida em que nos indica o fato de que em última instância, a “também” crise da universidade pública no Brasil trata-se de um desdobramento em retardo, do que ocorreu no contexto europeu – e mesmo em termos de economias fortes do capitalismo internacional. Vale também sua inserção nesse início de trabalho na perspectiva de percebermos a complexidade do tema e de mais uma vez, reforçar a importância de seu estudo sob qualquer perspectiva ou tipo de abordagem pelo simples fato de se tratar de uma instituição que busca em essência descobrir a própria sociedade em que está inserida. Descobrir uma possibilidade de entendimento sobre como se deu o processo de transformação institucional da ESAL é desvendar um entendimento sobre a própria ESAL e a partir dela, partir para outros desvendamentos passíveis de ainda serem feitos.

1.3 A OPÇÃO METODOLÓGICA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Utilizando uma expressão de Carlos Roberto Jamil Cury, seria “truísmo” se afirmar o quão complexo é escrever sobre as metodologias sobre as quais nos debruçamos pelo simples fato de que estas por dever de ofício, nos levam às teorias e não há como escapar ao fato de que, o estudo destas – aqui no caso a teoria da História – acaba por nos obrigar a olhar para dentro de nós mesmos e a dar “nomes técnicos” ao fazer cotidiano. Talvez, somente o pesquisador de longa jornada, aquele que calejado pelo tempo, reflexão e trabalho, possa desempenhar essa tarefa sem se dar ao receio respeitoso que este campo de conhecimento nos impõe. Por outro lado, nos anima a percepção de que “uma pesquisa é antes de tudo a produção de um conhecimento” (OTERO, 1998, p. 71).

Destaca essa autora que a história-conhecimento necessita de tema e teoria, assim como de técnicas, métodos e suportes documentais que não podem ser rígidos que se constituem a partir de princípios básicos de metodologia científica e histórica “[...] que devem ser objeto de reflexão e de escolha do historiador [mas] jamais de regras fixas ou universais” e ainda, que a centralidade da investigação histórica que vai do passado ao presente e vice-versa é “[...] sempre a busca de um dado-explicação novo ou de nova abordagem do mesmo” (OTERO, 1998, p. 73). Tal “liberdade” de ação em termos investigação é imprescindível uma vez que nos permite também um leque de possibilidades metodológicas, no entanto, há que se fazer algumas reflexões sobre essa discussão, em especial no campo da historiografia mais recente.

Antes, uma simplificação necessária: ao discutirmos sobre uma historiografia específica, estamos em essência nos referindo à forma como se trata a fonte histórica que nos abastece. Se considerarmos em termos gerais, que houve significativas mudanças no campo da produção do conhecimento historiográfico ao longo do século passado, fato que se contrapõe ao que ocorreu no séc. XIX que foi essencialmente positivista – supremacia da fonte documental escrita e uma leitura essencialmente política dos fatos históricos –, tal mudança se deve, segundo a análise de Ribeiro Júnior et al. (2002), a duas grandes correntes historiográficas que prevaleceram no âmbito internacional – e que acabaram por se tornar igualmente

hegemônicas na historiografia brasileira: a chamada Escola dos *Annales* e a corrente marxista²⁴.

Do ponto de vista de trato das fontes, importa-nos aqui a primeira, na medida em que esta abriu um enorme leque de possibilidades de estudos a partir exatamente da mudança de concepção quanto “ao que se considerava como fonte”. Ora, essas simples considerações iniciais nos levam ao âmago do “estado da arte” da historiografia moderna qual seja a de um campo fragmentado, compartimentado, partilhado em uma grande gama de subespecialidades e atravessado por muitas tendências e muitas “histórias”. Temos historiadores, da cultura, do econômico, aquele das mentalidades, um especialista em História da Mulher, um medievalista e assim por diante. Segundo Barros (2004), essa profusão de possibilidades tornou confusa a tarefa de organizar e classificar a História gerando dificuldades de duas ordens: a confusão de critérios e aquela que diz respeito ao fato de que “[...] uma abordagem ou prática historiográfica não pode ser rigorosamente enquadrada dentro de um único campo” (BARROS, 2004, p. 15). Se a dificuldade foi posta, também o autor aponta saídas: uma delas informa que uma possibilidade seja a de não utilizar classificações como limites ou pretexto para o isolamento.

Outra saída é assim expressa pelo autor

A chave para compreender estes vários campos [...] está em distinguir muito claramente as divisões que se referem a **dimensões** (enfoques), as divisões que se referem a **abordagens** (ou modos de fazer a História), e as divisões intermináveis que se referem aos **domínios** (áreas de concentração em torno de certas temáticas e objetos possíveis) (BARROS, 2004, p. 8, grifo nosso).

Pelo exposto, o autor entende que as especializações são legítimas no Campo Histórico, no entanto, os diferentes critérios que definem as mesmas, ao serem misturados indiscriminadamente determinam por sua vez as dificuldades de organizar e sistematizar o campo histórico. Assim, buscou distribuí-los em “dimensões”, “abordagens” e “domínios” no sentido de esclarecer as divisões possíveis. Importa-nos nesse momento, suas considerações para o campo das

²⁴ O autor faz aqui uma ressalva no sentido de que, a despeito dessa síntese, não se pode reduzir as peculiaridades da historiografia brasileira somente às duas correntes citadas (RIBEIRO JÚNIOR et al., 2002, p. 14).

abordagens no campo historiográfico²⁵. Para o autor, o âmbito das “Abordagens” diz respeito ao tipo de fontes ou mais exatamente, ao modo de tratamento dado a essas fontes, são “modos de fazer”, diferentes das dimensões sociais focadas pelo historiador, que são “modos de ver”. Enfatiza o autor que essa tipologia de divisão está mais relacionada com Metodologia do que com Teoria (BARROS, 2004, p. 132).

Destacamos aqui, uma das abordagens descritas pelo autor: a Micro-História. Temos aqui, um caso unânime da literatura ao indicá-la como se tratando de uma redução da escala de observação de seus objetos na pesquisa histórica (LEVI, 1992; REVEL, 1998; ROTHEN, 2010). Em Barros (2004, p. 153), se acrescenta que tal procedimento “[...] tem o intuito de perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos” e Vainfas (2002, p. 97) indica ainda uma “[...] exploração exaustiva das fontes, descrição etnográfica e preocupação com a narrativa literária”. Trata-se de um gênero historiográfico “recente” – anos 80 – e de origem italiana. Diversos autores preocuparam-se em esclarecer tanto, seus fundamentos conceituais, quanto algumas de suas confusões e correlações inadequadas com outras áreas. Assim Vainfas (2002) informa que ela foi confundida com a histórica cultural, do cotidiano ou das mentalidades, sendo mesmo considerada uma “história menor” e seu trabalho em síntese, busca desfazer o que chama de “teia de equívocos”.

Em Revel (2010, p. 436), o autor tem uma preocupação especial em destacar a importância da contribuição da variação de escala de observação, tanto que afirma ser desse aspecto “[...] que se esperam benefícios heurísticos” assim como um de seus méritos foi o de tê-lo colocado logo de saída, fato pelo qual também destaca os efeitos cognitivos que lhes podem ser associados. Ainda em Barros (2004), tem-se a preocupação de não confundi-la com o “estudo de caso”; utilizando uma metáfora,

²⁵ O autor entende que em essência se discute a vida humana e que suas “**Dimensões**” podem constituir-se em enfoques historiográficos; são “instâncias da realidade social e em todos os casos, constituem-se construções do historiador, não deixando de conter certa arbitrariedade”. Uma dimensão pode desdobrar-se em várias ou mesmo, várias podem juntar-se em uma. São exemplos a História Cultural, Política, das Mentalidades, do Imaginário, para citar algumas. Os “**Domínios**” se referem por sua vez, aos “agentes históricos” que são examinados, aos ambientes sociais, aos âmbitos de estudo e a outros tantas possibilidades. São temáticas, áreas de estudo mais específicas, dentro das quais se estabelecerá o objeto investigado e a problemática constituída pelo historiador. São exemplos: História da Religião, da Vida Privada, Rural, Urbana, das Mulheres e das Massas.

ele informa que o trabalho micro-historiográfico assemelha-se ao uso do microscópio ao invés do telescópio; procura enxergar aquilo que escapa à Macro-história; importa não a “unidade” de observação, mas a “escala”²⁶. A Micro-história lida “[...] como fragmento como meio através do qual se pretende enxergar uma questão social mais ampla ou um problema histórico ou cultural significativo”, não se tratando, no entanto de uma generalização simplista. Trata-se em síntese, de enxergar o macro pelo micro, mas destaque-se o seguinte aspecto: “O que ocorre é que o próprio recorte existe em função de um problema, é este recorte que *define* o problema. O problema e o recorte estão de uma maneira ou outra, intrinsecamente ligados” (BARROS, 2004, p. 161).

Assim arremata o autor:

Enfim, o olhar micro-historiográfico faz parte de um conjunto de práticas que se referem ao campo das abordagens, e que se relaciona tanto ao campo de observação que o historiador escolhe, como às fontes que examina e ao tipo de análise que empreende a partir dessas fontes – chegando por fim a um modo de expor este trabalho complexo que se caracterizará por trazer as ambiguidades para a própria superfície do texto historiográfico, ao invés de ocultar os seus tateamentos e os limites interpostos ao historiador. [...] Vale lembrar ainda, que um mesmo historiador **poderá usar a prática micro-historiográfica e a reflexão macro-historiográfica**, se a natureza do seu problema permitir (BARROS, 2004, p. 177, grifo nosso).

O segundo componente de nossas opções metodológicas diz respeito à História Oral e considere-se aqui o fato de que a tratamos como sendo o mais importante procedimento metodológico dado a natureza e o objeto de nosso estudo. Barros (2004) informa que esse campo metodológico trata de lidar com uma tipologia de fontes que trabalha com testemunhos orais não importando a dimensão. No caso deste estudo, trata-se de uma pesquisa com base na História Social – dimensão social de uma sociedade – que a está definindo como metodologia na medida em que irá trabalhar com coleta de depoimentos via entrevistas; decodificação e análise dos depoimentos; uso de tipologias específicas de questionários, enfim aspectos que se referem a métodos e técnicas, inserindo-se também como “caminhos metodológicos” não um enfoque teórico ou temático (BARROS, 2004, p. 133). Contribuem ainda com uma significativa literatura sobre a História Oral autores como Alberti (2005), Portelli (1997) e Vidigal (1996).

²⁶ Para uma melhor aproximação com a questão da “escala” ver Lepetit (1998). Sobre a escala na história em Revel (1998).

Este último nos informa que a mesma trata-se de um método de trabalho que “[...] incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social, particularmente da esfera do cotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais” (VIDIGAL, 1996, p. 21). A definição é perfeita no sentido de se definir o trabalho com todos os atores sociais que de uma forma ou de outra estiveram envolvidos no processo de transformação institucional da ESAL. No conjunto, os demais autores indicam a importância e os cuidados devidos no manejo deste procedimento metodológico no interior desta prática historiográfica; apontam as dificuldades de seu estabelecimento ao longo dos últimos anos ao mesmo tempo em que indicam seus méritos como base de sua consolidação como prática metodológica da historiografia.

É por este caminho que Portelli (1997, p. 31-36) ressalta o fato de que o mais precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador e que “[...] nenhuma outra fonte tem em medida igual, é a subjetividade do expositor.”, de como “[...] não são objetivas” e ainda que, “[...] aquilo que a torna realmente diferente é o fato de que conta menos sobre eventos que sobre significados”. Lucília de Almeida Neves Delgado ao discutir a narrativa histórica a partir de categorias como tempo e memória, afirma que “[...] os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras” o que torna a história oral uma metodologia primorosa para a produção de narrativas como fontes de conhecimento (DELGADO, 2003, p. 23). Tais “importâncias e cuidados” acabaram por determinar um estudo calcado em procedimentos que se iniciaram com um levantamento dos atores que estiveram presentes e que de formas diversas tiveram algum envolvimento com o processo de transformação institucional da ESAL no início dos anos 90.

Assim, chegamos a um elenco de professores e técnicos administrativos dos quais selecionamos 7 professores (ex-reitores e diretores e professores que atuavam em disciplinas) e 4 técnicos administrativos (1 laboratorista, 1 bibliotecário e 2 técnicos administrativos que atuavam na administração central)²⁷. Acrescente-se aqui a entrevista de um ex-ministro da Educação que atuou no processo. Para este conjunto de servidores/ministro foram agendados horários em que lhes foram

²⁷ Houve um interesse inicial em levantar nomes na comunidade externa da ESAL (cidade de Lavras e outras), e foram até localizados nomes e atores, essencialmente na classe política da cidade

explicados os procedimentos da entrevista e as fases decorrentes²⁸. De posse das gravações e face ao conteúdo das mesmas, optamos por uma transcrição editada que seria retornada aos autores para a devida concordância ou correção de falas específicas. Havendo correções a serem feitas, seriam retornados os textos para um “de acordo” final e autorização para publicação do texto e do autor.

Trazemos aqui um último autor Voldman (1996) por dois motivos importantes: seu vínculo e entendimento da história oral onde indica um histórico de evolução dessa técnica historiográfica desde a chamada “testemunha digna de fé” até os processos mais modernos de gravação. O segundo motivo diz respeito à “ponte” que este autor oferece com a seguinte afirmação: “[...] portanto, se a história oral é entendida como um método, deve incluir-se na **história do tempo presente**: uma “história com testemunhas” (VOLDMAN, 1996, p. 34, grifo nosso). Temos aqui a ligação necessária com outro campo historiográfico que diz respeito à pesquisa em questão: a história do tempo presente. Em Chauveau (1999), discute-se a constituição desse campo conceitual. Permite-nos uma informação importante: que os historiadores a partir de certo momento “não se recusaram mais a trabalhar com acontecimentos que puderam viver” e é exatamente essa presença física do historiador em *seu tempo* e no *seu tema* que determina a singularidade desse campo, ao mesmo tempo em que o distingue de outro: o da história imediata (CHAUVEAU, 1999, p. 16).

O citado Barros (2004) é enfático na distinção de ambas no sentido de se evitar as confusões. A História do Tempo Presente tem um recorte contemporâneo em relação ao historiador, mas prescinde do seu envolvimento nos acontecimentos ou na sociedade que está sendo analisada o que não ocorre na História Imediata. É exatamente o que ocorre no nosso estudo na medida em que nossa chegada à UFLA se deu muito próxima do aniversário da transformação. Se não participamos do “calor” das discussões, por certo ainda vivemos a esteira da transformação que se manifestava ainda na mudança dos estatutos e da documentação interna. Vale ainda aqui a citação de André Burguière, que afirma “é de fato, estudando com rigor

²⁸ O procedimento consistiu na informação do uso da gravação e sua devida permissão ou não e que a mesma seria estruturada a partir de um questionário aberto constituído por 8 questões que teriam *a priori* o intuito de direcionar a discussão para pontos de interesse, nos permitindo intervenções que considerássemos importantes para o tema. Um procedimento importante foi o esclarecimento quanto à possibilidade de divulgação dos nomes ou não. O questionário está disponível nos anexos.

o presente, recorrendo a testemunhas e protagonistas, que se podem dirigir as boas perguntas ao passado. E, sob esse aspecto, a história do tempo presente tem um grande futuro à sua frente” (BURGUIERE, 1993, p. 735).

Finalizando isso que chamamos de aproximações teórico-metodológicas fazemos uma última inserção no campo da produção historiográfica das instituições escolares de das quais trazemos duas contribuições que entendemos serem importantes. Nosella (2009) é provavelmente a literatura mais recente. O autor presta uma significativa contribuição à área: pela indicação histórica desse campo – situa em três momentos, desde os anos 50 até os dias atuais; situa os grupos de pesquisa e faz um levantamento geral da produção com sua respectiva apreciação²⁹. Além disso, aponta fontes utilizadas; informa sobre os procedimentos metodológicos mais utilizados, além dos referenciais teóricos – nesse ponto em questão, chama a atenção para falhas de articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados. Destacam-se aqui suas considerações quanto à forma de se pesquisar instituições escolares; as perspectivas teóricas que fundamentam o trato das fontes e os encaminhamentos possíveis³⁰.

A segunda contribuição teórica que trazemos diz respeito ao autor Justino Magalhães. Apesar de ser autor de diversas obras na historiografia das instituições portuguesas, destacamos aqui a obra “Tecendo nexos: história das instituições educativas” (MAGALHÃES, 2004, p. 168). Trata-se de um trabalho importante por aglutinar teoria, reflexão e metodologia. Os “nexos” aqui se situam entre as instâncias educação, instituição educativa e história da educação no sentido de que se permita uma elaboração teórico-metodológica para a última. Ao final do livro, à guisa de uma síntese afirma que “Educação, instituição, história da educação são instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação, cuja representação, nos planos material e simbólico e abordagem científica desafiam a uma multidimensionalidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 168).

Pelo exposto e também num exercício de síntese quanto à reflexão metodológica entendemos que o estudo da transformação institucional da Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL em universidade dá respaldo a uma devida

²⁹ Para citar um exemplo, o autor classifica a tipologia de instituições levantadas e indica um total de 47 instituições de ensino superior, públicas e privadas.

³⁰ Há uma preocupação especial deste autor em relação ao esclarecimento quanto ao seu referencial teórico-metodológico – o dialético marxista.

problematização em termos de pesquisa. Por extensão, é no campo da História em sua dimensão social e ancorada fundamentalmente nos procedimentos metodológicos da Micro-História e da História Oral, com o devido apoio das orientações quanto ao estudo das instituições escolares que buscaremos levar a termo o mesmo.

1.4 DO CONTEÚDO AQUI APRESENTADO

Nesse momento do estudo, consideramos importante fazer alguns esclarecimentos no tocante à construção deste material. Nesse sentido começamos pela organização do **sumário** ao qual, a título de referência à historicidade da instituição que até a sua transformação em universidade militava exclusivamente no campo das ciências agrárias, fizemos alusão às etapas formais de um plantio, próprio do universo agrícola. Assim estão presentes aqui: a **1 Introdução - A ideia do Plantio** no qual se buscou caracterizar a pesquisa em si (“a ideia”). Assim, temos as devidas aproximações, do objeto e problema – A transformação em universidade e como se processou –, dos marcos teóricos principais – a universidade, sua trajetória e de suas concepções –, das considerações quanto a opções metodológicas – a pesquisa histórica e suas tributárias a Micro-história, a história oral, do tempo presente e das instituições.

No **Capítulo 2 Um campo fértil para se plantar**, buscamos aproximar o leitor de dois universos: o da cidade de Lavras (“o campo fértil”) e o da gênese da instituição em estudo. Quanto à cidade, buscamos rastrear sua formação histórica, buscando no que chamamos de “tríplice vocação” evidências úteis ao estudo, em especial no seu desenvolvimento educacional. No que diz respeito à instituição, privilegamos suas duas fases iniciais de desenvolvimento: da Escola Agrícola/EAL (1908) até a sua organização e reconhecimento como Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL (1938).

No **Capítulo 3 ideia de uma “universidade” como adubo**, temos a continuidade da exposição do desenvolvimento institucional da Esal – do processo de federalização (1963) ao momento anterior à transformação (início dos anos 90). No entanto, a essa discussão somamos outra, aquela que diz respeito ao “processo inicial” da formação de uma concepção de universidade no Brasil – “o adubo”. Isto

se deu face à percepção de que o processo em andamento na ESAL poderia espelhar uma amplitude maior no tocante ao próprio desenvolvimento/esgotamento de concepções universitárias no Brasil. Destacamos aqui a discussão quanto ao princípio de “universalidade de campo” como elemento chave deste processo.

Na sequência, no **Capítulo 4 Germinação interna**, entendemos a “germinação” como o processo interno da Esal, constituído pelas discussões entre os grupos que se rivalizaram entre a transformação em universidade e a manutenção da “marca Esal”. Também aqui se pretendeu analisar com mais detalhes o processo de tramitação da documentação burocrático-administrativa em Brasília. Esse capítulo por excelência se constituirá pela análise dos depoimentos orais e dos documentos escritos que compuseram o processo burocrático em Brasília além da documentação interna da ESAL e outros que surgiram.

Finalizamos o estudo no **Capítulo 5 Conclusões**. Trata-se de uma análise que mescla o próprio processo em si e que por força da própria natureza do estudo nos obriga a um olhar posterior à transformação institucional da Esal e o seu desenvolvimento como UFLA. Trata-se de um rápido exercício de vislumbre quanto ao momento atual da “instituição universidade” e da própria UFLA. Questiona-se efetivamente sobre o que mudou em função da transformação e quais “permanências esalianas” ainda “assombram” os corredores institucionais. Qual a importância de políticas do tipo REUNI para o entendimento da UFLA de hoje? E a antiga parceria LAVRAS –UFLA? Finalizamos com **Referências** e os **Anexos** que compõem o estudo.

2 UM CAMPO FÉRTIL PARA SE PLANTAR

Para efeito de uma melhor compreensão da natureza de nosso trabalho, entendemos ser importante ter a clareza de que esta pesquisa passa, impreterivelmente, pela relação que se dá entre dois elementos distintos: a cidade de Lavras – o lócus – e a Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL – a instituição. Tal distinção se deve ao fato de que ambas, através de uma simbiose que entendemos ser singular, criaram uma esteira de relações na qual se desenvolveu o processo de transformação institucional da ESAL em Universidade Federal de Lavras/UFLA.

2.1 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE LAVRAS E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL ATÉ O INÍCIO DO SÉC. XX

Para uma aproximação inicial, a cidade de Lavras em termos oficiais e com base nas divisões propostas pelo IBGE encontra-se na “**Mesorregião do Campo das Vertentes**”, sendo que é constituída por 36 municípios agrupados e 3 microrregiões: Barbacena, São João Del Rei e Lavras (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2011). No entanto, há que se considerar o fato de o Estado de Minas Gerais, dada sua grande extensão territorial, ao longo dos anos acabou por abrigar diversas propostas de regionalização (DINIZ; BATELLA, 2005), diversificação essa que acabou engedrando o curioso fato de que, em termos culturais e até mesmo econômicos, a cidade mais se identifica com o chamado “sul mineiro”.

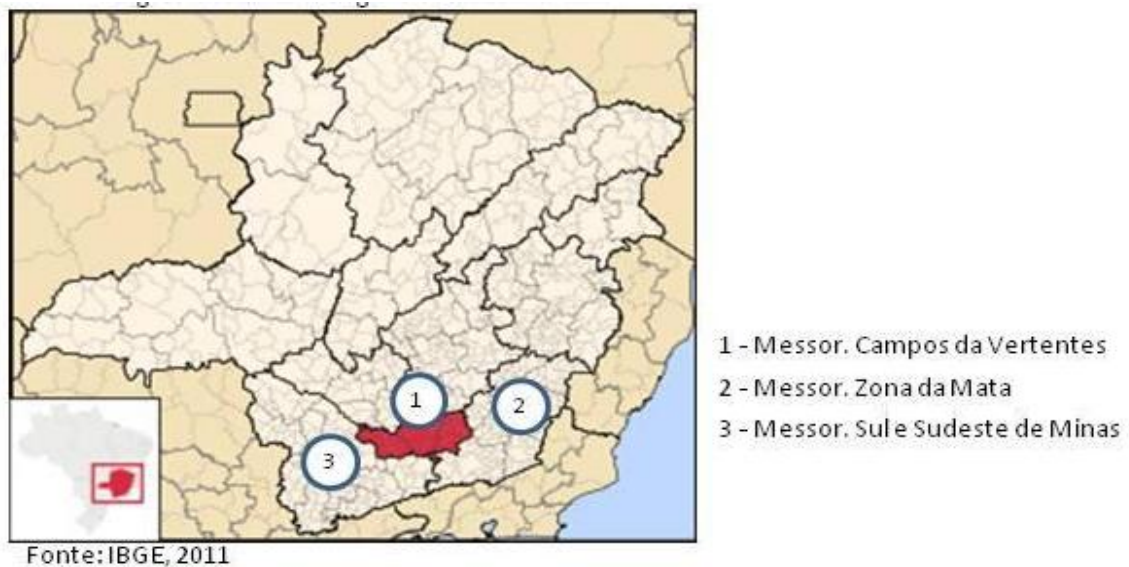


Figura 1 - Mesorregiões de Minas Gerais

Se curioso por um lado é perfeitamente compreensível por outro, na medida em que, ao se observar o mapa da distribuição das regiões administrativas de Minas Gerais, percebe-se que o município de Lavras encontra-se exatamente na fronteira administrativa de outras duas grandes e expressivas mesorregiões do Estado: a “do Sul e Sudoeste de Minas” e a “Zona da Mata”. Expressividade esta, situada tanto em termos econômicos, quanto históricos. Assim, por um lado, Lavras liga-se aos principais municípios de tradição sulista do estado, com um claro e explícito vínculo cultural e econômico ligado à tradição paulista dada a proximidade geográfica.³¹ Por outro lado, no extremo oposto de sua localização, o município se volta para a Zona da Mata mineira³², região que tem na sua tradição cultural, e mesmo na vocação econômica, vínculos com os Estados vizinhos do Rio de Janeiro e mesmo com Espírito Santo e ainda com o centro administrativo do Estado, a Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte.

Esse complexo jogo de relações culturais e econômicas pode ser explicado por diversos aspectos: um primeiro de cunho estritamente geográfico, que diz

³¹ São os seguintes municípios que compõem a Mesorregião Sul e Sudoeste de Minas: Alfenas, Andrelândia, Itajubá, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, São Lourenço, São Sebastião do Paraíso e Varginha.

³² Os municípios que compõem a Zona da Mata são: Juiz de Fora, Ubá, Muriaé, Manhuaçu, Ponte Nova, Cataguases e Viçosa.

respeito à localização do Rio Grande em pequenos municípios limítrofes com Lavras e ser este considerado o grande divisor geográfico de fato, entre as ditas regiões. O outro aspecto explicativo para essa “dupla” inserção de Lavras em regiões distintas está por sua vez na forte tradição histórica da região e pode ser assim entendido segundo Vilela (2007, p. 43) “[...] o arraial das Lavras do Funil cresceu e prosperou sobre os demais arraiais da região, principalmente pela situação vantajosa como ponto de cruzamento dos caminhos ‘Velho de São Paulo’ e ‘Picada de Goiás’ e, posteriormente, pelo caminho do ‘Passa Vinte’”. Explica-se aqui, portanto, a natureza do envolvimento da cidade com regiões tão distintas em termos culturais e econômicos³³. No entanto, dada a importância do tema, cabe ainda aqui uma melhor abordagem³⁴.

A história da cidade de Lavras inscreve-se no complexo processo de constituição histórica do Estado de Minas Gerais e temos aqui uma vasta literatura sobre o tema através de autores como Góes (1923), Santos (1926), Vasconcelos (1974a, 1974b) e Volpato (1994). Em linhas gerais, esses autores informam que a grande referência histórica para o efetivo desbravamento do interior mineiro se deu pela bandeira de Fernão Dias Paes Leme que, partindo da Vila de Taubaté em 21 de junho de 1674, fundou o primeiro povoamento em terras mineiras (Arraial de Ibituruna/MG, próximo à São João Del Rei) (VILELA, 2007). Temos em Lima (1968 apud VILELA, 2007) a primeira referência direta pela passagem da bandeira de Fernão Dias pela região que se constituiria como sendo Lavras.

Cita Lima (1968 apud VILELA, 2007, p. 25):

[...] relata-nos que o escriba real Bento Pereira de Souza Coutinho, escrevendo ao rei em 1694, sobre os caminhos percorridos pela expedição de Fernão Dias, mencionando sobre a colina dos ferozes Cataguases, alcançada pela força das armas quando concluía a primeira etapa da destemida bandeira antes de fundar o arraial de Ibituruna próximo à **Cachoeira Afunildada do Rio Grande** [grifo nosso].³⁵

³³ Há que se acrescentar aqui também a proximidade do chamado “Caminho Novo” que passava por Barbacena sobre o qual faremos referência mais adiante.

³⁴ Importante esclarecer aqui o fato de que não objeto deste estudo uma análise do processo histórico em questão, no entanto, entendemos que os elementos aqui trazidos são importantes ao tema.

³⁵ Trata-se aqui de um ponto privilegiado de travessia do Rio Grande e que se tornaria passagem obrigatória para as expedições que se dirigiam às futuras regiões mineradoras de São João Del Rei e Ouro Preto. É nesse ponto que se constrói mais tarde a capela de Sant’Ana na “Colina do

Constituiu-se assim o “Caminho Velho de São Paulo”. Destacamos aqui o curioso fato de que, mais do que o esplendor do ouro, o que teria consolidado a fundação de Lavras – a despeito do nome – teriam sido os rigores da fome no sertão mineiro no final do séc. XVII e início do séc. XVIII. É o que apontam Frieiro (1966), Souza (1986) e Vilela (2007). Souza (1986) chama tal situação de “falso fausto”, ou seja, a falsa ideia da riqueza e opulência da sociedade mineira setecentista se a contrapormos a outros elementos.

Informa esta que “[...] apesar da imagem de uma sociedade rica, eufórica e democrática que chegou até nós pelas festas barrocas, tudo indica que as coisas se passaram de forma diferente” (SOUZA, 1986, p. 26). É essa mesma autora que indica Eduardo Frieiro com sendo um dos pioneiros a denunciar esse equívoco. Frieiro (1957 apud SOUZA, 1986, p. 26) nos diz que “[...] nem riqueza, nem grandezas. Apenas o atraso econômico e a pobreza como herança de um desvairamento fugaz, próprio de todas as Califórnia”. Esse mesmo autor em outro curioso ensaio sobre a comida dos mineiros utiliza-se dessa temática para indicar os rigores da fome [e mesmo da pobreza da população não abastada] que teria atingido a região em diversos momentos.³⁶

Quanto à questão específica da exploração do ouro na região em que se situa o município de Lavras, é novamente Vilela (2007, p. 32), apoiado por diversos autores e documentos transcritos, que nos informa que, por volta de 1720, teriam surgido as primeiras descobertas de ouro na *Colina do Funil* e mais tarde o *Ribeirão Vermelho*³⁷ teria se constituído *no principal núcleo de produção das lavras de ouro do Funil*. A característica desse ouro seria aquela própria do ouro encontrado nos depósitos aluvionais, sob a forma de grãos ou folhetas no leito dos ribeirões e em suas barrancas. Não há informações quanto à quantidade de ouro que teria sido lavrada na região, depreende-se que teria sido o suficiente para atestar-lhe o nome.

No entanto informa ainda que

Funil” e é no local determinado para a sua transferência mais tarde que se consolidaria o núcleo urbano da cidade.

³⁶ Vilela (2005, p. 29) informa que esses períodos de crise aguda de fome teriam sido em 1667/68, em 1700/01 e em 1711.

³⁷ O citado Ribeirão Vermelho corta o perímetro urbano de Lavras na sua parte norte, tem uma extensão de aproximadamente 15 km. e deságua no Rio Grande. O nome se deve à coloração tomada pela água em função de ali terem sido jogados os corpos dos índios Cataguases depois de combates entre estes e a bandeira de Fernão Dias, quando de sua chegada no afunilamento do Rio Grande (VILELA, 2007, p. 32).

[...] a sua produção, naturalmente esgotou-se ao longo de poucos anos, e não provocou grandes repercussões na Metrópole, mas, tão logo promoveu uma economia sólida para o início de uma nova atividade em ascensão: a agropecuária. Na verdade, à medida que decrescia o rendimento das lavras, ganhava em importância a agropecuária, ampliando as áreas de cultivo e criação de gado. O fornecimento da carne, que constituía a base da alimentação e o governo metropolitano, visando a contornar a irregularidade, estimulava a formação de zonas pecuaristas em torno das minas, distribuindo sesmarias em profusão, sempre com a condição dos agraciados instalarem currais (VILELA, 2007, p. 33).

Completando este quadro histórico da constituição e vocação inicial da cidade, cabe um esclarecimento sobre outro aspecto importante na constituição dos núcleos urbanos das cidades mineiras desse período: a sua trajetória religiosa³⁸. Entenda-se aqui que falamos mais exatamente de uma trajetória da propagação da fé católica, apostólica e romana, por enquanto. É conhecida na literatura – ver autores citados, com destaque para Souza (1996) – a religiosidade que acompanhou o processo de colonização e de como a mesma na região da mineração dos “Campos Gerais” acabou por ganhar contornos específicos. Lima Júnior (1943) explica como se dava esse processo de constituição das formações urbanas em Minas Gerais, a partir de ranchos de tropas onde mineradores iam fazer suas compras e que, dado o fluxo de pessoas, religiosos iam aos domingos oferecer os serviços da fé, indo desde as celebrações das missas, batizados e casamentos.

Cita o mesmo que “de cruzeiros – grande cruz de madeira – franciscanos acompanhados de toscas cobertas de palha que abrigavam altares rústicos, surgiam capelinhas de taipa de sebe que logo se transformavam em templos definitivos” (VILELA, 2007, p. 40). Outra autora comenta que

[...] os lavradores e mineradores faziam construir casas junto às capelas e, aos sábados, vinham nelas pernoitar com suas famílias, para, no domingo, assistirem à missa e fazerem suas compras [...]. Uniam-se, desde logo, em irmandades para custear o culto e promoviam imponentes festividades religiosas (SOUZA, 1986, p. 41).

Lembra que a palavra *arraial* em Portugal significava ajuntamento para festas religiosas e pelo exposto, fica-nos claro o quão complexo é a relação entre *religião* e *história política*, particularmente em Minas. Para o caso de Lavras, além de não ter

³⁸ Também não é objeto deste trabalho uma análise mais detalhada desse aspecto, no entanto, entendemos que alguns esclarecimentos iniciais sobre a questão são úteis para uma melhor compreensão de outros aspectos discutidos posteriormente, sendo o principal deles a questão da educação confessional em Lavras.

sido menos diferente, ali se somaram especificidades destacadas por Vilela (2007, p. 41) no seguinte trecho:

Observa-se, desse modo, um delineamento e representação gerais dos arraiais e povoados que se formaram em Minas, transformando-se logo em centros da vida civil, religiosa, social e econômica da Capitania. Nesse aspecto, as **Lavras do Funil** possuiu simultaneamente **elementos distintos** que caracterizaram sua formação: serviu como pouso a diligências, tropas e viandantes, etc., conteve moradores e lavradores para a existência de estalagens, ranchos e roças, respectivamente, mantendo canoas para a travessia do Rio Grande e ainda experimentou a exploração aurífera, além de dispor durante longos anos da Rua Direita, principal característica das velhas cidades de Minas que, na verdade era uma rua que conduzia do início ao fim do arraial, tornando-se em seguida, estrada novamente [grifo nosso].

Assim, nesta complexa relação entre religião, economia e política, na Capitania de Minas, onde a busca do ouro favoreceu o surgimento de povoados com caráter de ajuntamento de pessoas para festas religiosas – arraiais – que no futuro se tornariam vilas, tiveram “[...] na Igreja Católica o principal veículo, que além de assistência espiritual, assegurava a instrução social e política de seus habitantes, em função da inexistência de qualquer tipo de investimento público” (VILELA, 2007, p. 50-51), daí porque a trajetória de seus templos religiosos mescla-se com sua história política. Tem-se aqui para Lavras uma nova particularidade: se a despeito do fato de que pelo fim do séc. XVIII nos *Campos de Sant’Ana das Lavras do Funil*, em face das dificuldades na exploração aurífera, foi se constituindo no arraial uma agropecuária próspera, o que lhe proporcionou uma autossuficiência econômica, constituindo-se mesmo, um dos principais representantes da Comarca do Rio das Mortes no setor agropecuário, igual distinção não tinha em termos de *status* religioso na medida em que estava ainda ligada à *freguesia* de *Nossa Sra. Da Conceição das Carrancas* com matriz de igual nome, em região distante do recente e próspero aglomerado urbano³⁹.

Assim, explica Vilela (2007) que os habitantes do arraial de Lavras do Funil, favorecidos por uma sucessão de acontecimentos simultâneos na organização da Igreja Católica na colônia – destaca-se a criação do Bispado de Mariana – conseguiram, não somente construir e oficializar os ritos na capela nova de Santana em 1751, mas foram além ao conseguir a transferência da sede paroquial de

³⁹ Em termos atuais em torno de 65 km, considerando as estradas atuais.

Carrancas para o arraial em 1760. Com este *status* religioso associado ao perfil econômico organiza-se uma trajetória política que logo a transforma em Vila (1831) e em Cidade (1868). O autor João Castanho Dias sintetiza bem a vocação econômica da cidade nos meados do séc. XIX, ao mesmo tempo em que nos indica o caminho seguinte de nossa análise. Assim comenta o autor:

[...] Na década de 1860 já eram evidentes os sinais de sua vocação [da cidade de Lavras] agrícola. Em tropas de muares e carros de boi, Lavras do Funil exportou então para o Rio de Janeiro 50 mil queijos, 4 mil bovinos, quinhentos ovinos, 1.500 kg de toucinho, quatrocentos porcos, 1.300 kg de fumo, 1 mil kg de açúcar e fardos de panos de algodão. Os grãos de café começavam a forrar os terreiros das fazendas. O apogeu da autonomia política da vila viria em 1868, quando foi elevada à condição de cidade pela lei provincial de 1.510 de 20 de julho. No ano seguinte, chegou à cidade o professor Luciano Leopoldo Brasileiro para dar aulas de francês e latim. De inglês, dariam os presbiterianos 25 anos depois (DIAS, 2009, p. 25).

A literatura não é precisa no sentido de esclarecer as razões pelas quais ao longo dos anos a cidade foi criando uma vocação educacional nem percebemos um interesse de qualquer autor em analisar esta questão. O fato é que, talvez por sua localização geográfica – um cruzamento de caminhos – associada a uma boa trajetória econômica adquirida pela prática da agropecuária numa região de mineração decadente, a cidade acabou por criar certa vocação “cosmopolita” no sentido pleno daquele lugar que se acostuma aos costumes dos estrangeiros, ou pelo menos ao convívio com os diferentes, absorvendo deles alguma coisa que lhe seja útil ou simplesmente goste. Talvez se situe aí, por extensão a origem de uma vocação “educacional”. Temos aqui um elemento importante a ser destacado: na verdade, ao considerarmos aqui a existência de uma vocação educacional em Lavras, estamos lhe emprestando uma tríplice vocação. Explicamos.

Se for comum aos núcleos urbanos da região de mineração a origem e o forte vínculo religioso (a primeira vocação), em Lavras podemos considerar que lhes foi acrescida a vocação comercial, oriunda de uma atividade agropecuária de sucesso em uma região de mineração decadente. Acreditamos que a vocação educacional teria sido uma extensão natural deste processo. Para um histórico educacional é novamente Vilela (2007) quem nos ampara. Comenta o autor que a instrução primária tem início oficial no arraial em 1792 com a nomeação de professor público

com salário anual financiado pelo Subsídio Literário (cento e cinquenta mil réis)⁴⁰. Ao longo do séc. XIX foi-se criando uma estrutura educacional de escolas particulares e públicas – Colégio Mineiro (1851) e Casa da Instrução (1868), dentre outras. Para um melhor entendimento da estrutura do ensino primário público em Minas Gerais no final do séc. XIX, tomamos a contribuição de Pereira (2005).

Informa-nos esse, ao estudar o Grupo Escolar de Lavras⁴¹, que o ensino era realizado nas chamadas escolas isoladas que funcionavam em casas particulares, em prédios públicos ou até mesmo em espaços cedidos pela Igreja e que no caso de Lavras, havia até uma situação de “escolas isoladas públicas” que funcionavam “agrupadas” em um único espaço: a chamada Casa da Instrução (PEREIRA, 2005, p. 43).⁴² Tal “agrupamento” já seria um indicativo dado pelo autor quanto ao quadro de precariedade do ensino público mineiro pela última década do séc. XIX: “[...] a ausência de um lugar específico para essas escolas, [a precariedade] da conservação dos prédios públicos existentes, como também falta de móveis e materiais diversos para o trabalho do professor, que recebia baixos salários e cuja formação era considerada insuficiente” (PEREIRA, 2005, p. 44). Por outro lado, nos faz o seguinte relato:

[...] Alguns estabelecimentos privados de ensino de Lavras, quando ainda não tinham sede própria, funcionaram primeiramente na Casa de Instrução. Dentre eles, um colégio para meninas denominado **Instituto Evangélico**, no seu primeiro ano, em 1893. De credo presbiteriano, esse instituto constituía-se **[e aqui certamente não mais nas dependências da Casa de Instrução]** de um externato e de um internado, que ofereciam os cursos primário e secundário e dividia-se no Collégio Carlota Kemper, para meninas, com ensino de artes domésticas; e o Gymnasio de Lavras para meninos, com ensino dos ofícios de carpinteiro, marceneiro, pedreiro e noções de agricultura (PEREIRA, 2005, p. 46, grifo nosso).⁴³

⁴⁰ Trata-se do Padre Manoel Moreira Prudente, que já lecionava desde 1783 (VILELA, 2007, p. 226).

⁴¹ Trata-se de outra instituição escolar em Lavras que merece destaque na historiografia educacional do Estado na medida em que se tratou da 3ª experiência de implantação dos “Grupos Escolares” em Minas Gerais.

⁴² A literatura muitas vezes indica a “Casa da Instrução” como sendo uma escola, no entanto, como informa Pereira (2005) e Vilela (2007), tratou-se de um espaço no qual funcionaram diversas escolas, inclusive uma Escola Normal. Esse prédio foi construído pela Associação Propagadora da Instrução mediante doações e mais tarde mantida pela Câmara Municipal. Posteriormente o espaço foi transformado na Escola Municipal de Lavras.

⁴³ A despeito do fato de não ser objeto principal deste estudo, cabe aqui algumas considerações sobre este início das atividades do Instituto Evangélico, dada a importância histórica dessa instituição. Há certa confusão e desencontro de informações na literatura sobre o início de suas

Em termos de um levantamento de rede de ensino de Lavras no contexto citado pelo autor, temos: o Collegio Lavrense (1899)⁴⁴, a Escola Normal de Lavras (1905)⁴⁵ e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1900), este, católico, dirigido por irmãs religiosas. Há essa altura, a cidade de Lavras já contava com uma Santa Casa de Misericórdia (1880), canalização de água potável (1885), uma Companhia de Fiação de Tecidos – a União Lavrense (1886) –, com o Jornal *O Lavrense* (1887), tinha já inaugurada a Estação Ferroviária de Lavras (1883), (VILELA, 2007). Temos aqui, portanto, uma significativa mostra da estrutura urbano-econômica e da rede de ensino da cidade naquele momento o que nos evidencia por sua vez que, a despeito de seu porte populacional ainda pequeno, a cidade naquele final de século XIX, já indicava uma postura *pari passu* à cidades maiores.

É no território da educação que o nosso olhar se volta nesse momento, em especial para o já nomeado aqui “Instituto Evangélico” uma vez que, é nessa instituição que tem início a história da Universidade Federal de Lavras/UFLA.

2.2 AS ORIGENS CONFESSIONAIS DA UFLA ATÉ A SUA CONSOLIDAÇÃO COMO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA/ESAL (1938)

2.2.1 Do Instituto Evangélico/IE à criação da Escola Agrícola de Lavras/EAL (1908)

A história fundacional da UFLA tem elementos em comum na literatura. Um deles, sem dúvida nenhuma, passa pela criação do IE em Lavras/MG em 1893, por

atividades, o que certamente é fruto de erros advindos da tradição oral que acabaram por se perpetuar na literatura escrita. Uma análise desta literatura indica a chegada dos presbiterianos na cidade no início de dezembro de 1892 (4/12/1892) e o início do ano letivo em 1/02/1893, o que nos leva a crer que somente uma primeira matrícula –informação remanescente da tradição oral – teria sido feita na Casa de Instrução e que, as primeiras aulas teriam sido dadas em imóveis alugados na cidade. Outra consideração importante diz respeito ao fato de que efetivamente o instituto iniciou-se com o “colégio de meninas” – que a despeito do nome, recebeu desde o início meninos e que ainda não tinha essa denominação – e somente em 1907 é que será inaugurado o colégio de meninos.

⁴⁴ Percebe-se na literatura que esse “Collegio Lavrense” tratou-se da transformação do que seria então o “espaço” da Casa de Instrução em um colégio específico.

⁴⁵ Esta Escola Normal, por sua vez, ainda funcionou no “espaço” da Casa de Instrução e mais tarde será transferida para o Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

missionários presbiterianos norte-americanos, chefiados por Samuel Rhea Gammon, chegados à cidade no início de dezembro do ano anterior. Outra unanimidade diz respeito ao fato de que os missionários teriam se instalado inicialmente na cidade de Campinas/SP e que teriam dali sido expulsos por um surto de febre-amarela que vinha assolando a cidade desde o início dos anos 90 daquele final de século (DIAS, 2009; VILELA, 2007). Informam ainda esses autores, que após sondagens pelo oeste e sul-mineiro – duas viagens iniciais de reconhecimento e uma terceira já de definição, inclusive com aluguel de uma chácara –, acabou-se por definir a cidade de Lavras como base para um reinício das atividades missionárias. Tendo-se por base a análise de um conjunto de fontes primárias⁴⁶ nos é possível afirmar que o empreendimento foi coroado de sucesso em face da rápida estrutura montada pelos mesmos e que se deveu ao que os norte-americanos chamaram de “receptividade dos mineiros” (DIAS, 2009).

Isso pode ser comprovado pelo fato de que, pelo final da primeira década do século, o então IE já se constituía em um conjunto de prédios, compreendendo um ginásio de meninas e outro de meninos, ambos na forma de internato, além de uma escola comercial. Informam, então, os documentos que, percebendo o “potencial agrícola não aproveitado da região”⁴⁷, os presbiterianos decidiram pelo investimento na construção de uma escola agrícola. Para tanto, Samuel Gammon iniciou uma série de negociações com a matriz nos EUA nos primeiros anos do novo século: “[...] Arranje-me um moço para ensinar agricultura, pois quero fundar uma escola agrícola”, foi o bilhete que Samuel Gammon enviou para Augustus F. Shaw, que estava de viagem marcada para o Brasil para dar aulas de química no Instituto Evangélico” (DIAS, 2009, p. 30). A negociação culminou com a contratação do recém-formado (1905) agrônomo Benjamin Harris Hannicut.

Entusiasta e voluntário pelo Students Voluunter Movement de Nova York, Hannicut prontamente aceitou o convite de Samuel Gammon para dirigir e ser

⁴⁶ Os documentos aqui citados foram levantados no arquivo histórico do Museu Bi Moreira, campus da UFLA. Trata-se de jornais da imprensa local e gamonense, além de outros.

⁴⁷ Vale aqui a seguinte observação: lembre-se que no interior de nossa hipótese da “tríplice vocação”, aquela pertinente à comercial era oriunda da agropecuária. Se no início do séc. XX os norte-americanos perceberam um potencial “não aproveitado”, há duas possibilidades de explicação: ou a agropecuária entrou em decadência passando para simples atividade de sobrevivência, ou, ainda que tivesse se mantido nos mesmos padrões anteriores, ainda assim seria considerada como subaproveitada se comparada à produtividade da mesma nos padrões norte-americanos.

professor de agronomia e zootecnia. Funda-se então a **Escola Agrícola de Lavras**⁴⁸, tendo início efetivo das aulas em 5 de setembro de 1908, com inauguração oficial quase um ano após, em junho de 1909, quando fica pronto o prédio próprio (DIAS, 2009). Um elemento de destaque desta fundação é que a diferencia do conjunto do Instituto Evangélico diz respeito ao fato de que o que se fundava era um “college” nos moldes do ensino superior norte-americano, oferecendo o curso agrônômico. Antes de avançarmos entendemos ser importante discutir e problematizar aspectos ligados a esses fatos dada a relevância e riqueza da discussão, a despeito de ressaltarmos o fato de não ser esse o foco de nosso trabalho investigativo.

São inúmeros os aspectos passíveis de uma discussão mais aprofundada; no entanto, destacamos dois deles na medida em que nos permitem a compreensão do perfil daqueles agentes históricos: um primeiro que trata da questão da ação missionária presbiteriana no Brasil no séc. XIX e outro que diz respeito à fundação e transferência do *Collegio Internacional* de Campinas para Lavras. Quanto ao primeiro, nos auxiliam Nogueira (1994) e Schulz (2003), além de uma importante fonte primária (GAMMON, 1959). Os dois primeiros reuniram importantes informações a partir de diversos autores, além de relatórios internos da estrutura organizativa da Igreja Presbiteriana no Brasil. A terceira autora é Clara Moore Gammon⁴⁹, segunda esposa do fundador Samuel Rhea Gammon. A análise dessa literatura nos permitiu perceber que o desenho da ação presbiteriana norte-americana em Lavras começou a ser definido em campos mais longínquos do que os planaltos do interior mineiro. Mais exatamente, no desfecho da Guerra Civil Norte-Americana (1861-1865).

Para uma rápida compreensão, consta que a ação protestante no Brasil teria se iniciado pelos franceses em 1555 em face da crise entre católicos e protestantes na França e que o vice-almirante Willegaignon teria convencido os líderes da Igreja Calvinista, em Genebra, a encaminharem refugiados para as terras brasileiras. A

⁴⁸ Os arquivos históricos do Museu Bi-Moreira/UFLA informam ser essa a 1ª. Escola de Ensino Superior dos missionários presbiterianos norte-americanos fora dos EUA, a 1ª. Escola dessa área em Minas Gerais e a 3ª. no Brasil. Não conseguimos identificar ainda quais eram as outras duas.

⁴⁹ Samuel Gammon foi casado em primeiras núpcias com sua prima Willye Humpreys, em 27 de junho de 1894, na cidade de Newberne. Deste casamento teve uma filha, Mary Elizabeth, que mais tarde, casada com o Reverendo A. L. Davis, dedicou, em companhia do marido, mais de 40 anos de trabalho missionário ao Brasil.

ação especificamente presbiteriana é inaugurada por James Cooley Fletcher pelo exercício da capelania com marinheiros norte-americanos por volta da primeira metade do séc. XIX. Indica a literatura ter sido esse pastor presbiteriano alvo de controvérsias – a despeito de reconhecerem seu pioneirismo – em face do tipo de ação desenvolvida, não tendo ele o propósito de fundação de igrejas ou de propagação missionária (HACK, 1985). O reconhecimento da ação efetiva dos presbiterianos norte-americanos no Brasil se dá com a chegada do reverendo Ashebel Green Simonton em 12 de agosto de 1859.

Tendo esse se formado no seminário de Princeton, isso o indicava como missionário pioneiro da Missão Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos. Por sua vez, em 1867, chegam a São Paulo os missionários George Nash Morton e o dr. Edward Lane, ambos oriundos da chamada Missão do Sul, com base em Nashville e formados no Union Theological Seminary e no Hampden Sidney College (GAMMON, 1959; NOGUEIRA, 1994). Importa-nos o destaque para as origens diferenciadas dos citados reverendos, uma vez que tal característica tem implicação direta na ação empreendida por eles. É o que se infere com base no seguinte comentário:

A Igreja Presbiteriana teve início no Brasil com a presença e atuação de duas missões presbiterianas dos Estados Unidos. [...] As duas missões, a de Nova York, do norte, e a de Nashville, do sul, são fruto da conjuntura pela qual passaram os Estados Unidos, principalmente no séc. 19; portanto, fruto da realidade socioeconômica, política e religiosa. Sem entrar em detalhes, apenas como referência, a Igreja do Sul estava inserida num sistema de produção da monocultura que usava mão de obra escrava, enquanto a Igreja do Norte estava inserida num contexto de expansão da indústria, do comércio e uso da pequena agricultura, necessitando para isso de mão de obra livre. Em meio ao debate e embate [somando-se] à guerra civil, desenvolveram-se duas teologias e concepções missionárias: a teologia espiritual, por alguns chamada de “Antiga Escola”, conservadora, no sul dos Estados Unidos [...] e a Teologia Social, por outros chamada de “Nova Escola”, liberal do norte dos Estados Unidos (SCHULZ, 2003, p. 38-39).

Desconsiderando-se os pormenores teológicos de tal divisão, na prática ela significou o fato de que os missionários da Missão do Norte investiram na fundação de igrejas (contextualização das Escrituras). Já os missionários da Missão do Sul eram considerados literalistas (toda a ação – liturgia, governo, etc. – referenciada diretamente pelas escrituras), mas temos aqui um elemento importante para esses últimos: “[...] A Igreja Presbiteriana, desde os seus primórdios no Brasil, firmou-se no propósito de propagar seus princípios não apenas com a pregação do evangelho,

mas também **[e principalmente] por meio das escolas**” (HACK, 1985 apud SCHULZ, 2003, p. 39, grifo nosso)⁵⁰. Desta forma,

[...] delineia-se para o Brasil uma estratégia de propaganda protestante indireta pela educação, com a finalidade de produzir uma civilização cristã protestante via fundação de escolas, visando à alfabetização para o cumprimento e vivência da fé e da catequese, além da fundação de colégios como estratégia para atingir a elite, [via] formação de lideranças políticas e eclesiásticas (SCHULZ, 2003, p. 39).

Pelo exposto, temos que os missionários Morton e Lane, sendo oriundos da “Missão Sul”, participavam da segunda ação missionária desse ramo presbiteriano fora dos Estados Unidos – a primeira foi na China em 1867 –, ramo esse que tinha predileção pela fundação de escolas como base de sua ação missionária. Na extensão dessa premissa, é que percebemos o fato de que é exatamente pela escola que veremos a ação missionária norte-americana em Campinas e mais tarde em Lavras, mas ao que tudo indica, os ditos missionários foram além. É o que se percebe na seguinte citação “[...] Conforme estudo feito, foram os primeiros missionários a fazerem referência à **Educação Superior**” (SCHULZ, 2003, p. 39, grifo nosso)⁵¹. Ainda no interior da discussão sobre a ação presbiteriana no Brasil, destacamos um aspecto que entendemos ser passível de comentário: a questão do “perfil confederado” dos missionários norte-americanos.

Trata-se de uma temática muito pouco abordada na literatura ou melhor dizendo, abordada de forma implícita. É o que ocorre ainda no autor citado, quando esse busca demonstrar a questão das diferentes igrejas presbiterianas que irão atuar no Brasil e outra menção é feita por Clara Gammon, quando essa busca descrever as atividades dos missionários no interior paulista. Comenta a autora que “[...] Tiveram ainda os missionários de atender aos reclamos da colônia americana, a qual, em razão da guerra civil dos Estados Unidos, veio a estabelecer-se nas redondezas de Santa Bárbara” (GAMMON, 1959, p. 40). Em Nogueira (1994), se aborda um pouco mais a questão, quando, ao comentar relatório do reverendo

⁵⁰ Um importante comentário deste autor diz respeito ao fato de que, a despeito desta divisão interna, a matriz teológica que teria dominado os missionários sulistas ou nortistas, teria sido a da “Velha Escola” o que nos faz inferir que a ação de ambos é permeada pela fundação de escolas.

⁵¹ Este autor em particular defende a hipótese de que a fundação de uma Universidade sempre foi um objetivo implícito na ação missionária protestante no Brasil. Mais adiante faremos menção a esta questão.

Morton – um ex-tenente confederado – sobre sua viagem ao Brasil e enviado ao Conselho da Missão nos EUA, sugere que fosse aberto em Campinas, um posto da Missão Presbiteriana do Sul, por causa do grande número de confederados que lá se encontravam, os quais vieram para o Brasil em razão da guerra civil norte-americana.

Nesse sentido, faz o seguinte comentário:

[...] A presença de confederados protestantes em solo brasileiro, além de outros imigrantes, provocou expressivas figuras da sociedade a tratar da questão da imigração. Em janeiro de 1866, no Rio de Janeiro, realizou-se a reunião da Sociedade Internacional de Imigração, da qual participou o Ministro da Agricultura de então, Antônio Francisco de Paula e Sousa. Este, à ocasião, segundo o reverendo Simonton, que se fazia presente à citada reunião, ‘não apenas se comprometeu a ajudar os confederados, mas também comprometeu-se como membro do governo a dar urgência à liberalização das leis que restringiam as atividades religiosas, civis e políticas dos acatólicos’ (HACK, 1985 apud NOGUEIRA, 1994, p. 17).

É compreensível que, dada a situação de penúria dos sulistas norte-americanos no pós-guerra, tenha acarretado um processo de emigração para o Brasil, país ainda com forte política escravocrata pelos meados dos anos sessenta do séc. XIX. No entanto, há questões passíveis de se problematizar se considerarmos o fato de que a ação presbiteriana no interior mineiro se dará, na última década desse mesmo século, num enclave de mineração que tinha por base a mão de obra escrava e que, por isso, certamente configurava uma maioria de população negra, mesmo levando-se em consideração a abolição da escravidão em 1888. Temos uma boa probabilidade de que a questão da escravidão negra não tenha nenhuma relação direta com a discussão que ora empreendemos aqui, ainda mais se considerarmos o fato de que Clara Gammon, ao comentar sobre a situação de penúria a que foi submetida a família Gammon no pós-guerra americano, afirma que já naquela época **não possuía e nunca teria possuído escravos**, cabendo a todos os membros a lida dos afazeres da casa (GAMMON, 1959, p. 13, grifo nosso).

O fato é que, se por um lado a questão do “perfil confederado” possa não ter uma relação direta com a ação presbiteriana em Lavras, o mesmo não se pode dizer de sua relação com o segundo aspecto a ser discutido, qual seja o da fundação e transferência do *Collegio Internacional* de Campinas para Lavras. Aqui, tanto o

aspecto “fundação”, quanto o aspecto “transferência” do Colégio⁵² têm uma relação direta com a escola a ser fundada em Lavras nos anos seguintes. Na literatura, somente Nogueira (1994) debruçou-se sobre elas conseguindo respondê-las de modo satisfatório no nosso entendimento. Para a questão da fundação de uma escola em Campinas, explica-nos a autora que a escolha da cidade como campo de ação dos presbiterianos da Missão do Sul se deveu “[ao fato de que,] o preço da terra, a presença da estrada de ferro, e americanos a construindo foram decisivos para atrair os confederados para Campinas” (NOGUEIRA, 1994, p. 19).

Também ali foi o primeiro local de efetivo trabalho do recém-chegado missionário e futuro fundador Samuel Rhea Gammon⁵³. Clara Gammon nos informa sobre a percepção desses norte-americanos diante do contexto que se lhes apresentava no Brasil naqueles anos. Era um país desconhecido pelo fato de que os filhos e netos dos antigos missionários não fizeram análises do contexto social e político. Sabiam que a condição religiosa não lhes era favorável, face ao secular domínio romano e que a “moral vivia dissociada da religião”. A maioria da população vivia no litoral e o resto vivia espalhado pelo interior, sendo esse de difícil acesso (GAMMON, 1959). No entanto, segundo a autora, uma sucessão de acontecimentos de ordem política e econômica nos últimos anos, teria criado um ambiente propício às atividades missionárias não romanas.

Assim, segundo a mesma, acontecimentos emblemáticos de nossa história tais como a independência política em 1822; a libertação dos escravos em 1888 e a recém-proclamação da República em 1889, associada ao advento de uma elite de “... homens livres e cultos, embora céticos, os quais professavam um liberalismo avançado e favoreciam a introdução de sistemas novos de educação e progresso” (GAMMON, 1959, p. 30). Soma-se aqui outro componente importante nesse contexto: o perfil individual do fundador Samuel Gammon, que segundo a literatura era um orador vigoroso e determinado. Um exemplo disso ocorre quando da busca

⁵² O ano de fundação do colégio é um aspecto discordante na literatura. Dias (2009) afirma ser em 1874, “compra do terreno e construção”, Nogueira (1994) indica 1869, num claro equívoco com o ano de chegada dos presbiterianos fundadores Morton e Lane. Entendemos ser mais provável a data informada por Gammon (1959) de 1871, quando esta informa que “após grandes sacrifícios, teria se adquirido o terreno no qual foi construído o Instituto Campinas, e depois, Colégio Internacional”.

⁵³ Samuel Rhea Gammon, nascido em 1865 em Bristol, se ordenara no Rock Spring Church em 1889 e no mesmo ano seguiu para o Brasil, chegando aqui em 23 de novembro.

de financiamento para a empreitada missionária no Brasil, ainda nos EUA. Indo à Segunda Igreja Presbiteriana de Alexandria, fez um brilhante discurso, no qual teria traçado a história das missões modernas e assim arrematado com “as palavras de Carey: ‘Eu descerei às minas, mas vós tendes de segurar as cordas’” (GAMMON, 1959, p. 33).

De fato, segundo a autora, aquela congregação aceitou o encargo de “seguradora das cordas por longos anos”. Ao que tudo indica, foi por essa mesma determinação, associada ao falecimento dos missionários mais antigos, que lhe coube a tarefa de transferir o Colégio de Campinas para outro local, em função do surto de febre-amarela na cidade. Em Nogueira (1994), temos também a confirmação do que determina a tradição oral de gerações de gammonenses “quanto à presença da febre-amarela em Campinas como razão da ida da escola para Lavras”. No entanto, é a mesma autora, com base em autores como Osvaldo Henrique Hack e Clara Gammon, que indica outros fatores que teriam determinado o fechamento do que teria sido a primeira instituição de ensino presbiteriana do Brasil. Diria essa autora que “o surto de febre-amarela teria sido a gota d’água”. Não há uma precisão de datas quanto a esses fatos em si, segundo a própria autora.

Consta que havia problemas financeiros ligados à gestão do rev. George Nash Morton e questionamentos feitos pela Missão mantenedora acabaram por gerar pontos de vista controvertidos, visitas de inspeção do secretário executivo da Missão e, a despeito dos votos de “entusiasmo de Morton”, este acabou por entregar a direção do Colégio, não sem criar uma dissidência, abrindo escola própria em São Paulo (1879) com metade do corpo docente do colégio. Por todo esse clima criado em razão de problemas relacionados à Missão, a questões administrativas e políticas internas do colégio, confessa a autora que “o surto de febre-amarela [...] acabou por favorecer a resolução da crise” (NOGUEIRA, 1994, p. 32).

Tendo sido aqui apontados esses dois aspectos pertinentes à fundação da EAL em 1908, entendemos ser possível retomar a discussão quanto à trajetória histórica daquela instituição, agora com um melhor delineamento tanto do perfil dos agentes históricos envolvidos, quanto do contexto no qual ocorreram esses fatos.

2.2.2 A EAL (1908) e sua consolidação como instituição de ensino superior agrícola/ESAL (1938)

O autor Altamiro Schulz, ao discutir a educação superior protestante no Brasil, faz uma interessante síntese para a trajetória histórica da ESAL, na qual aponta quatro fases de desenvolvimento daquela instituição, cada fase atribuída a um personagem distinto. Dois desses personagens são Samuel Rhea Gammon, o “Idealizador e fundador, de 1893 – 1907” e Benjamin Harris Hunnicutt, o “Instalador e realizador, de 1908 – 1921⁵⁴” (SCHULZ, 2003, p. 46). Trata-se de uma boa síntese se considerarmos o perfil dos citados e a sua relação direta com a trajetória da instituição que nos propomos a estudar. Tanto a literatura gammonense quanto a esaliana⁵⁵ tratam a ambos de uma forma linear, destacando a merecida importância de cada um no interior do conjunto da instituição sem, no entanto, considerar aspectos diferenciados de seus perfis. Os epítetos são corretos quanto aos personagens, somente é necessário acrescentar elementos aos mesmos para se ter um desenho melhor do conjunto.

Samuel Gammon era essencialmente um religioso abnegado que estendeu enormemente a ação missionária presbiteriana no Brasil; foi um visionário que enxergava além de seu tempo ao conceber não uma escola, mas antes, um projeto educacional arrojado para aquele tempo e para aquele espaço. Atualmente seria chamado “empreendedor”, tanto por perceber possibilidades onde outros não as veriam – a questão da percepção agrícola da região, quanto por se cercar de pessoas igualmente visionárias e competentes. Foi exatamente o que aconteceu na sua relação com o segundo personagem da síntese histórica, Benjamim H. Hunnicutt. Em nenhuma das literaturas citadas encontramos uma relação direta entre ambos, exceto uma rápida menção por Gammon (1959), quando comenta sobre elogios feitos por Samuel Gammon a Hannicutt na correspondência à Missão, o que não deixa de ser curioso pelo fato de que conviveram por mais de vinte anos.

⁵⁴ Os dois outros nomes citados são: John Henry Weelock como sendo o “consolidador” entre 1922 e 1963 e Alysson Paulinelli, o “dinamizador”, entre 1963 e 1972. No tocante às datas que informa, em especial para Hunnicutt, o autor não é claro quanto às mesmas. Entendemos que há divergências aqui quando se observa a trajetória histórica do mesmo na instituição.

⁵⁵ Consideramos aqui como literatura gammonense e esaliana, aquela produzida pelos jornais internos ou outro meio de comunicação escrita que venha a ser usada por ambas instituições à despeito do fato de que pertençam ao mesmo conjunto institucional.

Hunnicuttt⁵⁶ era igualmente um visionário, mas diferencia-se do primeiro pelo caráter essencialmente técnico e acadêmico – ao longo de sua estadia produziu vasta e inédita produção acadêmica na área agrícola (milho) – e não há na literatura nenhuma menção de ativismo religioso, mesmo que certamente pertencesse aos quadros presbiterianos. Foi realmente o “instalador e realizador”, enquanto o pastor Gammon buscava “seguradores de cordas” para financiar o projeto e ambos desempenharam muito bem os seus respectivos papéis. Com Hannicuttt a EAL começa a funcionar aproveitando as salas de aulas do Ginásio quando essas se esvaziavam e grande parte de seu corpo de professores estava fora. Ao longo de exatas três décadas (1908-1938)⁵⁷, a última unidade criada no interior do conjunto IE⁵⁸ era fruto da personalidade de Samuel Gammon, que associava um sincero ardor missionário e a racionalidade prática de um administrador contábil com problemas financeiros.

O “ardor missionário”, porque afirmava Gammon que “não se ensina religião a estômagos vazios”, e a “racionalidade” pelo fato de acreditar que o primeiro resolveria o segundo na medida em que, atraindo alunos – inicialmente do Instituto Evangélico – para trabalhos agrícolas em algumas horas semanais, conseguiria produzir alimentos que reduziriam os custos da Missão e a habilitariam a receber mais alunos que pagariam anuidades menores ou mesmo não pagariam (DIAS, 2009, p. 31). Mas entendemos que se soma aqui outro aspecto do perfil do fundador, qual seja o da mencionada visão empreendedora, na medida em que não basta “ardor missionário” para sustentar uma instituição educacional. Menciona esse autor que

⁵⁶ Diversas literaturas informam que Benjamim H. Hunnicutt, nascido em Turin/EUA, era Bacharel em Ciências Agrárias pelo Mississippi State College em 1905, descendente de tradicional família de agricultores – a bisavó fora dona da Fazenda Tara, imortalizada no filme “E o vento levou”. Chegou ao Brasil em 1907.

⁵⁷ Estamos considerando 1938 em função do fato de que é nesse ano que se troca o nome da antiga EAL, por “escola superior” como ficou mais conhecida. Em termos de exatidão é em 1936 que ocorre o reconhecimento pelo governo federal na gestão do Ministro Odilon Braga.

⁵⁸ Este mesmo Instituto Evangélico passa a ser chamado de Instituto Gammon, mudança que irá ocorrer pouco antes do falecimento de seu fundador e idealizador Samuel Rhea Gammon em 4-7-1928

[...] Nem bem pôs os pés no Brasil, Benjamin Hunnicutt voltou aos EUA com Samuel Gammon para importar gado de raça para a Escola Agrícola e para **fazendeiros de Lavras**. Numa época em que a suinocultura nacional se fazia com porco tipo banha [...] a dupla introduziu no país, talvez os primeiros exemplares de suínos de tipo carne da raça duroc-jersey. Eles importaram ainda um touro da raça hereford e outro da raça Jersey, dois reprodutores suínos e uma matriz berkshirre, e um suíno macho poland-china. Todos os animais foram doados por criadores americanos. Ganharam também dois arados de disco da empresa B. F. Avery and Co., de Louisville e enriqueceram a biblioteca da escola com livros **doados por instituições** dos Estados Unidos e do Brasil. **Ganharam ainda lotes de sementes do Ministério da Agricultura e da Secretaria de Agricultura de Minas Gerais**. Assim sendo, a escola agrícola amealhou tecnologias que ajudariam a mudar o *status quo* da agricultura de Lavras e do Brasil pelos efeitos multiplicadores das modernidades trazidas do exterior (DIAS, 2009, p. 34-35, grifo nosso).

Percebe-se aqui o fato de que os presbiterianos norte-americanos, se por um lado e num primeiro momento, não tiveram vida fácil junto à população mais pobre da cidade, na medida em que, foram por essa, hostilizados, instigada pelos padres católicos, por outro e ao longo dos seus já quinze anos na cidade, atraíram as classes mais abastadas, seja inicialmente pela curiosidade (DIAS, 2009; NOGUEIRA, 1994), seja pelas possibilidades econômicas que os estrangeiros poderiam possibilitar aos produtores e comércio local, através de parcerias. Isso sem contabilizar os ganhos com uma educação diferenciada e de qualidade para seus filhos – meninos e meninas – via sistema privado de ensino.

O conjunto da estratégia deu certo na medida em que a EAL desperta a atenção do poder público – vide doação de sementes e livros, já de imediato. Clara Gammom comenta em uma passagem que, já em 1909, a EAL recebe a visita de um inspetor estadual o qual teria ficado “muito bem impressionado com o que estava sendo feito”. Em outra, afirma que a EAL teria adquirido mais prestígio “[na medida em que] o governo, que já mantinha alunos em Lavras, **ofereceu bolsas de estudo** a moços recomendados pelo Instituto para fazerem especialização nos Estados Unidos” (GAMMON, 1959, p. 155, grifo nosso)⁵⁹. Assim, a EAL ganha vida própria, constituindo-se em uma sólida instituição educacional, especializada no ramo do ensino agrícola, recebendo inclusive subsídios oficiais que ajudariam na sua sobrevivência.

⁵⁹ A primeira turma se forma em 1911 e já desta o aluno Oswaldo Tertuliano Emerick foi contemplado com a bolsa nos EUA. Anos mais tarde, em 1934 volta a Lavras como inspetor de pecuária de Minas Gerais (DIAS, 2009).

Mas note-se que o mesmo estado que lhe prestava apoio, veio a ser concorrente em determinado momento. É o que sugere um curioso comentário de Clara Gammon ao informar que

[...] O governo do Estado [de Minas Gerais] veio a criar uma Escola Agrícola em Viçosa, não tendo poupado recursos para dotá-la de todo o aparelhamento moderno. É claro que a Escola [Agrícola] de Lavras não poderia competir com ela neste terreno, entretanto, um alto funcionário do governo deu este testemunho: **‘Quando preciso de um homem capacitado para empregar equipamentos modernos, eu o procuro em Viçosa; mas se preciso de um homem por sua integridade de caráter e fidelidade no serviço, vou a Lavras’**. Este conceito, felizmente tem se firmado no correr dos anos⁶⁰ (GAMMON, 1959, p. 155, grifo nosso).

A expressão é forte na medida em que denota a forte associação entre educação – postura moral – religião, fortemente impregnada nos folhetos, prospectos e mesmo no currículo⁶¹ do IE e da EAL no período. Assim, ao longo dos vinte anos que se seguiram, a parceria Gammon – Hunnicutt surtiu efeito. De um lado, o pastor conseguiu fundos para compra de terreno para a fazenda modelo, construção de prédio próprio com salas, laboratórios e biblioteca. De outro, o instalador foi inovando tecnicamente com a construção do silo aéreo – 1915 –, criando exposições inéditas – do Milho em 1917 e 1922, agropecuária e industrial de Minas em 1920⁶² –, introduzindo o trator, inédito na cidade e em Minas Gerais – Fordson em 1923 –, criando a extensão rural e serviço de propaganda agrícola – 1915 e 1924.

Soma-se a esse conjunto a conjuntura política que, ao longo dessas duas décadas, vai construindo uma estrutura jurídico-normativa da área profissional agrícola nos níveis federal, estadual e mesmo institucional, a começar pelo Regulamento Geral do Ensino Agrícola – Lei 8.319, de 20 de outubro de 1910 –, passando pelo reconhecimento da EAL pelo governo do Estado de Minas, com a Lei 690 de 10 de julho de 1917 e pelo reconhecimento e registro dos diplomas da EAL

⁶⁰ O texto não é preciso quanto a datas mas entendemos que o comentário somente possa ter ocorrido ao final dos anos vinte ou mesmo início dos 30, considerando que a Escola Superior de Agricultura e Veterinária/ESAV fora criada em 1922, funcionando efetivamente a partir de 1926, sendo que o curso superior de agronomia funcionou a partir de 1928 (www.cpd.ufv.br, acesso em janeiro de 2012).

⁶¹ Samuel Gammon inserira duas aulas semanais obrigatórias de História Sagrada na estrutura curricular.

⁶² Este evento foi de especial importância dado a inauguração do primeiro prédio da EAL – hoje Museu Bi-Moreira – e que para tanto foram ministrados filmes na praça central da fazenda.

no Ministério da Agricultura em 1923. Todo esse processo culmina, na década de 30, nos chamados “anos de ouro da escola”, com a oficialização do curso de Engenheiro Agrônomo pela Lei 1.196 de 15 de outubro de 1930. É por esse período que surge o terceiro nome do “quarteto” de personagens importantes da instituição, John Henry Weelock, o “Consolidador”.

Curiosamente a despeito do apelido, é o menos referenciado na literatura e surge exatamente no ocaso de Hunnicutt, tanto da direção da escola, quanto de Lavras. Weelock chega em 1922, torna-se diretor em 1926 e exerce essa função em mandatos intermitentes até os anos 50, sendo muito reverenciado por sua capacidade técnica – foi pioneiro em áreas como a ecologia e agrologia – e pelo relacionamento amigável com os alunos. A literatura pouco comenta sobre a saída de ambos. Há possibilidade de responsabilidades missionárias presbiterianas⁶³. Ao mesmo tempo em que temos efetivamente a inauguração dos “anos de ouro da escola” parece-nos também ser o ocaso da primeira geração de missionários norte-americanos que, com o falecimento de Samuel R. Gammon e a saída de Benjamim H. Hunnicutt em 1926 selaram um determinado *modus operanti* institucional tanto na EAL quanto no agora Instituto Gammon/IG.

Ambas consagram-se de forma definitiva. A primeira não somente como escola de ensino agrícola, mas avançando para a área de pesquisa e experimentação, e a segunda, na vida e cultura da cidade de Lavras, consolidando a parceria “lócus e instituição”, como afirmamos inicialmente. Estendem-se as ações na área agrícola com ênfase para a extensão rural e criação de mais cursos – agora um curso técnico-agrícola em 1926 – mas o ápice do período, sem dúvida, ocorre com o reconhecimento pelo Governo Federal em 22 de setembro de 1936 em ato de autoria do ministro da Agricultura Odilon Braga e do presidente Getúlio Vargas. Dezesete meses depois, a diretoria propôs a mudança de nome para “Escola Superior de Agricultura de Lavras”, nome que duraria menos de um mês. Em 18 de maio de 1938, tomaria a denominação definitiva de “Escola Superior de Agronomia de Lavras” (DIAS, 2009, p. 55).

⁶³ Benjamin Harris Hunnicutt trabalhou 27 anos em Lavras, foi condecorado pela Ordem do Cruzeiro do Sul pelo governo brasileiro e foi diretor do Colégio Makenzie em São Paulo onde faleceu em 1962. John Henry Weelock, exerceu a função de professor e diretor em Lavras por 39 anos, falecendo em Campinas em 1962.

Informa Dias (2009, p. 55) que, com a sua solidez, a EAL dos anos 30 “[...] passava ao largo dos graves problemas nacionais”, referindo-se aos graves problemas econômicos advindos da crise de 1929, ao que se somava à crise política do país, com a derrubada do presidente Washington Luiz, dando início à Era Vargas. Até isso por sua vez, teria ajudado a escola, uma vez que Vargas foi um presidente que valorizou a agricultura. Em termos de uma estrutura educacional comenta o autor que “O conceito de campus universitário, tão em voga hoje no país, foi introduzido há um século pelos presbiterianos, ao construírem num só local os prédios escolares e as casas dos alunos e professores, rodeados de jardins, gramados e bosques” (DIAS, 2009, p. 55).

Tendo analisado mais detidamente as relações entre os norte-americanos e a cidade de Lavras, esse pesquisador comenta que

Poucas cidades brasileiras tiveram o privilégio que Lavras teve de ter sido influenciada por um povo com estilo de vida mais adiantado. A cultura americana era sentida nos mais variados aspectos. [...] na música, [...] no esporte, [...]. Incentivando a criação de grêmios recreativos, [...] introduzindo muitos pratos da gastronomia de sua pátria. [...] Considerada culta, diferente, pelos forasteiros que ali passavam, Lavras seria beneficiada ainda pela consciência ecológica dos missionários. [...] Tendo em alguns momentos, cerca de meia centena de americanos residentes, o inglês seria em certas ocasiões a segunda língua da cidade e os nativos mais desinibidos se arriscavam em frases do vocabulário deles (DIAS, 2009, p. 57-58).

Ao glamour e elegância vivenciados nos anos de ouro dos 30, 40 e mesmo do início dos anos 50 sobreveio, a crise do final daquela década e início dos anos 60, o que não deixa de ser curioso se avaliarmos o comentário de Nogueira (1994, p. 69) informando que a partir dos anos 60 o IG – e entendemos que conseqüentemente também a ESAL – passou a não mais receber a contribuição dos missionários – e entenda-se aqui também se tratar de não receber missionários norte-americanos, o que por sua vez deve ser entendido em face da consolidação da Igreja Presbiteriana no Brasil. Coincidência ou não, entre o final dos anos 50 e início dos 60, delineia-se um novo quadro para a ESAL, mas não somente para esta, também o ensino superior brasileiro já vinha desde os anos 20 e 30, sendo objeto de atenção não somente dos profissionais da área, mas de outros setores não ligados diretamente à educação e um dos focos dessa nova atenção será a universidade.

É da trajetória de ambas que buscaremos nos acerrar no momento seguinte.

3 A IDEIA DE UMA UNIVERSIDADE COMO “ADUBO”

No Capítulo anterior buscamos familiarizar nosso leitor com a cidade de Lavras e as condições que a mesma criou – a tríplice vocação – para que ali se gestasse a instituição escolar que é objeto deste estudo, a ESAL. Em um exercício de síntese, isto significaria que entre o início e o final dos anos 30 a mesma teria se tornado uma reconhecida escola superior isolada da área agrícola, privada e confessional que segundo Dias (2009, p. 53) “passava ao largo dos graves problemas nacionais” (a Crise de 1929 e a Revolução de 1930 no plano político interno e por extensão poderia se afirmar o próprio avanço do nazi-facismo na Europa). A frase é correta em seu contexto: a ESAL ensaiava as primeiras pesquisas, avançava em termos de infraestrutura interna, possuía um excelente plantel de professores (estrangeiros e brasileiros) e alunos, tudo isso sob o comando criterioso dos presbiterianos norte-americanos.

No entanto, tal distanciamento em relação ao que acontecia à sua volta se encerra aí. Ao analisar a documentação do processo de transformação institucional em universidade da ESAL, somado às entrevistas e depoimentos recolhidos, percebemos que outro universo se desdobrou no horizonte deste estudo: aquele de que, não um distanciamento, mas antes pelo contrário, esse mesmo processo de transformação ocorrido no início dos anos 90 teria espelhado na verdade o esgotamento de concepções/modelos universitários assumidos por aqui ao longo da trajetória recente da universidade brasileira⁶⁴. No Capítulo que se segue, nossa intenção é demonstrar, pelo que os pressupostos teóricos da Micro-história chamam de “variação de escala”, de como a construção concepcional de nossa universidade associada a fases específicas da trajetória histórica da ESAL podem ser explicativas para esse mesmo fenômeno.

A variação de escala aqui se opera na medida em que nosso olhar e escrita variam do plano macro – a política nacional, as instituições mais historicamente conhecidas e assim por diante – para o plano micro – a ESAL e a cidade de Lavras. O conjunto da literatura que elencamos para tal compreensão e os documentos que foram arrolados ao longo do processo de transformação acabaram por nos orientar

⁶⁴ Entenda-se o “recente” a partir de 1920, marco referencial desta instituição mais próximo do que conhecemos hoje.

por sua exposição em dois períodos distintos; na sequência da exposição de ambos, trazemos aqueles momentos significativos da trajetória institucional da ESAL que nosso entendimento espelha de alguma forma os momentos anteriores, são os momentos da federalização da escola, fruto de um processo que se arrastou do final dos anos 50 (1958) até o início dos 60 (1963). Nossa principal preocupação aqui foi a da inserção cronológica dos fatos históricos nas devidas dimensões macro e micro optando por uma narrativa individual de cada uma delas, fazendo posteriormente uma “costura” final do texto.

O primeiro período (1920 – 1968) constituir-se-ia pela fase final do que chamamos de Primeira República (1889-1930) até meados dos anos 60, mais exatamente 1968, ano da edição da Lei 5.540, mais conhecida como “Lei da Reforma Universitária”. Importante esclarecer que a demarcação do período em questão é determinada pela jurisprudência nele produzido, a qual no nosso entendimento irá lançar as bases do que conhecemos modernamente como sendo “universidade” em nossa historiografia educacional. Isto posto, somam-se à Lei 5.540/68 citada, outras legislações situadas entre os marcos iniciais: o Estatuto das Universidades Brasileiras/Decreto nº. 19.851/31⁶⁵ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 4.024/61 (BRASIL, 1968).

Se considerarmos, tanto a ordem cronológica desses documentos quanto, o contexto no qual foram produzidos, temos um “desenho” que nos permite entender, com bastante proximidade, a gênese da “universidade brasileira”. Assim, o Estatuto como documento, importa pelo fato de apresentar certo ineditismo na medida em que expressa uma “posição oficial” da instância política, quanto à universidade. A LBD/61, por sua vez, também não deixa de expressar sua importância por abordar o tema nos moldes de uma “lei de diretrizes” trinta anos após o estatuto, a despeito da crítica geral que lhe é imposta⁶⁶. Finalmente, a Lei de Reforma Universitária tem

⁶⁵ Faz-se necessário aqui esclarecer que tendo sido editado o Estatuto em 1931, nos anos seguintes – e mesmo em decorrência deste – se produziu um conjunto de jurisprudência que nos ajuda a compreender a construção histórica das Universidades. Citamos como exemplo o Decreto 5.513/35 que institui a Universidade do Distrito Federal na cidade do Rio de Janeiro e a Lei 452/37 que organiza a Universidade do Brasil. Portanto, ao citarmos o Estatuto, estamos nos referindo na verdade a um conjunto de jurisprudência que diz respeito ao tema.

⁶⁶ Há certo “senso comum” na literatura quanto à 4.024/61, que lhe atribui um “desagrado geral” por ambos os grupos que disputavam a hegemonia educacional naquele contexto.

nossa especial atenção, tanto por entendermos ser o término de um ciclo no ensino superior brasileiro, quanto por ter uma relação direta com a transformação da ESAL.

Se por um lado, a busca pela construção de uma percepção quanto à gênese da universidade no contexto educacional brasileiro passa inevitavelmente pela documentação oficial – as legislações e documentos administrativos –, esta por si só não nos permite uma compreensão mais ampla do processo de criação de universidades. Será no contexto historiográfico dos anos 20 do séc. passado que encontraremos os elementos que buscamos para tal construção, isto porque aquela década foi emblemática para a instituição universidade: pelo surgimento efetivo das primeiras instituições assim consideradas; pelo seu “ineditismo” – discutível ou não – e finalmente, emblemática pelo efervescente contexto sociopolítico daqueles anos⁶⁷. Pelo lado esaliano tais fenômenos se espelham, por exemplo, na transformação em escola superior, quando este tipo de instituição ganhou o *status* equivocado de universidade, quando não se pretendia do ponto de vista macro, a expansão deste tipo de instituição. A sua federalização por sua vez, expressa um contexto sociopolítico bastante oposto além de nos apresentar as “singularidades” próprias da história local como demonstraremos aqui.

O segundo período (1968 – 1994) abordado neste Capítulo se enquadraria nos anos posteriores à edição da Lei 5.540, até o início dos anos 90 quando têm início efetivo as discussões internas que culminam com a transformação institucional da ESAL em Universidade em 1994. Se tomarmos como sendo verdadeira a afirmação de que no período que separa a ESAL de sua transformação em Universidade⁶⁸, em muito se modificou a estrutura do ensino superior brasileiro, também o seriam outras afirmações. Uma diz respeito ao fato de que esta reforma, a despeito de ser controversa sob vários aspectos (ser um “produto” da ditadura, se originar exatamente na fase inicial da “linha dura” para citar alguns exemplos), teria modernizado o ensino superior de então e outra afirmação seria a de que o cenário

⁶⁷ É importante se fazer aqui alguns esclarecimentos: é controversa a ideia de um surgimento de universidades exclusivo nos anos 20, assim como é controversa a ideia de qual foi a primeira. Soma-se a este conjunto a discussão que se refere a “concepções de universidade” que surgiram naquele contexto histórico e que influíram mesmo na feitura do Estatuto do início dos anos 30. Temos também que trazer a este conjunto a informação de que tal origem se deu em contextos isolados, estaduais, não se constituindo como uma perspectiva “nacional”, ao contrário do Estatuto.

⁶⁸ Há que se considerar aqui duas possibilidades de “períodos”: 58 anos (1938-1994) quando temos o reconhecimento oficial como instituição de ensino superior e 31 anos (1963-1994) quando a mesma se torna uma instituição federal de ensino superior.

sob o qual se inscreveria o ensino superior, ainda seria determinado pela histórica discussão entre o público e o privado em nossa historiografia educacional.

No nosso entendimento, esta discussão não é menos importante na medida em que ela irá determinar a elaboração de “concepções” de Universidade que interessarão não somente ao universo do ensino superior privado, mas também ao seu correspondente institucional no setor público, a ESAL por exemplo. Ousamos mesmo afirmar que esta será a grande discussão que irá permear o ideário institucional de educação superior dos anos 80 (oitenta) e 90 (noventa) e que de certa forma, culminará com a edição da Lei 9.394/96. É devido a esta importância que na sequência buscamos analisar o período imediatamente anterior à transformação institucional da ESAL, exatamente pelo fato de que as tensões internas que se mostraram igualmente refletem o plano macro e o componente mais emblemático disto será a discussão em torno do princípio de universalidade de campo que se dará no contexto imediatamente anterior à transformação em universidade da ESAL.

Passamos então à discussão.

3.1 A FORMAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO NO PERÍODO 1920 - 1968

Estabelecer marcos temporais para se enquadrar determinadas discussões é por natureza sempre complexo, pelo simples fato de que discussões e temas não se submetem à ditadura das datas. Determinar tais marcos para a discussão que diz respeito ao surgimento de uma concepção, ou mesmo da própria universidade no Brasil dá um especial contorno para esta discussão e o problema aqui não é de escassez, pelo contrário. Há uma profusão de autores – alguns já citados anteriormente –, que em maior ou menor grau e sob diferentes pontos de vista, buscaram esclarecer de como, historicamente, se construiu a nossa universidade. Poucos autores se dedicaram ao que chamamos aqui de um estudo específico sobre a *concepção de universidade*. Mas por outro lado, é possível também se afirmar que esta ideia esteve presente na grande maioria desses estudos, só que “disfarçada” sob a forma da discussão quanto à “formação”, aos “modelos” ou mesmo à “função” universitária, além de outras, como já indicamos anteriormente.

No que diz respeito às datas cabe o esclarecimento quanto às razões da escolha: 1920 na medida em que o ano em questão é aceito em termos de literatura como um marco do surgimento de nossa primeira universidade em termos oficiais – mesmo se considerando a controvérsia existente quanto a este fato, que esclareceremos adiante. É oportuno esclarecer ainda o fato de que por trás da ideia do surgimento da “primeira” universidade brasileira, há outra, uma discussão que diz respeito a autores que sinalizam uma “inexistência” de universidades no Brasil no período anterior à data em questão. Segundo observamos esta informação carece de uma revisão urgente e é fortemente contestada por Cunha (2007a) e corroborada por Mendonça (2000) e se fundamenta em possível equívoco em termos de ótica sob a qual se enxergaria a instituição universidade. O primeiro chega mesmo a indicar que esta poderia ser uma questão apenas *de nome*, e exemplifica com o fato de que o que os colégios jesuítas e seus seminários praticavam poderia ser equivalente a instituições universitárias.

Quanto ao ano de 1968, muitas são as possibilidades que o determinam como marco temporal. No nosso caso, a escolha foi determinada pela importância da edição da Lei no. 5.540 de 28 de novembro de 1968 face à natureza de nosso estudo. Percebeu-se que a lei em questão, tornou-se um marco regulatório importante tanto para o encerramento de um ciclo do ensino superior brasileiro ao mesmo tempo em que determinou o início de outro. Foi tão presente no cenário do ensino superior brasileiro, que vinte e seis anos após a sua edição ainda foi invocada no processo de transformação institucional da Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL. Uma das afirmações mais emblemáticas sobre a mesma encontramos em Bomeny (1994, p. 9) na qual a autora afirma que “A reforma universitária de 1968 espelhou paradigmaticamente a dinâmica conflitiva que aqui se gerou entre uma tradição hierárquica mantenedora de privilégios e uma expectativa de extensão do sentido de cidadania”. O que confirma nossa opinião quanto à importância da Lei. Esclarecidos estes elementos iniciais, passamos então ao nosso objeto.

Em Silveira (1984, p. 53), a partir da análise dos projetos de criação de universidade e da legislação educacional, traçou “[...] uma concepção de universidade que, sem fugir às características universais, possa estar integrada e a serviço da realidade brasileira”. Desta forma, a autora rastreou concepções de universidade surgidas no Brasil-Império, na Primeira República, passando pelos

anos 30 e chegando aos anos 80 via interpretação da Lei 5.540/68, então ainda vigente no ato da escrita. Corroborando as informações de Cunha (2007b), pertencente à sua trilogia sobre o ensino superior – mesmo utilizando outra bibliografia – Silveira (1984), a autora confirma que as tentativas de criação de uma universidade desde a colônia vinha se configurando. Em uma síntese sobre a construção de uma concepção de universidade no Brasil-Império ainda informa que

De tudo que se pesquisou pode-se concluir que a concepção de universidade se alargou no Segundo Império; considerada ainda o agregado de cursos ou faculdades, fugiu – ou tentou fugir – ao velho modelo de Coimbra, sobre a influência francesa da universidade napoleônica, ora a influência germânica segundo as ideias de Humboldt. No primeiro caso, através da direção estatal centralizadora, objetivava-se o preparo dos profissionais necessários ao Estado; no segundo proclamava-se a liberdade de ensinar e aprender, a instituição dos cursos livres e da livre-docência. E ainda a concepção que considerava a universidade inútil e obsoleta: a dos positivistas, que se colocavam então contra a sua instituição no Brasil.

Não tendo ainda nesse período a universidade logrado a realização concreta – pelas próprias condições da sociedade brasileira – as reflexões e discussões de que foi objeto, se foram às vezes inócuas ou ligadas a interesses políticos, certamente **contribuem para se entender a evolução da concepção de universidade no Brasil** (SILVEIRA, 1984, p. 62, grifo nosso).

Percebe-se então que ao longo dos três séculos que antecederam a derrocada da monarquia brasileira, passearam pelos projetos de criação de universidade, três concepções: a de Coimbra, adequada aos interesses lusitanos da Era Pombalina, as concepções Napoleônica e Humboldtiana⁶⁹. É sob este desenho que a Silveira (1984) nos indica se constituir a concepção universitária seguinte: a da primeira república (1889-1930). Não pelo fato de que esta concepção tenha trazido alguma novidade, pelo contrário, a última legislação analisada pela autora no período – a Lei Rocha Vaz, Decreto 16.782/13 de janeiro de 1925 – nada acrescentou à concepção de universidade até então adotada, consolidando o fato de que “a universidade não era uma aspiração consciente e necessidade real da sociedade brasileira; esse fato se refletia na pobreza de sua concepção” (SILVEIRA,

⁶⁹ Segundo a obra de Dreze e Debelle (1983) já citada, tais concepções expressam modelos diferentes de universidade. Sinteticamente pode-se dizer que concepção Napoleônica, modelo francês seria um modelo funcional, formador de profissionais especializados, necessários em um dado momento (a que os autores chamam de universidade do poder). Por outro lado, a concepção Humboldtiana, modelo alemão, se constituiria por uma comunidade de pesquisadores (universidade do espírito). Nesta concepção, a unidade entre o ensino e a pesquisa se constituiria pelo centro do universo das ciências. Ver quadro anexo.

1984, p. 65). No entanto, esconde-se neste período supostamente árido em termos de avanços educacionais na área de um ensino superior universitário, a gênese da constituição histórica de nossa universidade.

Silveira (1984) lista entre 1891 e 1925 uma série de sete projetos de parlamentares – ao que parece de iniciativa individual – além das tradicionais cinco reformas da educação promovidas oficialmente neste período⁷⁰. Os projetos solicitam a criação de universidades e trazem no seu interior as concepções francesa e alemã com maior ênfase para a primeira e menor para a segunda. Já as reformas indicam a criação de escolas superiores particulares, regulamentam e introduzem variações no ensino superior ao longo do período. Todavia, no conjunto “não se fala em universidade”. Isto até 1911, quando através do Decreto 8.659/15 de abril se institucionaliza a Reforma Rivadávia Corrêa que, a despeito de manter intacta a estrutura do ensino superior “configurado por estabelecimentos isolados com objetivo essencialmente profissionalizante”, introduz a “desoficialização do ensino”. Segundo Favero e Lima (2006a, 2006b) esta desoficialização era uma versão acentuada do positivismo da Reforma de Benjamin Constant (1891) e

embora o surgimento da universidade apoiado em ato do governo federal continuasse a ser postergado, **o ‘regime de desoficialização’ do ensino, acabou por gerar condições para o surgimento de universidades**, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do governo federal para a dos Estados (2006, p. 3, grifo nosso).

Continua informando que é neste contexto que surgem a Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912)⁷¹. Voltando à Silveira (1984), esta comenta o fato de que em 1915, pelo

⁷⁰ A autora lista os seguintes projetos e reformas com respectivos anos: 1892: Rocha Pombo/Universidade do Paraná; 1900: Projeto Elyzio Carvalho/Universidade Popular (não cita onde); 1903: Dep. Gastão Cunha propõe a criação de cinco universidades (Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Belo Horizonte e na Bahia); 1904: Projeto de Rodrigues Lapa propõe uma universidade no Rio de Janeiro; A autora cita ainda mais três projetos: 1903 (Azevedo Sodré), 1904 (Rodrigues Lima), 1908 (Érico Coelho). Quanto às Reformas a autora cita: 1891: Benjamin Constant: elabora decretos isolados para diferentes estabelecimentos do ensino superior e cita o Código das Instituições de ensino superior da União que permitia a criação de Escolas Superiores Particulares; 1901: Código Epiácio Pessoa, trata dos estabelecimentos isolados; 1911: Reforma Rivadávia Corrêa, já citada; 1915: Reforma Carlos Maximiliano, citada adiante e finalmente 1925: Lei Rocha Vaz, que aborda alguns aspectos do ensino superior sem nada acrescentar de significativo.

⁷¹ Silveira não cita a criação das Universidades de Manaus, São Paulo e do Paraná nesta data. Especificamente para a criação da Universidade do Paraná há um curioso livro de Carneiro (1994)

Decreto 11.530 de 18 de março – Reforma Carlos Maximiliano – que se revoga a reforma anterior e novamente se reorganiza os ensinos superior e secundário, no entanto – e aqui, cabe o destaque – no Artigo 6º do referido decreto se dispunha o seguinte: “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades livres de Direito” (SILVEIRA, 1984, p. 64). É pela inspiração deste tímido artigo associado a uma reforma de caráter conservador que, cinco anos depois de sua edição, se cria pelo Decreto 14.343 de 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro/URJ. No entanto, sentencia Silveira (1984, p. 64) que

[...] era apenas o nome de universidade; porque a estrutura e o conceito tradicional do ensino superior no Brasil não foram alterados; dava-se apenas o rótulo de universidade a um conjunto de instituições de ensino profissional, autônomas, totalmente destituídas do verdadeiro espírito universitário. Ainda nessa mesma linha é criada a Universidade de Belo Horizonte, a 7 de setembro de 1927.

A autora finaliza a análise deste período com o comentário sobre a Reforma Rocha Vaz – Decreto 16.782 de 13 de janeiro de 1925 que novamente regulamenta aspectos do ensino superior – organização e funcionamento das faculdades isoladas - e abre possibilidades de abertura de outras universidades, sem nada acrescentar à concepção então vigente. Antes de avançarmos no estudo das concepções para o período seguinte cabem aqui alguns esclarecimentos quanto à questão da Universidade do Rio de Janeiro/URJ como primeira universidade do Brasil. É fato que esta temática é recebida com reservas na história da educação brasileira (FAVERO; LIMA, 2006a, 2006b). De um lado ocorre o que chamamos de *Regionalismo* como sendo o fato de que, autores de regiões diversas – principalmente sul, norte e nordeste do país – chamam para si a criação da primeira universidade. É o caso Carneiro (1994) quanto à Universidade do Paraná, e o de Benincá (2011) que advoga o primado da Universidade Federal do Amazonas em 1909 em contraposição à indicação da URJ.

que além de abordar modelos universitários em termos históricos faz uma veemente defesa do primado desta universidade na história das universidades brasileiras.

De outro lado temos o que chamamos de *Hilarismo*, que se traduz por um “comentário” em tom jocoso que desqualifica a criação da URJ⁷². Desta linha de autores um dos mais enfáticos é Almeida Filho (2007) que classifica como “anedota, contada e recontada”. Favero e Lima (2006a) nos esclarece mais profundamente quanto ao que seja o que chamamos de *Hilarismo* ao mesmo tempo em que encerra a discussão. Ela comenta:

[...] Informação pouco investigada afirmava que a URJ teria sido criada para prestar homenagens acadêmicas ao rei da Bélgica, que visitou o Brasil em 1920, outorgando-lhe o título de Doutor Honoris Causa. Pesquisando a história dessa Universidade, pareceu-nos necessário aprofundar essa questão, trazendo à luz dados que esclarecessem tal suposição. [...] Com base nos dados levantados, deduzimos que a razão imediata para a criação da URJ não foi como alguns autores afirmam a necessidade de outorgar um título acadêmico ao rei da Bélgica. Analisando as origens e o surgimento dessa instituição universitária, passamos a admitir que o fundamento real para sua criação terá sido o desafio inadiável para que o governo federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual (FAVERO; LIMA, 2006a, p. 86)⁷³.

Do ponto de vista institucional a URJ reproduziu e ao mesmo tempo determinou o modelo de criação de universidade no Brasil naquele contexto histórico. O decreto de sua criação o fazia pela aglutinação das escolas profissionais da capital da República: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. O elemento que torna incontestado a sua primazia como universidade está no fato de que é a primeira instituição universitária criada pelo governo federal. Outro elemento de destaque para a sua criação – talvez mais importante que o primeiro – diz respeito ao fato de que a despeito dos problemas e mesmo da incongruência existente em torno de sua criação “... sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação/ABE e da Associação Brasileira de Ciências/ABC”. Dentre as questões discutidas

⁷² Cabe destacar aqui uma solução “didática” encontrada por Luiz Antônio Cunha quanto a esta discussão. Este autor distribuiu em dois grupos as citadas universidades: aquelas de “vida curta” e as outras de “longa vida” (CUNHA, 2007b).

⁷³ O mesmo Luiz Antônio Cunha indica que esta “motivação diplomática da criação da URJ” esconderia – uma origem oculta – na verdade uma disputa interna de hegemonia pelas faculdades (CUNHA, 2007b, p. 61).

listavam-se: concepções de universidade; funções que deveriam caber às universidades brasileiras e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 3).

No tocante à discussão quanto às funções e papel da universidade havia duas posições distintas: aqueles que defendiam como função básica da universidade o desenvolvimento de pesquisa e a formação de profissionais e outro grupo que consideravam ser prioridade a formação profissional, além de uma variação que indicava a universidade como foco da cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação de ciência nova (ABE, 1929 apud FAVERO; LIMA, 2006b). Indica que ao longo deste final dos anos 20, a despeito de não haver um conceito unívoco no interior da associação, havia uma ideia de se introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária. No entanto esta visão não se concretiza nos anos 20, nem na esfera federal com a URJ, nem na esfera estadual com a Universidade de Minas Gerais/UMG (FAVERO; LIMA, 2006b). Cunha (2007b) igualmente faz uma defesa da importância da Associação Brasileira de Educação/ABE naquele contexto. Indica que a ABE era uma “sociedade civil que funcionava como um instrumento de mobilização e difusão de ideias que os profissionais da educação vieram utilizar justamente para aumentar a sua capacidade de atuação no aparelho de Estado” (CUNHA, 2007b, p. 197). Um dos principais instrumentos utilizados pela ABE foram as “conferências nacionais de educação”⁷⁴.

Silveira (1984) indica uma quarta concepção a partir dos anos 30, para além daquelas existentes entre 1891 e 1925 e aponta três marcos legais como referências para a construção de uma concepção universitária que viria se delineando ao longo dos anos vinte até os primeiros anos do período militar (1964-1968). São eles: o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931/Estatuto das Universidades Brasileiras; a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961/LDB e a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968/Lei de Reforma Universitária. Destaca em especial o “em torno” que teria construído os mesmos, o que se deve ao fato de se tratar de um período extremamente denso em termos de historiografia política, educacional e seus correlatos.

⁷⁴ Foram três as conferências realizadas: 1927: Curitiba; 1928: Belo Horizonte e 1929: São Paulo;

Desta forma, entende que o pós-primeira guerra mundial, determinou tanto um desenvolvimento industrial quanto uma reformulação de valores e que aqui, ao longo dos anos 20 acaba por possibilitar que “[se fermentem] as sementes de mudanças históricas que ocorrerão em 1930” (SILVEIRA, 1984, p. 65). Assim a autora lista eventos e fatos do tipo: fundação do Partido Comunista, a Revolta do Forte de Copacabana, a Semana de Arte Moderna e a publicação de *Os Sertões*. No território educacional, indica o centenário dos Cursos Jurídicos, a fundação da ABE, a realização das conferências nacionais de educação e o surgimento do movimento escolanovista. Por este conjunto informa que “As ideias educacionais se renovam fundamentadas agora na democratização e na socialização do ensino e da educação; e a sociedade assim renovada toma cada vez mais a consciência das deficiências dessa educação” (SILVEIRA, 1984, p. 65). Com esta afirmação pretende situar o ambiente no qual se constituiu o **Estatuto das Universidades Brasileiras**, mas é necessário acrescentar alguns elementos a esta discussão antes de analisar o estatuto propriamente dito.

Em verdade, para melhor compormos a discussão quanto à constituição de uma concepção de universidade no contexto brasileiro que se situa entre 1920 e a edição do Estatuto em 1931, há que se aprofundarem algumas reflexões sobre elementos já apontados por Silveira (1984), e ao mesmo tempo, indicar outros igualmente importantes para a temática, para que não caiamos em simplismos. Citamos aqui um exemplo para cada um dos casos. Para o aprofundamento escolhemos o citado “movimento escolanovista” e quanto à sua relação com a temática em questão, temos a dissertação – *A concepção de universidade no programa da Escola Nova no Brasil* (VARGAS, 2006). Aqui, a autora constrói, a partir de uma análise do Manifesto dos Pioneiros e de reflexões de escolanovistas clássicos como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, a ideia de que a concepção de universidade como um conjunto de escolas superiores isoladas, construída no séc. XIX e prevalecente no séc. XX – vide URJ/1920 – “[...] representava uma estrutura incipiente e ainda bastante débil no que tange às questões administrativas, pedagógicas e filosóficas” (VARGAS, 2006, p. 36).

Daí porque o Manifesto, como expressão do pensamento educacional de um grupo distinto continha uma determinada concepção de universidade, mas antes disso, para os intelectuais da corrente escolanovista, havia mesmo uma estreita

ligação entre educação e a concepção de vida. Neste sentido, tanto a educação quanto as condições econômicas deveriam caminhar lado a lado naquele momento de transição. O que chamavam de “o novo Brasil” se constituiria pela reorganização das forças sociais em que a hegemonia dos princípios tradicionais (oligarquias rurais e ideário católico) seria progressivamente substituída pela hegemonia dos grupos industriais, urbanos e modernos. Assim, percebe-se como a cultura e a universidade se tornam elementos-chaves neste conjunto, exatamente pelo fato de que “[...] a universidade assumia um papel importante na reorganização da cultura.” No entanto a negligência em se criar instituições destinadas à formação humanista e a ausência total de uma cultura acadêmica e de pesquisa científica comprometia seriamente este intuito. É neste contexto que surge a proposta de inserção da pesquisa como centro nervoso da universidade e a formação, nesta, das chamadas elites intelectuais nacionais (VARGAS, 2006, p. 37).

Segundo a autora, a

[...] perspectiva de elitização da universidade apareceu por meio dos seguintes aspectos: a restrição do ensino superior aos “melhores” e “mais capazes”; a formação de elites de pensadores, técnicos e educadores; e acesso a educação superior aos cidadãos que tivessem vontade e aptidão para o nível universitário (VARGAS, 2006, p. 43).

Conclui que se ali se formou uma concepção de universidade que foi conduzida pela ideia de formação de uma elite nacional, sobretudo voltada para o atendimento às classes mais altas, mas, ao mesmo tempo, faz a seguinte ressalva: “No entanto, mesmo diante de uma proposta de universidade elitizada, não há como negar que a posição política desse grupo de intelectuais representou um passo decisivo e favorecedor da educação pública” (VARGAS, 2006, p. 194). Esclarece que tal concepção, se situada dentro de uma plataforma social liberal não se torna contraditória, pelo contrário. Lembra que as grandes democracias liberais (Inglaterra, Estados Unidos e França), lidam perfeitamente com essa ideia de elitização e cita Fernando Azevedo que dizia que só em nosso “liberalismo de epiderme” é que a elitização da universidade causava “pruridos”. Temos aqui, portanto, o esclarecimento “do porquê” ser necessário um rápido aprofundamento quanto à relação do movimento escolanovista e a questão da concepção de universidade pretendida pelo mesmo.

Nossa discussão agora se volta para o exemplo de temática não apontada por Silveira (1984). Em 2008 a Revista Brasileira de História da Educação publicou um dossiê no qual a temática girou em torno de como se teria criado a discussão sobre uma cultura universitária no Brasil e o fez a partir de análises diversas: desde documentos como o Manifesto dos Pioneiros de 1932 e o Inquérito de 1926 conduzido por Fernando Azevedo, como também de entrevistas, relatos e opiniões de educadores do período como Carneiro Leão e Anísio Teixeira e ainda de processos, como a Reforma Francisco Campos de 1931. Deste conjunto, trazemos *Concepções de Universidade e de Educação Superior no Inquérito de 1926 de Fernando Azevedo* de (ARAÚJO, 2008) no qual se “analisa a temática do ensino superior no inquérito realizado pelo jornal O Estado de São Paulo, em 1926, ao qual Fernando Azevedo esteve vinculado profissionalmente. [O mesmo] expressa um diagnóstico sobre a educação pública no estado de São Paulo” (ARAÚJO, 2008, p. 75).

A despeito de ser a referência o estado de São Paulo, o mesmo acabou se tratando, na verdade, de um amplo painel sobre a educação brasileira e a forma “inquérito” se traduziu pela elaboração prévia de questionário a respeito dos diferentes níveis e modalidades de ensino – dos quais nós destacamos aquelas pertinentes ao ensino superior – e aplicado a depoentes de trajetórias profissionais diversas, não necessariamente ligados à docência ou ao estado de São Paulo. Considera o autor que o documento encontra-se inserido no movimento escolanovista então em amplo desenvolvimento. Em Vargas (2006), a autora faz um comentário em que o cerne da discussão acerca da universidade ocorreu dentro da ABE e da ABC entre 1927 e 1932 por meio de dois instrumentos: o das conferências de educação –comentadas anteriormente – e dos “inquéritos”, sendo estes, pesquisas de opinião promovidas no final da década de 20. Essa teria sido uma forma inédita de encaminhamento da questão universitária buscando estabelecer um consenso dentro da comunidade docente além de inserir e instalar essa discussão no seio da elite intelectual brasileira, quanto também foram um reflexo das visões da ABE quanto aos temas educacionais.

Voltando a Araújo (2008), este autor após uma análise dos depoimentos e sua categorização⁷⁵, esclarece que estiveram presentes no inquérito, os ideais, as aspirações e os projetos relativos à formação profissional e de professores em nível superior, o desenvolvimento científico assentado em pesquisa, o ensino como resultante desta e o cultivo à cultura livre e desinteressada. Todo esse conjunto convergia para a ideia central de necessidade do fortalecimento do desenvolvimento intelectual para promoção da industrialização e o conseqüente desenvolvimento econômico. Caberia à universidade o papel da formação das elites, classes dirigentes ou das classes condutoras. Não há um consenso entre os depoentes, mas em linhas gerais o *Inquérito de 1926* revela expectativas quanto às nascentes universidades⁷⁶ e se pauta criticamente – ainda que de forma pontual – ao modelo URJ; há uma forte preocupação com a formação de professores para os níveis secundário e superior; concebe-se a universidade como centro de cultura nacional, desde que ela socialize as investigações científicas ali criadas através do ensino e da extensão. Percebe-se que “a divisão social do trabalho [via industrialização] batia fortemente às portas brasileiras conduzindo a uma concepção de universidade voltada para a formação de profissionais especializados” (ARAÚJO, 2008, p. 97).

Mas Araújo (2008) ressalta que a formação acadêmica “não é descuidada” na medida em que se contempla também uma concepção de universidade que se assenta na elaboração científica e na sua transmissão. Em contraposição à questão da “formação das elites” havia vozes discordantes que defendiam a educação do povo como problema a ser enfrentado, uma vez que dele, uma vez esclarecido, sairia uma elite de qualidade. Nesta premissa de elites, caberia à universidade contribuir para que a atmosfera política se guiasse pela consciência cívica, moral e intelectual da nação. Sintetiza o autor:

Em suma, a utopia posta em debate pelo *Inquérito de 1926*, situava a educação superior como propulsora de um dinamismo intelectual e moral, com certeza, associado ao ideário escolanovista, que naquele momento pleiteava pela construção nacional a se fazer (ARAÚJO, 2008, p. 97).

⁷⁵ As categorias são as seguintes: a) As críticas às reformas educativas, b) a formação do professor, c) a formação das classes dirigentes pela alta cultura, d) a universidade, centro de formação e irradiação para a nacionalidade e e) o ensino e a pesquisa ou a elaboração e a transmissão.

⁷⁶ Lembre-se que naquele 1926, concretamente, havia a URJ/1920 e as experiências frustradas das Universidades de Manaus, do Paraná e de São Paulo. A Universidade de Minas Gerais criada com base no modelo carioca, somente seria criada no ano seguinte.

Em termos de tipologias de concepção universitária, Araújo (2008) conclui que a despeito de não haver menção explícita a Humboldt, o modelo alemão está presente nos depoimentos, assim como, a preocupação com o processo de industrialização direciona os entrevistados para uma forte formação de profissionais especializados e enfatiza ele o fato de que é o modelo napoleônico, assentado em federação de escolas superiores, em que será configurada a formação de universidades nas décadas seguintes, “até o confronto com a reforma universitária de 1968”. A temática da relação entre ensino, pesquisa e extensão – questões centrais do debate “contemporâneo” de 2006, segundo o autor – é a última a ser discutida. Informa ele ser o *Inquérito de 1926*, uma de suas raízes e uma das discussões mais adensadas no interior do mesmo e que teria se frutificado no decorrer do movimento educacional brasileiro. É no interior desta discussão que Vargas (2006) identifica a corrente *Cientificista*, que se traduzia por uma concepção de universidade ligada predominantemente à ciência pura, buscando inserir a universidade brasileira no contexto de uma discussão mundial quanto aos avanços das ciências aplicadas, dada nossa inexpressividade neste campo.

Voltando à análise de Silveira (1984), esta busca situar o contexto de edição do Estatuto das Universidades Brasileiras, através de um rápido comentário sobre as reformas de ensino fora do âmbito federal – cita a do Distrito Federal/Fernando Azevedo e a de São Paulo/Lourenço Filho – e a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e de como, a partir da posse do Ministro Francisco Campos, imediatamente se processa um conjunto de reformas⁷⁷, das quais em termos de ensino superior, o **Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931/Estatuto das Universidades Brasileiras** é uma das faces. Da Exposição de Motivos⁷⁸ do então Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior a autora destaca dois momentos: um primeiro no qual comenta de que o projeto

⁷⁷ Vale aqui a indicação de um minucioso estudo da Reforma Francisco Campos por José Carlos Rothen no citado Dossiê da Revista Brasileira de História da Educação (ARAÚJO, 2008).

⁷⁸ Nesta mesma Exposição de Motivos, o autor esclarece que o projeto de reforma então apresentado se constitui de três partes: “uma geral, relativa à organização das Universidades Brasileiras; outra que contém a reorganização da URJ e de todo o ensino superior da República, e a terceira em que se cria o Conselho Nacional de Educação e se definem as suas atribuições”. Os decretos que cuidam da segunda e terceira parte são respectivamente: Decreto 19.852/31 e Decreto 19.850/31.

[...] foi objeto de longa meditação, de demorado exame e de amplos e vivos debates em que foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, individuais e coletivas [...] [e] todas as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras (SILVEIRA, 1984, p. 66).

Afirmção questionável, mas sem dúvida conciliadora face ao contexto em ebulição como já demonstramos. O segundo momento destacado pela autora nos informa que:

O projeto adota como regra do ensino superior da república o sistema universitário. A Universidade, inicialmente em “estado de aspiração”, constituirá a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de caráter utilitário e profissional, seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim à universidade o duplo objetivo de equipar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura [...] mais adiante declara-se que a universidade é sobretudo uma unidade social, ativa e militante e deve exercer no meio social onde se organiza e existe... larga, poderosa e autorizada função educativa (SILVEIRA, 1984, p. 66).

Observa-se assim que, por um lado, Silveira (1984) chama a atenção para a ampliação dos objetivos da universidade, na qual o ensino, a formação de profissionais, a preocupação com a ciência pura, a atividade social, são agora propósitos da universidade brasileira para a “grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade”. Por outro, temos a demarcação – pelo menos em termos de discurso oficial – da nova concepção universitária brasileira. À guisa de finalização de sua análise sobre o Estatuto, Silveira (1984) faz diversos comentários. Assim, quanto à autonomia, este teria preferido o caminho prudente e seguro de uma “autonomia relativa” evitando uma brusca ruptura com o presente, deixando que a mesma seja uma conquista do futuro; menciona a importância da Faculdade de Educação, Ciências e Letras como elemento definidor do “caráter propriamente universitário” em meio aos demais institutos de ensino superior⁷⁹; informa sobre a adoção da cátedra vitalícia e de como o projeto teria sofrido influência alemã e americana, sem se prender a uma ideologia específica. Teria o mesmo se preocupado com as necessidades práticas da época e com a elaboração de normas para concretizar as mudanças, e conclui

⁷⁹ Trata-se aqui de uma referência ao Decreto 19.852/31 já citado e que tinha como objeto central a organização desta faculdade.

[...] foi um marco na história do ensino superior do Brasil: base das reformas posteriores, levou à multiplicação das faculdades e universidades e principalmente significou uma tomada de consciência de uma concepção de universidade que se aproximava das exigências da educação, em vista dos novos tempos e do progresso do país (SILVEIRA, 1984, p. 67).

Em geral os autores que discutem o Estatuto⁸⁰, mesmo que sob diversos matizes metodológicos com graus de profundidade diferenciados nos elementos internos, informam que o mesmo se constituiu em um contexto centralizador tanto no campo político quanto no educacional. Para a questão da autonomia, Cunha (2007b) compara o tratamento dado à universidade igual ao de uma criança indefesa, carente de tutela e similar àquela que a ideologia autoritária tinha a respeito do povo, como incapaz de se autodirigir, necessitando de elites que lhe apontassem o caminho a seguir. Mendonça (2000) e Vargas (2006) se igualam na consideração de que o Estatuto não correspondeu às demandas tão largamente defendidas pelos intelectuais da época, “desagradando a gregos e troianos”. Finalmente Favero e Lima (2006a) ao abordar a questão da Faculdade de Educação como elemento definidor do “caráter universitário” informa que na prática isto não ocorreu e quanto à inserção da cátedra, como unidade operativa da universidade, esclarece que a mesma teria se tornado a *alma mater* das instituições de ensino superior, determinando privilégios aos professores e que a mesma teria ganhado força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até a reforma de 1968 quando foi extinta.

Favero e Lima (2006a) ainda indicam um importante aspecto pelo qual percebe que a despeito da tendência centralizadora da política autoritária getulista, houve iniciativas em matéria de educação superior nesse período que expressam posições contrastantes. Cita dois exemplos: a criação da Universidade de São Paulo/USP em 1934 e a criação da Universidade do Distrito Federal/UDF em 1935. Ocorre que ambas as universidades assumiram as concepções diretamente vinculadas ao grupo dos renovadores. A USP foi criada pelo grupo que se articulava em torno do jornal O Estado de São Paulo, entre os quais figurava Fernando Azevedo e a UDF foi criada por Anísio Teixeira no interior da reforma empreendida

⁸⁰ Para este tema cito Cunha (2007), Favero e Lima (2006), Mendonça (2000) e Vargas (2006).

por ele no Rio de Janeiro⁸¹. Retomando Silveira (1984) esta se debruça sobre a análise dos dois últimos documentos relativos à concepção universitária aqui analisada: a **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961/Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB** e a **Lei no. 5.540 de 28 de novembro de 1968/Reforma Universitária de 1968**.

No tocante à LDB/1961, importa considerar alguns aspectos quanto ao seu contexto. Foi concebida no interior do processo de redemocratização que se sucedeu à deposição de Vargas em 1945⁸²; seu anteprojeto foi encaminhado pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani em 28 de outubro de 1948 e foi finalmente sancionada em 1961. Foi sua herança escolanovista que determinou sua *via crucis*, utilizando a expressão de Héglio Trindade. É a partir de sua ligação com os mesmos que Silveira (1984) inicia sua argumentação sobre esta lei. Informa que diferentes interesses entraram em jogo nas discussões quanto à liberdade e democratização do ensino, autonomia administrativa e descentralização e que as controvérsias acabaram por aprisionar o projeto no Congresso Nacional por 13 anos e a desfigurá-lo. Quanto às suas determinações para o ensino superior, informa que este fosse

[...] ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (Art. 67) e [seu objetivo seria] a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de professores de nível universitário (Art.66) (SILVEIRA, 1984, p. 68-69).

Para Silveira (1984, p. 69), aí estão os elementos essenciais à definição da concepção de universidade expressa na LDB onde se somam: a constituição de universidades pela reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior **“salvo quanto às rurais ou outras de objetivos especializados”⁸³**, a juízo do Conselho Federal de Educação” [grifo nosso]; a indicação de integração à

⁸¹ Mendonça (2000, p. 138) informa que a concepção que orientava ambas entendia a universidade concebida numa tríplice função de “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”. A URJ terá vida curta face ao advento do Estado Novo em 1937, sendo extinta em 1939 e seus cursos transferidos para a recém-criada Universidade do Brasil/UB.

⁸² Foi uma determinação da Constituição Democrática de 1946 que indicava a criação de uma comissão para tanto.

⁸³ Temos aqui uma exceção curiosa que à priori resguardaria os estabelecimentos isolados.

universidade dos institutos de pesquisa e de aplicação e treinamento profissional; o direito ao gozo de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar; a liberdade de ensino com frequência obrigatória e finalmente, possibilitava a existência de diferentes níveis de curso e a representação discente com direito a voto nos conselhos universitários e congregações. Considera que naquela conjuntura o modelo então proposto já estava inadequado ao momento nacional, que buscava um desenvolvimento autossustentado no qual novamente a universidade seria um componente importante, fato pelo qual já se exigia a sua reestruturação, processo esse que se iniciava com a criação da Universidade de Brasília/UnB: “[...] A consciência dessa inadequação vai exigir a reestruturação da universidade; esse processo se inicia com o projeto de criação da Universidade de Brasília e culmina com a reforma universitária de 1968” (SILVEIRA, 1984, p. 69).

Para Silveira (1984) há um claro vínculo entre a criação da UnB⁸⁴ e a LDB/1961 visto o anacronismo desta última, por isso na sequência, sua análise privilegia mais aquela do que esta. Dentre vários aspectos, citamos sua discussão quanto à UnB e sua organização (Art. 9º do projeto de Lei): Institutos Centrais de Ensino, Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional. Assim caberia aos Institutos Centrais ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes e após estes, os alunos poderiam fazer a graduação para formação profissional ou técnica numa Faculdade, tendo ainda possibilidade de, nessa Faculdade, fazer cursos de especialização ou pós-graduação e realizar pesquisas e estudos no campo escolhido. O projeto preconizava a autonomia administrativa, financeira, disciplinar e didática, ressalvadas as exigências da legislação geral do ensino superior e previa a organização da carreira do magistério. É de Ribeiro (1975 apud SILVEIRA, 1984, p. 71) que retira síntese do projeto, no qual indica

A Universidade de Brasília é o resultado de uma consciência crítica dos mais autênticos intelectuais brasileiros. Não foi imposta à realidade nem tampouco nasceu de um desejo alienado de nivelamento cultural e científico com universidades dos países chamados desenvolvidos. Pelo contrário, seu projeto [...] foi fruto das convergências das experiências de um grande número de intelectuais brasileiros, cada um deles projetando seu setor através de uma vivência pessoal e muitas vezes dramática da realidade brasileira.

⁸⁴ Instituída pelo presidente João Goulart por meio da Lei 3998 de 15 de dezembro de 1961

Comenta ainda Silveira (1984) que, fundamentado na recusa da “torre de marfim” o reitor Darcy Ribeiro ainda proclama as duas lealdades fundamentais da UnB: a lealdade aos valores e padrões internacionais da ciência e da cultura e a lealdade ao povo brasileiro e à sua nação. Fecha com a lista de objetivos da UnB:

[...] o preparo de profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados; a colaboração para que Brasília exerça a função integradora da vida social, política e cultural da Nação; assegurar o assessoramento aos poderes públicos e finalmente, colaborar com as instituições educacionais do país, incluindo as universidades (SILVEIRA, 1984, p. 72).

Para Cunha (2007d) os vínculos entre a LDB/1961 e a UnB existem, mas são de outra ordem. Para esse autor, o processo de transformação do ensino superior na república populista desenvolveu-se independentemente de projetos gerais, de “diretrizes e bases” que vieram a ser objeto de intensos conflitos sociais neste período, conflitos esses determinados pelo grupo/força favoráveis à expansão, integração e modernização do ensino superior e pelo grupo/força defensor da situação reinante, em particular do ensino elitista e arcaico. Informa

O efeito contraditório dessas forças fez que no mesmo ano em que era criada a Universidade de Brasília, promessa de significativa expansão de vagas e renovação de métodos de ensino e pesquisa, fosse promulgada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, reforçando uma concepção oposta de ensino, principalmente no grau superior (CUNHA, 2007d, p. 94).

Cunha (2007d) ainda esclarece o sentido da “*via crucis*” do anteprojeto Mariani no Congresso⁸⁵: de seu início efetivo com um parecer do Deputado Gustavo Capanema, representante da política educacional estadonovista que freou o andamento do anteprojeto, na medida em que este mudava substancialmente a rigidez do Estatuto das Universidades de 1931; de como a partir dos posicionamentos contrários e a conseqüente paralisia institucional do final dos anos 40 foi retomada na segunda metade da década de 1950, agora articulada entre os “defensores da escola pública” e o grupo dos “paladinos da liberdade de ensino”. Um curioso comentário de Cunha (2007d) esclarece que a política educacional autoritária de Campos e Capanema (1930 a 1945) havia tornado o ramo das escolas secundárias altamente lucrativo na medida em que os recursos públicos estavam

⁸⁵ Além da referência de Cunha (2007a) para esta discussão temos o artigo de Montalvão (2010).

sendo destinados ao ensino primário e superior, tornando assim esse ramo atrativo à iniciativa privada com simpatia especial da Igreja Católica que via neste nicho a possibilidade de influência via “formação das elites dirigentes” (CUNHA, 2007d, p. 99-102).

Ocorre que já nos anos 50, “fatos novos levaram à diminuição das taxas de lucros das escolas privadas” e “foi nesse contexto que se reacendeu o debate em torno das diretrizes e bases da educação nacional” (CUNHA, 2007d, p. 103). Os educadores liberais teriam se articulado pela defesa do anteprojeto de 1948 e os privatistas por sua vez, passaram a defender o projeto substitutivo de Carlos Lacerda apresentado em novembro de 1958 e segundo Cunha (2007d), este por sua vez, teria causado a primeira grande reação coletiva contra os privatistas, que se deu com o *Manifesto dos Educadores*, herdeiro do Manifesto de 1932 dos “pioneiros da educação nova” e que naquele momento se proclamavam “*mais uma vez convocados*”. Ato *continuum* desse processo de disputa, duas grandes campanhas em nível nacional se organizaram: a de defesa da escola pública e outra de defesa da liberdade de ensino. Quanto ao destino de ambos os grupos o autor assim posiciona

[...] Foi só no final do governo Goulart, diante da ameaça de radicalização que uma fração da burguesia brasileira, a ligada ao capital “internacional”, obteve hegemonia sobre toda a classe. Deste então, os conflitos entre os setores dessa classe, que defendiam a escola pública e a liberdade de ensino, foram absorvidos num projeto hegemônico elaborado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) (CUNHA, 2007d, p. 105).

Em termos de desfecho da tramitação do projeto da LDB o autor indica que a mesma, sancionada pelo presidente João Goulart, seu primeiro ministro Tancredo Neves e todo o ministério teriam legitimado as principais reivindicações dos interesses privatistas expressados pela “liberdade de ensino”. Em termos de concepção universitária, arremata

[...] Resguardando as universidades modernas, o texto final da lei acabou por reforçar ainda mais a concepção arcaica da organização universitária a partir da aglomeração de faculdades, sem a função integradora, pelo menos em tese da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras/FFCL. A concepção atomizada do ensino superior – em faculdades isoladas ou consorciadas em universidades – presidiu a expansão desse ensino, verificada na república populista e, com mais força ainda, a que veio se processar depois de 1964 (CUNHA, 2007d, p. 114).

Temos aqui, portanto, a pavimentação para o caminho que nos leva à análise de Silveira (1984) quanto ao último documento que diz respeito ao seu estudo da *Evolução da Concepção de Universidade no Brasil: a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968/Lei de Reforma Universitária*. Dado o contexto da feitura do artigo – a lei estava ainda em vigor – a autora esclarece de imediato sobre a impossibilidade de se analisar a totalidade de leis, decretos e pareceres que compunham a reforma; indica que se dedicará à análise de parte do Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – aquela que define princípios e a concepção da reforma e ainda os artigos relativos ao ensino superior na medida em que os mesmos oriundos da LDB/1961 haviam sido revogados por esta –; num rápido histórico, informa que a mesma se deu por etapas e que foi o resultado de um processo que se pretendeu ser de “reestruturação da universidade brasileira” e que teria se iniciado na segunda metade da década de 50. No encaminhamento do relatório indica aqueles que teriam contribuído com sugestões e opiniões – reitores, professores, pesquisadores, jornalistas e empresários, “não sendo possível a participação dos alunos” (SILVEIRA, 1984, p. 72-73).

Citando o decreto 62.937 de 2 de julho de 1968, que institui o grupo de trabalho para promover a reforma universitária, indica o que chama de “missão” do grupo: “[...] estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do país” (SILVEIRA, 1984, p. 74)⁸⁶ e a partir da mesma passa a fazer uma série de considerações quanto aos objetivos: busca da racionalização da organização em busca da maior eficiência e produtividade; conciliar os objetivos práticos e imediatos do **ensino de massa**; constituição da missão permanente da universidade – “centro criador da ciência e expressão mais alta da cultura de um povo”. Neste ponto da análise, a autora passa a se referir tanto à reforma, quanto à universidade propriamente dita: para a primeira faz a seguinte citação

⁸⁶ Neste ponto da análise da fonte em questão, temos uma correção e um comentário: a correção diz respeito ao fato de que no texto do decreto a palavra usada como missão é “acelerar” e não “estudar”. O comentário se remete à nossa percepção de que as citações seguintes não são, nem do decreto citado nem do texto da lei 5.540, o que nos leva a inferir – pelo próprio formato do texto – que a autora esteja citando o Relatório Final do Grupo de Trabalho, mas como até o presente momento, não tivemos acesso ao texto original do mesmo, fica a indicação.

a verdadeira reforma universitária se processa no entrechoque de uma tríplice dialética: relação entre o Estado e a Universidade; relação entre e as múltiplas forças da comunidade [...] e finalmente, no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do mestre e do aluno [...] pois a Universidade atuante há de ser o lugar da confrontação e, ao mesmo tempo, da conciliação, também dialética, dos conflitos de gerações, da cultura que nela se produz com a sociedade global (SILVEIRA, 1984, p. 73).

Quanto à universidade, faz diversas indicações: ela deverá articular-se num sistema de influências recíprocas com todos os outros poderes da cultura, inclusive o Estado; alerta de que, como instrumento de renovação e de mudança, expressão da racionalidade criadora e crítica, a Universidade é responsável pela “plasmação do futuro”, o que lhe conferiria o papel de liderança espiritual o que transcenderia a “racionalidade instrumental que lhe é também conferida”. Antes de passar a uma análise específica da lei, chama a atenção para o fato de como a universidade deve estar associada ao “processo global das reformas sociais” e em termos de uma concepção expressa no texto da reforma, ressalta de como o “aspecto tecnológico, atuando como fator do desenvolvimento e ajustada ao processo social em curso” contribuiria para o “desenvolvimento total do homem” (SILVEIRA, 1984, p. 74). A Lei de Reforma Universitária possui 59 artigos no seu conjunto – houve diversos vetos para artigos mas a maioria ocorreu nos parágrafos e incisos. Destes, a autora privilegiou 9 artigos, fazendo breves comentários.

Assim indica os objetivos expressos do ensino superior: “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de pessoal de nível universitário” (Art. 1º) além de sua natureza e lócus: “indissociável da pesquisa” e “ministrado em universidades e, **excepcionalmente em estabelecimentos isolados**” (Art. 2º) (SILVEIRA, 1984, p. 74, grifo nosso). Faz um breve comentário sobre direito à autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, financeira e de como sua organização e funcionamento serão disciplinadas por estatutos e regimentos a serem feitos pelas unidades (Arts. 3º e 5º). Há uma atenção especial para o Art.11 que cita

[...] apresenta as características segundo as quais as universidades deverão organizar-se: unidade de patrimônio e administração; **departamento** como célula da estrutura universitária, permitindo diferentes modelos de organização, pela reunião ou não em “unidades mais amplas”; “unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”; organização racional; **universalidade de campo** pelo cultivo das áreas fundamentais do conhecimento humano, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; “flexibilidade de métodos e critérios” (SILVEIRA, 1984, p. 74).

Fechando a análise da lei, Silveira (1984) comenta sobre a tipologia de cursos possíveis – graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e profissionais – sua duração e currículos mínimos “a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação”. O último artigo a ser comentado diz respeito ao estímulo a atividades de educação física e desportos e à participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento. Pelo conjunto, a autora considera apresentada a “concepção de universidade conforme a reforma universitária” (SILVEIRA, 1984, p. 75). Fazendo uma síntese de suas reflexões, a autora considera em três passos a evolução concepcional da universidade no Brasil.⁸⁷ O período aqui analisado insere-se no “segundo passo” iniciado com a Reforma Campos em 1931 que ao se situar num contexto de uma “sociedade renovada, de aspirações surgidas a partir de uma consciência nacional que se afirmava, foi o ponto de partida para a expansão da universidade brasileira” na medida em que, ao determinar o “sistema universitário como regra do ensino superior” unia ao caráter profissionalizante, o “puramente científico”. Mas não se observa aqui um ufanismo dos avanços, ela alerta quanto às restrições e exemplifica com o caso da autonomia: “postula a necessidade de autonomia – embora relativa”.

Temos uma importante reflexão em

[...] uma concepção sofisticada de universidade exige da sociedade que a ela aspira a consciência do papel a desempenhar na História, a liberdade de pensamento e ação, a estimulação do espírito criador. E isso faltava à sociedade brasileira, em vista dos condicionamentos socioeconômicos, políticos e culturais aos quais esteve sujeita e que determinaram o tipo de ensino superior que lhe era necessário. [...] O projeto de Francisco Campos deu ao Brasil a universidade possível naquela fase de sua História política, econômica, social. Nessa perspectiva deverá ela ser analisada. Mas significou um passo importante na evolução da concepção de universidade no Brasil (SILVEIRA, 1984, p. 76).

Para a autora, o terceiro passo evolutivo quanto a concepções de universidade no Brasil se dá em condições muito parecidas com aquelas que determinaram a Reforma de 1931, ou seja, o contexto histórico. Os anos 60, já imbuídos da ideologia do desenvolvimento determinavam a aspiração “à

⁸⁷ O “primeiro passo” é considerado como “o longo momento” desde os jesuítas até as últimas leis da primeira república. Ali a concepção de universidade é marcada pela constituição de conglomerados de escolas isoladas, a centralização administrativa e o objetivo essencialmente profissionalizante.

emancipação cultural, à libertação econômica, à ordem, à justiça social – fatores essenciais do desenvolvimento – impunham o estudo reflexivo dos problemas brasileiros e à busca de soluções”. Segundo a mesma, esses eram “os dados para a nova concepção da universidade necessária a esse tempo”. Esta se apresentava pelo projeto da Universidade de Brasília, “incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e por elementos como o abandono da escola isolada, pela universidade como forma do ensino superior, pelo atendimento à massa dos estudantes na graduação e à elite pós-graduação – criação científica e indissociabilidade entre ensino e pesquisa – distinguindo a racionalidade instrumental e a racionalidade crítica e criadora, “eis a universidade que se propõe ao Brasil no momento” (SILVEIRA, 1984, p. 77).

Até o presente momento de nosso estudo, privilegiamos Silveira (1984) face à sua abordagem quanto à discussão sobre concepções universitárias que nos permitiram a aproximação ao tema no contexto em questão, no entanto é necessário acrescentar ao conjunto, outras análises. Longe de se pretender uma “totalidade”, buscaremos complementar, de maneira sucinta, as reflexões da autora com aquelas que consideramos importantes no sentido de se obter um melhor “desenho” do quadro em que se deu a reforma universitária de 1968. Nesse sentido, nos parece que de igual forma à LDB/1968, também a Reforma Universitária teria percorrido a sua própria “via crucis” e este teria sido determinado aqui, pelo contexto no qual se deu: o golpe militar de 1964 e a ditadura que decorreu disso. É exatamente neste ponto da análise que encontramos uma significativa contribuição de Cunha (2007c).⁸⁸

Ao abordar o período militar e sua relação com as reformas universitárias ali inseridas – em especial a de 1968 – o autor percebe que muitas das medidas tomadas no âmbito interno da reforma – tais como o fim do regime de cátedras e o modelo curricular de créditos – na verdade foram gestadas num processo ocorrido antes mesmo da efetização legal da mesma em 1968 e que teve no movimento estudantil do final dos anos 60 a sua origem. Tratou-se mesmo de um elemento

⁸⁸ Sem nenhum demérito a todos os autores que se debruçaram de alguma forma sobre o tema da Reforma Universitária de 1968, temos a percepção de que A Universidade Reformada seja um dos trabalhos mais completos em termos de contexto, gestação e características desta reforma, sendo-nos, no entanto, impossível trazer aqui o conjunto das análises. Preferimos o risco da síntese.

importante no interior de um processo de modernização do ensino superior que veio se operando desde os anos 40 até aquele final dos anos 60. Parece-nos curioso o fato de que a discussão sobre a modernização do ensino superior brasileiro por este autor se dá em meio exatamente à sua discussão quanto aos modelos universitários⁸⁹ que o percorreram. Enfatiza que somente nos anos 60

uma doutrina sistemática sobre reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo aos anseios de superação do modelo napoleônico” e tendo suporte institucional no **Conselho Federal de Educação**⁹⁰ e suporte político no regime que se instalava. [...] a doutrina da reforma organizacional de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer *tabula rasa* do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua **modernização na direção do modelo norte-americano**, pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo, devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional [...] [na verdade] esta modernização já vinha ocorrendo de forma lenta desde os anos 40 (CUNHA, 2007c, p. 20, grifo nosso).

O fato é que, segundo Silva (2001a), nesta década de 60, evidenciava-se que a concepção de carreira docente e organização da universidade não se ajustavam ao desenvolvimento científico e à expansão do ensino superior. Favero e Lima (2006a), por sua vez, descreve as fases do citado processo de modernização. O ritmo acelerado do desenvolvimento – especialmente o industrial – teria sido o elemento determinante da mesma e assim, convênios e acordos de cooperação e assistência técnica para o ensino superior entre Brasil e Estados Unidos se iniciaram entre o final dos anos 40 e início dos anos 50, tendo seu ápice nos anos 60 com os acordos MEC-USAID associado a duas outras medidas para o ensino superior: o *Plano Atcon* (1966) e o *Relatório Meira Mattos* (1968) (ATCON, 1966). No conjunto, os acordos se consubstanciavam, em linhas gerais, em assistência técnica estrangeira dividida em três linhas de ação: assistência técnica propriamente dita, assistência financeira – recursos para compra de equipamentos nos EUA e financiamento de projetos, além de assistência militar, concretizada com a vinda de

⁸⁹ Quanto a essa análise o autor não escapa dos modelos já anteriormente discutidos: o napoleônico e o alemão, contribuindo sim, com aprofundamentos diversos em termos de contexto, concepção filosófica, dentre outros.

⁹⁰ Quanto ao envolvimento do CFE na produção da reforma universitária citamos dois trabalhos do mesmo autor: Rothen (2005, 2010) que se complementam. Tendo por base as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ele aborda as possíveis concepções de universidade presentes nas discussões dos conselheiros.

consultores militares ao Brasil e a ida de militares brasileiros aos EUA (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 7).

O *Plano Atcon*, como ficou conhecido, foi o resultado de uma consultoria encomendada pela Diretoria de Ensino Superior do MEC, entre junho e setembro de 1965⁹¹ ao consultor norte-americano Atcon (1966) “preconizando a implantação de nova estrutura universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência” (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 7). Algumas das sugestões do consultor que tornariam possível a adequação do ensino superior e instituições universitárias às necessidades do país, serão incorporadas mais tarde ao projeto da reforma universitária. São elas:

[...] defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos, além da criação de um conselho de reitores (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 7).

Ainda segundo esta, pelo final de 1967, “preocupado com a subversão estudantil” o governo militar cria via decreto – Decreto 62.024 – comissão especial chefiada pelo general Meira Mattos – que deu nome a mesma (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 7).

A Comissão Meira Mattos tinha diversos objetivos, mas em termos gerais, pretendia analisar os questionamentos, sugestões e reivindicações dos estudantes para assim emitir pareceres e diretrizes conclusivos sobre a questão. Da mesma forma que o Plano Atcon, foi elaborado um relatório final, no qual algumas de suas considerações foram absorvidas pelo projeto da reforma: “[...] fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos” (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 7). Fechando este quadro do contexto político-educacional da reforma universitária e ainda na esteira da questão estudantil, ocorre que este em 1968 partiu para o enfrentamento ao regime militar em várias frentes e em uma delas, exigiu do governo militar a tomada de decisões “no sentido de buscar soluções para os

⁹¹ O relatório resultante foi editado em 1966, pelo MEC com o nome de *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira* e consta da bibliografia deste estudo.

problemas educacionais mais agudos, principalmente o dos ‘excedentes’”. Uma dessas medidas foi também adotada via decreto, o nº 62.937 de 02 de julho de 1968, que instituía o Grupo de Trabalho que em “caráter de urgência” estudaria as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da universidade” (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 8). O relatório resultante deste já foi objeto de atenção de Silveira (1984).

Por fim, Favero e Lima (2006b) ainda sobre o relatório, cita um comentário de Florestan Fernandes em que esse, observa que o mesmo “[...] contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem” (FERNANDES, 1974, p. 4-5); conclui a análise informando que a despeito da existência de dois decretos leis – 53/66 e 252/67 – que teriam iniciado o processo de reestruturação das universidades, foi somente em 1968, com os resultados do relatório do GT, com os desdobramentos das ações de 1966 é que “ganha sentido, falar-se de uma legislação básica da Reforma Universitária (FAVERO; LIMA, 2006b, p. 8). Encerramos aqui este momento inicial da narrativa de uma trajetória de concepções universitárias no período indicado. Na sequência, faremos o exercício da variação de escala, indo ao plano institucional da ESAL, analisar o seu processo de federalização e de como o mesmo se inscreve por sua vez, na transformação esaliana.

3.2 O PROCESSO DE FEDERALIZAÇÃO DA ESAL (1963)

O processo de federalização da ESAL em 1963 é um marco divisório na trajetória histórica da UFLA por diversos motivos: é um marco divisor porque retira a instituição da rede confessional privada de ensino à qual esteve ligada até então, e a inscreve em outra rede, a de ensino superior público, encerrando assim um ciclo histórico; é um marco divisor porque encerra o aspecto de “unanimidades” na literatura, uma vez que abriga uma discussão polêmica em torno da “paternidade” do processo de federalização. Finalmente, o processo de federalização é um marco e agora, não divisor porque indica um dos últimos grandes momentos da parceria instituição – cidade de Lavras e como dissemos anteriormente, esse episódio interno também se reveste de importância porque nos permite observar que, mais do que

fatos “pitorescos” do universo interno da ESAL, temos aqui a possibilidade de vislumbrar os caminhos pelos quais foi se construindo a própria trajetória da universidade brasileira.

Trata-se de um processo que merece a atenção da historiografia na perspectiva em que aponta Bastos (2000 apud XAVIER, 2009) quando ao discutir a questão da história local/regional, a aponta como “fonte para a análise de apropriações singulares” (XAVIER, 2009, p. 54). Temos aqui não somente uma singularidade, mas diversas. A federalização da ESAL, que lembramos não ser o foco de nosso estudo, nos permite perceber o desenho que vinha se delineando nas políticas nacional e educacional do final dos anos 50 que inclusive, se estenderá pelos anos 60 e como sabemos, com implicações profundas até meados dos anos 80. Em termos institucionais, como foi dito anteriormente, até o início dos anos 50, a ESAL avança em termos infraestruturais internos com mais inauguração de prédios e benfeitorias.

Do ponto de vista estudantil público, organiza-se um centro acadêmico nos moldes da legislação em vigor – Centro Acadêmico de Agronomia/CAA em 20/07/1936 que, por sua vez, lança o jornal *O agrário* em 02/07/1947. Forma-se a primeira engenheira agrônoma na ESAL em 1951⁹² e, em 1958, há um grande ciclo de comemorações em face ao cinquentenário da escola, com a presença de vários ex-diretores, professores e alunos (VILELA, 2007). No entanto, é nesse mesmo ano que tem início o que Dias (2009) chama de “agonia” do processo de federalização que duraria seis anos. Outro fato importante se dá com os falecimentos de John H. Weelock, em 5 de maio de 1961, em Campinas, e de Benjamim H. Hunnicutt, em 26 de janeiro de 1962, em São Paulo – encerramento de um ciclo histórico da ESAL.

Temos então, o ápice da crise institucional do IG que, ao longo dos últimos quatro anos, sinalizara com a sua incapacidade financeira de sustentar a ESAL, como também pela não existência de uma estratégia de superação dos problemas. No conjunto, tal posicionamento indicava algo mais significativo, que era uma mudança na estrutura confessional do IG e da própria Igreja Presbiteriana no Brasil que foi percebido por Dias (2009). Informa que

⁹² Trata-se de Arlete Veiga, também primeira mulher formada em Agronomia em Minas Gerais e a quarta no Brasil.

Os primeiros sinais da crise que deixariam profundamente intranquilos alunos, professores e funcionários da instituição surgiram no começo de 1958. Ainda não havia nada de oficial, mas já estava no ar que os presbiterianos tinham perdido o interesse em continuar como mantenedores da escola (DIAS, 2009, p. 100).

Para tanto, aponta motivos de ordem financeira, religiosa e mesmo políticos – nessa ordem. Alterando a ordenação do autor, colocamos a motivação de ordem religiosa em primeiro plano, na medida em que uma literatura adicional nos aponta mudanças na estrutura interna do movimento missionário presbiteriano no Brasil (NOGUEIRA, 1994; SCHULZ, 2003).

Ao que tudo indica, a partir do final dos anos 50 – não há precisão de datas – a Missão Evangélica norte-americana teria entregado o IG para a Igreja Presbiteriana do Brasil – talvez por entender que estivesse se consolidado aquela etapa missionária do presbiterianismo no Brasil, podendo o IG “andar por suas próprias pernas”. Soma-se aqui outra mudança estratégica daquele credo protestante – que foi percebida por Dias (2009) – qual seja o de perceber que a ação pastoral efetivava-se com mais sucesso em jovens na puberdade, ou seja, no ensino médio, do que em universitários com uma formação mais madura, ou de “cabeça formada”.⁹³ Entendemos ser essa mudança na estrutura confessional que determinará a precariedade da condição financeira que irá transparecer no final dos anos 50, na medida em que deixaram de existir os “seguradores das cordas”, com impacto direto no coração da escola: a sala de aula.

É o que se percebe na seguinte afirmação:

Com quinze professores, poucos alunos, não mais que uma centena, além dos trinta do curso técnico (“capa gato”),⁹⁴ a escola se tornaria deficitária, o que a impediria de receber investimentos [...]. Ou seja, a escola pioneira estava ficando para trás na qualidade do ensino. Frise-se que os presbiterianos não visavam a lucro com ela; apenas não queriam ter prejuízo (DIAS, 2009, p. 100).

⁹³ Com exceção do que já foi indicado como interpretação de Dias (2009) as demais inferências constituem-se resultado de nossa análise. Como não se trata do foco de nosso estudo, apontamos aqui elementos significativos para estudos posteriores.

⁹⁴ Esta foi praticamente a última frente aberta pelos presbiterianos norte-americanos em 1926 e que durou até 1964. Percebe-se na literatura em alguns momentos certa confusão entre este curso técnico e o curso agrícola agrônomo de nível superior uma vez que coabitaram por trinta e oito anos.

Todo esse contexto acabou por colocar o CAA/ESAL como um importante ator no processo de federalização que efetivamente se inaugurava em 1960 uma vez que o movimento estudantil incorpora o elemento político ao levar o movimento *extramuros*.

Lembre-se aqui de que, em 1960 somavam-se as campanhas eleitorais para a presidência e governo do estado, o que tornava a discussão em si um “prato cheio” para políticos como Magalhães Pinto, candidato em Minas Gerais e Jânio Quadros em campanha presidencial. Os alunos até que conseguiram uma carta de empenho junto ao presidente JK, do primeiro e um bilhete⁹⁵ que garantiria a federalização, do segundo (DIAS, 2009). Dias (2009) e Vilela (2007) comentam sobre um processo de estadualização da ESAL que teria corrido antes que a federalização ganhasse corpo – e até concomitante em alguns momentos. O primeiro afirma que chegou mesmo a ser firmado um acordo provisório de manutenção e direção da ESAL pelo estado, mas insinua que esse teria sido atropelado pela federalização.

Para Dias (2009), o processo de estadualização teria se frustrado em face da movimentação causada na cidade pelos alunos em função da ideia de políticos de outras regiões de Minas Gerais em retirar a ESAL da cidade, fato pelo qual não se tocou mais no assunto. A essa altura do processo, é clara a dimensão política que assume o processo de federalização da ESAL pelos contornos que vai adquirindo: no plano administrativo da política educacional, a responsabilidade pela área agrícola migrava do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura/MEC, o que trazia desconfortos; no plano governamental, o clima era de insegurança em face da incerteza da posse de João Goulart e a articulação política de Tancredo Neves para um sistema parlamentarista. No plano local, o clima se acirra por conta de uma guerra verbal entre a imprensa gammonense, defendendo os interesses do IG, e *O agrário*, porta-voz do movimento estudantil.

Os anos de 1961 e 1962 marcam por um processo de idas e vindas, conquistas e frustrações por parte do movimento estudantil e um compasso de espera e tomada de posições por parte do IG. Chama à atenção, a partir desse

⁹⁵ Ambas as promessas se frustraram. Uma vez eleito o então governador Magalhães Pinto afirmou não poder assumir a ESAL uma vez que o estado já mantinha a escola de Viçosa; quanto à promessa de Jânio Quadros, esta se frustrou com a sua renúncia em 25/08/1961. Os documentos e bilhete constam nos arquivos do IG.

momento, a atuação da cidade de Lavras, seja pela representação política, seja pelo posicionamento da imprensa local e outras manifestações. Uma greve estudantil é deflagrada – 27/09/1961 – mas sua suspensão é negociada pelo então prefeito da cidade para efeito de ocorrer uma reunião de negociação com Tancredo Neves. Este será o autor do pedido oficial de federalização que será encaminhado ao Ministro da Agricultura que o remeterá ao Conselho de Ministros e que, aprovado em regime de urgência, seguirá para o Congresso Nacional.

Pelo lado dos presbiterianos, há certo endurecimento nas ações. É o que se observa pelo fato de que, em setembro de 1962 a Assembleia Geral do IG informou à Congregação da ESAL a suspensão dos exames vestibulares para o exercício do ano seguinte, caso a União não manifestasse o interesse em assumir a ESAL com base em negociação de interesse de ambas as partes, o que na prática significava o fechamento. É nesse contexto que surge a atuação de Alysson Paulinelli, o “dinamizador”, quarto e último nome indicado na síntese histórica de Vilela (2007). Dias (2009) o considera uma peça chave para a vitória da federalização.⁹⁶ O ano de 1963 será crucial para o desfecho do processo de federalização, será o último da “agonia” de seis anos indicada por Dias (2009).

Como será também o ano que marca a ruptura na literatura que discute o processo em si, o que é compreensível quando se observa a natureza das fontes em questão. Nogueira (1994) e Schulz (2003) dão uma contribuição para o entendimento da natureza confessional presbiteriana da EAL-ESAL, uma vez que se ligam a este credo religioso.⁹⁷ Certamente por isso, ambos afirmam categoricamente – cada um ao seu estilo – que teria partido do IG negociações, no sentido efetivo de uma federalização a partir daquele ano. É no sentido oposto que apontam Dias (2009) e Vilela (2007), especialmente esse último, quando afirma que o ano de 1963 foi aquele em que o processo de federalização entrou em “banho-maria” no Congresso Nacional, porque este “[...] enrolou como pôde para aprovar a

⁹⁶ Alysson Paulinelli foi aluno, presidente do CAA, posteriormente professor e diretor da ESAL de 1966 a 1971, natural de uma família de políticos de Bambuí/MG, tornou-se porta-voz dos esalianos nos processos de negociação que se seguiram a partir de 1962 no eixo Lavras-Belo Horizonte-Brasília-Rio de Janeiro. Mais tarde foi Ministro da Agricultura no governo Ernesto Geisel entre 1974 e 1979.

⁹⁷ Ao defender a ideia de que a Universidade foi um objetivo de longa data do movimento protestante no Brasil – ideia que encontra ressonância em Lavras – Altamiro Schulz produziu uma síntese importante para a compreensão do ensino confessional protestante no Brasil. Martha Guanaes Nogueira é filha de família tradicionalmente ligada ao IG, sendo normalista formada pelo instituto.

federalização e o personagem principal de articulações contrárias ao desejo dos estudantes teria sido o deputado federal Paulo Freire, considerado defensor dos interesses do Instituto Gammon” (DIAS, 2009, p. 109).

É este mesmo Dias (2009) que irá discutir a partir disso, os dois aspectos mais “novelescos” do processo de federalização – e o único que encontramos. Afirma que o

[...] assunto da federalização continuou em banho-maria até janeiro de 1963, quando ela foi definitivamente descartada pelo presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Antônio Oliveira Ferreira Pinto que mandaram a Lavras o assessor Eudes de Souza Leão Pinto com ordem expressa de fechar a escola. Contudo, o tiro saiu pela culatra, porque o emissário de Brasília, de livre arbítrio **se negou a cumprir o que lhe fora determinado**. ‘Ele não teve coragem de fechar a escola depois que viu e escutou tudo o que ela significava para a cidade’, diz Paulinelli. A federalização seria favas contadas depois que Eudes Pinto produziu um relatório oficial sobre tudo que ouviu e presenciou em Lavras. Seria o caso de dizer que umas folhas de papel mudaram o destino da escola (DIAS, 2009, p. 109, grifo nosso).

Novamente não há precisão de datas, mas o fato é que efetivamente o relatório foi crucial para reverter o processo, então em andamento, e até o final daquele ano, a federalização se daria pela conversão do projeto nº 3.805 do Congresso Nacional na Lei 4.307, de 23 de dezembro de 1963. Discordamos do autor quando afirma que aqui se encerraria a “agonia” do processo de federalização pelo fato de que, uma vez publicado no Diário Oficial de 14 de janeiro de 1964 se iniciaria o processo formal de transferência de patrimônio, negociação de valores, entre outras providências. Na verdade, esse processo estenderia um pouco mais ainda o tempo “de agonia”. Desenrola-se, então, um dos aspectos mais emblemáticos da parceria instituição-cidade e o segundo da série “novelesca” da ESAL.

Consta que quando da visita do emissário de Brasília, este já teria se espantado com o fato de que os professores e funcionários da ESAL já estavam sem o recebimento de pagamentos por parte da mantenedora. Em termos oficiais, o corte é feito a partir de 1964 e permanece ao longo de 1965. É quando em 31 de dezembro daquele ano, Alysson Paulinelli e um grupo de esalianos, de posse da papelada que autorizava o pagamento, vão a Belo Horizonte na Delegacia Fiscal e recebem noventa e dois mil cruzeiros em dinheiro vivo e o transportam em sacos até Lavras, onde efetuam o pagamento aos professores e funcionários. Em meio a

foguetórios, o dinheiro foi pago aos professores e funcionários e logo repassado ao comércio da cidade – os armazéns em especial – que havia sustentado as cinquenta e uma famílias em “regime de fiado” por todo esse período.

Oficialmente o processo de federalização consumou-se com a edição do Decreto Presidencial nº 57.530, de 28 de dezembro de 1965, que efetivamente transformou os professores e funcionários da ESAL em funcionários públicos. Quanto às negociações relativas ao patrimônio do IG, em reunião realizada em 07 de março de 1964 com o prefeito de Lavras, representante do MEC e da Igreja Presbiteriana do Brasil acertou-se que seria pago um terço do valor indicado como indenização pelo dito patrimônio. Fecha-se, assim, outro ciclo histórico sob vários sentidos. De origem confessional e, acreditamos, fruto de um sincero ardor missionário e de um espírito que hoje seria denominado de “empreendedor” de missionários norte-americanos, a Escola Agrícola de Lavras migra para o território complexo do ensino superior público no Brasil dos anos 60. Entendemos que a síntese histórica até aqui apresentada é significativa, no sentido de indicar que uma *práxis* foi herdada, *práxis*⁹⁸ essa que lhe será fundamental para consolidar o seu ciclo seguinte, como instituição pública de ensino superior.

No momento seguinte deste trabalho, buscaremos situar em que medida se encontrava a ideia de concepção de universidade, exatamente aquela que será determinante na discussão interna da ESAL no início dos anos 90.

⁹⁸ Utilizamos aqui esse termo/categoria com base em Sanchez Vazquez (2007), obra em que o autor faz um rastreamento histórico do mesmo, desde Hegel, passando por Ludwig Feuerbach, Marx, até Lênin. Não é nossa intenção fazer aqui uma digressão sobre o tema, interessa-nos indicar aspectos que consideramos relevantes no intuito de identificar o sentido que lhe emprestamos neste trabalho. Assim, em dado momento o autor informa que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 219), mais adiante, entende “a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia [...]” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 394). Trata-se, portanto num exercício material (aqui se referindo a uma prática profissional), mas ancorado firmemente numa anterior reflexão. A relação entre esta reflexão e o nosso trabalho se dá pela percepção - através de elementos como a estrutura curricular dos cursos oferecidos pelos presbiterianos, por exemplo - de que um certo *modus operandi* teria se estabelecido a partir daqueles momentos iniciais da instituição que em última instância muito se adequariam a uma futura prática de pesquisa.

3.3 A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO PERÍODO POSTERIOR À LEI 5.540/68 COMO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DA ESAL EM UNIVERSIDADE

A citação de Cury (2009, p. 68) é significativa no sentido de elucidar o quadro que pretendemos indicar na reflexão seguinte. Comenta o autor

Entre 1968 (mas após a sanção da lei nº 5.540/68) e 1996 (porém antes da sanção da lei nº 9.394/96) houve a institucionalização de **90 universidades**, sendo 51 universidades particulares (das quais 15 comunitárias), 22 estaduais, e 4 municipais. Entre 1983 e 1996 foram instituídas 47 particulares, sendo que, dessas, entre 1988 e 1996, foram 36 particulares. O ano campeão foi o de **1994** com 10 universidades particulares [grifo nosso].⁹⁹

Uma análise superficial da citação nos indica que em 28 anos, a partir daquele primeiro momento do regime militar, teria se produzido mais instituições do tipo *universidade* do que em toda primeira república, a Era Vargas e o período populista juntos, com especial atenção para um período de 13 anos – pós 1983 – no qual 52% do total daquelas universidades foram criadas, ou seja, em menos da metade do período, se produziu mais da metade das universidades criadas no total do mesmo, acrescentando o detalhe de serem instituições particulares. Considerando nossas análises anteriores, temos aqui uma significativa, senão radical modificação em termos de criação de universidades no país, o que Cunha (2007b) chama de “mudança completa de sinal” uma vez que no período populista (1945-1964) a expansão-integração de instituições de ensino superior/IES foi indubitavelmente estatal e, além disso, se a multiplicação de instituições privadas se deu em ritmo inédito, estas o fizeram via agregação em universidades – como atesta a citação supra. É claro que não se pode atribuir esse fenômeno à força especificamente de uma lei.

⁹⁹ O artigo em questão não informa nominalmente o conjunto destas universidades mencionadas e não tivemos acesso a essa lista. Interessa-nos aqui o período: 1968-1996 (pós 5.540/68 e pré LDB/96) que coincide exatamente com o período de nosso interesse. Também chamamos a atenção para o ano de 1994, como “campeão”, mas o artigo também não informa quanto à institucionalização de universidades públicas naquele ano, ressalte-se aqui não ser este o objeto do autor no estudo em questão. Nosso estudo considera a criação de pelo menos duas universidades públicas naquele ano: a UFLA e a UNIFESP.

A explicação para mudança tão significativa foi expressa por Helena Bomeny num artigo “comemorativo” dos 25 anos da Reforma Universitária de 1968 no qual comenta que “nos anos 50 estávamos, enfim, com uma educação superior de massa nas mãos, o que era muito diferente daquela imaginada “elitistamente para seletos segmentos da profissão e da população, que prevaleceu até os anos 60” (BOMENY, 1994, p. 11). Quanto à questão do ensino de massa cabe aqui chamarmos a atenção para um ponto curioso: no rastreamento sobre as concepções de universidade que se desenvolveram a partir do final do séc. XVIII vimos que o elemento comum, em termos mundiais, ao final dos anos 60, foi exatamente o problema do atendimento do ensino superior às massas.¹⁰⁰ A curiosidade está no fato de que, se no Brasil, independentemente do fato de termos mantido um sistema de educação superior arcaico e concebido, ou na perspectiva de oligarquias decadentes ou no centralismo autoritário dos governos, chegamos aos anos 60 com idêntico problema global.

A explicação para tanto é polifônica, mas pode ser sintetizada no fato de que um processo de modernização da sociedade brasileira estava em curso desde o pós-guerra com implicações diretas no sistema educacional, em especial o superior. Cunha (2007b, p. 206) explica que

a demanda de ensino superior cresceu ainda mais vigorosamente, impulsionada pelo processo de deslocamento dos canais de ascensão para as camadas médias resultado por sua vez, da monopolização acelerada. O aumento da oferta de vagas no ensino médio público e atenuação de antigos entraves à candidatura nos exames vestibulares, trazida pelas “leis de equivalência” e pela própria LDBEN, foram fatores que contribuíram para transformar a demanda potencial de vagas às escolas superiores em demanda efetiva. Assim é possível localizar nesse período a raiz da crise dos “excedentes”¹⁰¹ que marcou o ensino superior em 1967 e 1968, razão próxima da lei de reforma desse ano.

Bomeny (1994, p. 9) complementa informando que “a pressão pela ampliação de direitos de participação de segmentos excluídos da sociedade atingiu uma escala incomum nos anos 60” e ainda: “A reforma universitária de 1968 espelhou

¹⁰⁰ Referimo-nos aqui novamente à obra de Dreze e Debelle (1983). Ver quadro nos anexos.

¹⁰¹ Os números para os excedentes variam, tomamos aqui Martins (2002) que informa que em 1960 existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano de 1969, os excedentes somavam 161.527. O autor se baseia em trabalhos de Luiz Antônio Cunha para os números.

paradigmaticamente a dinâmica conflitiva que aqui se gerou entre uma tradição hierárquica mantenedora de privilégios e uma expectativa de extensão da cidadania” e ratifica com uma estatística rápida: “dos aproximadamente 100.000 estudantes de graduação em 1961, passamos a 561.397 em 1971 e a 1.044.472 em 1976”.¹⁰² Indica ainda que a expansão concentrada nos anos 70 – uma quase duplicação em cinco anos – esteve “umbilicalmente vinculada ao movimento dos anos 60 que culminou com a reforma de 1968” (BOMENY, 1994, p. 9). Faz uma reflexão específica para o ano de 1968, o qual seria uma daquelas datas “que nos fazem desconfiar da pertinência da crítica aos marcos cronológicos e factuais na recuperação de processos estruturais mais complexos”. Não somente no Brasil, mas em diversos países a data teria se tornado um “símbolo e não haveria dificuldade em elencar um sem número de manifestações “preludes de significados políticos e culturais impactantes” (BOMENY, 1994, p. 3).

Especificamente para o Brasil, analisa:

A reforma universitária que no Brasil ficou associada a 1968, é a expressão bem acabada de respingos dessa conjuntura mais ampla. A sociedade brasileira entrava nos anos 50, no pós-guerra com uma estrutura incompreensivelmente retrógrada, hierarquizada, excludente, elitista, completamente inadequada ao tamanho e à diversidade da própria sociedade brasileira. O binômio educação e desenvolvimento que tomou a década de 50, encontrava na escassez de vagas para o ingresso no ensino superior uma forte bandeira de luta e um obstáculo a ser ultrapassado. A sociedade se modernizava mas a universidade caminhava no sentido inverso. Mantinha-se incapaz de responder pela profissionalização de um número ampliado; não absorvia a demanda existente e não respondia com variedade de cursos e programas adequados à divisão social do trabalho (BOMENY, 1994, p. 4).

É por esse contexto que a questão universitária naquele momento teria deixado de ser essencialmente acadêmica para se tornar objeto de atenção da opinião pública e passar a discutir o próprio papel a ser desempenhado pela universidade na sociedade, em substituição ao modelo historicamente anterior das escolas isoladas. Por isso, segundo a autora, o ponto nevrálgico do movimento se tratou da democratização do ensino pela ampliação das vagas e expansão do sistema de ensino superior. No entanto, aqui estaria inscrito um dos erros da reforma na medida em que a mesma – aqui analisada essencialmente pela sua legislação – se preocupou com o “modelo” universidade e não com o sistema de

¹⁰² A autora se baseia em Durham (1993).

ensino superior. A essa “uniformização” chama de “ideal igualitário” que, aplicado no Brasil como um todo, acabou por determinar graves distorções que, ao invés de flexibilizar, enrijeceram o sistema via pluralidade de normas, próprio de nossa tradição centralista e autoritária. Em síntese, “reagimos à pluralidade e diversidade brasileiras com o estabelecimento de uma homogeneidade do ideal” (BOMENY, 1994, p. 10).

Interessa-nos em particular sua discussão quanto à concepção de universidade naquele momento; informa-nos que a reforma de 1968 buscou conciliar dois modelos: um “mais padronizadamente igualitário, ao estilo francês” e outro mais vinculado à liberdade e à prática da pesquisa, no qual soma-se a este último sua derivação de inspiração norte-americana adaptada ao pragmatismo e extremado individualismo, com estrutura flexível e descentralizada, funcionalmente articulado em torno de sua face mais visível: o departamento (BOMENY, 1994, p. 12).¹⁰³ Cabe aqui, outra complementação de Luiz Antônio Cunha quando indica que a *doutrina* da reforma de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão e o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Faz a seguinte síntese:

[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americano não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, com um imperativo da modernização e, até mesmo da democratização do ensino superior no nosso país. Quando assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno, arado e adubado para semear suas ideias (CUNHA, 2007c, p. 24).

Uma última contribuição dessa autora em nosso estudo diz respeito às suas considerações sobre ampliação das vagas no sistema de ensino superior numa perspectiva mais ampla. Informa-nos não ter sido esta, uma condição específica do Brasil e faz um balanço para a América Latina, centrado em quatro gerações que teriam passado pela universidade em quatro momentos de mudança expressiva do sistema e de sua interação com o Estado. A primeira geração teria se formado nos

¹⁰³ A autora faz aqui uma correlação direta entre a questão da introdução da figura organizacional do departamento na reforma de 1968 com as cátedras extintas pela mesma. Tal correlação tem por fundamento uma crítica na qual indica que não obstante a virulenta oposição ao sistema de cátedras sua abolição não teria trazido os benefícios esperados, consolidando uma situação que se assemelharia “a de uma orquestra que repentinamente ficou sem o maestro” (BOMENY, 1993, p. 9).

anos 50 (com menos de 100 instituições universitárias na região; 600 mil alunos em 1960; taxa de matrícula com menos de 3% e professores em tempo parcial com menos de 50 mil no total); a segunda geração se localiza nos anos 60 quando além da turbulência – ou em face dela – se inicia a expansão do sistema (quase triplificação das instituições, alunos em 290% de acréscimo e professores chegam a 160 mil). A terceira geração vem nos anos 70 (com aumento de 330% nas taxas de matrícula; um montante de 5 milhões de alunos já nos anos 80 e taxa de 14% de escolarização o que indicaria a efetiva “educação de massa”. Por fim a última geração/a quarta, que teria nascido

[...] nas entranhas da década perdida dos anos 80 e chega ao ensino superior em um momento crítico de necessidade de redefinição (alunos em 7 milhões em 1990, boa parte alocado no ensino superior privado que, em princípio, não deveria receber apoio do Estado (BOMENY, 1994, p. 11).

Se por um lado, se confirma aqui o nosso acesso ao “ensino superior de massa” no âmbito dos anos 60, por outro, cabe-nos esclarecer um pouco mais o “como” se deu esta expansão ao longo das décadas seguintes. Neste sentido, Silva (2001b, p. 295) faz o comentário de que “desde que o *Relatório Atcon* diagnosticou o estrangulamento do canal de acesso à universidade, a preocupação dos governos que se sucederam durante a ditadura militar foi a ampliação de vagas, sem que isto representasse um investimento significativo” (ATCON, 1966). Para este autor, teria sido a partir desta afirmação que se firmou a ideia de que o ensino superior privado cumpriria uma função complementar, tendo em vista a impossibilidade de o poder público arcar completamente com este ônus. Além disso, ressalta o autor que tal estratégia se daria pela ampliação das atividades que “os empresários da educação já exerciam na esfera do ensino básico” e que a ideia era de se trazer a “eficiência empresarial” ali comprovada, para o ensino universitário e marcar, neste nível, a superioridade organizacional da empresa particular em relação à instituição pública (SILVA, 2001b, p. 295).

Dessa premissa, segundo o autor, teriam derivado duas consequências de ordem propriamente política:

Em primeiro lugar, a proliferação de escolas privadas de ensino superior (o CFE deferiu 759 solicitações entre 1968 e 1972) permitiu o acesso de vastas camadas da classe média ao ensino universitário, atendendo assim a uma expectativa que se vinha tornando cada vez maior. **Em segundo lugar**, o caráter próprio dessas organizações empresariais supunha

naturalmente um perfil de curso superior significativamente distinto daqueles dos cursos das instituições públicas. Os parâmetros de eficiência e lucratividade excluía qualquer ideário pedagógico mais consistente, o que foi substituído pelo senso de oportunidade comercial na organização e venda de serviços segundo o critério de demanda. Esse tipo de atitude compunha-se muito bem com o regime autoritário, que entendia a universidade como formadora de “recursos humanos” de acordo com a ideologia do desenvolvimento e da segurança nacionais (SILVA, 2001b, p. 295).

Tais consequências possibilitaram por sua vez, leituras diversas: uma seria a de que a ditadura teria encontrado na expansão do ensino superior privado, tanto sua desoneração da responsabilidade educativa, quanto um instrumento ideológico eficaz para adaptar o alunado às regras de comportamento político vigente,¹⁰⁴ outra leitura diz respeito à repercussão direta que os parâmetros de eficiência e lucratividade teriam sobre a qualidade e o nível de ensino ministrado – o nivelamento por baixo das exigências didáticas resultava em aumento do número de graduados no nível superior, o que por sua vez atendia a outra expectativa dos governos militares: “constituía-se em uma maneira de alimentar com ilusões e falsas esperanças os anseios da classe média” (SILVA, 2001b, p. 296). Vale aqui indicar a preocupação deste autor, decorrente desta perversa forma de “expansão e democratização do ensino superior” qual seja a de que nas décadas seguintes – anos 70, 80 e mesmo os 90 –, o conceito de “eficiência organizacional como condição da atividade universitária se implantou de forma definitiva na instituição pública”.

A lógica privatista desta premissa afetou profundamente a instituições públicas de ensino superior na medida em que estas são em geral, mais complexas do que suas congêneres privadas, por terem de atender expectativas mais amplas de atuação. Aí estaria a raiz das críticas à gestão administrativa das instituições federais de ensino superior/IFES que são agravadas pela não restrição de aplicação, deste modelo “econômico-pragmático” somente à esfera econômica, na medida em que o mesmo acabou por ser repassado à totalidade das atividades das IFES. Infere-se do autor que, a aplicação deste modelo privatista a instituições que pelo

¹⁰⁴ Idêntica estratégia foi aplicada no ensino médio (2º. Grau à época) nos anos 70 via Lei 5.692/1971 que tornava compulsório o ensino profissionalizante de nível médio, transformando-o assim em ensino terminal e repassando a perspectiva de continuidade de estudos de nível superior para o âmbito das individualidades pessoais, sem obrigação do Estado. Em termos econômicos tal estratégia foi favorecida pelo “Milagre Brasileiro” que se esfacelou com o primeiro choque do petróleo em 1973. Esta é uma das possíveis raízes da crise econômica dos anos 80.

menos em tese, se caracterizariam pela prioridade dos aspectos intelectuais e acadêmicos, teria gerado contradições que passaram a existir nestas, e que foram mascaradas pela progressiva adaptação do trabalho intelectual e acadêmico às “novas” exigências – onde leia-se “mercado”. Em Sguissardi (2008) temos a medida exata em termos quantitativos da expansão de vagas conforme a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1- Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-1994

| Ano | Total | Matrículas públicas | | Matrículas privadas | |
|--------------------|-----------|---------------------|------|---------------------|------|
| | | Total | % | Total | % |
| 1964 | 142.386 | 87.665 | 61,6 | 54.721 | 38,4 |
| 1974 | 937.593 | 341.028 | 36,4 | 596.565 | 63,5 |
| 1984 | 1.399.539 | 571.879 | 40,9 | 827.660 | 59,1 |
| 1994 | 1.661.034 | 690.450 | 41,6 | 970.584 | 58,4 |
| 1964-1974 % | 559,8 | 289,1 | - | 990,1 | - |
| 1974-1984 % | 49,3 | 67,7 | - | 38,7 | - |
| 1984-1994 % | 18,7 | 20,7 | - | 17,3 | - |
| 1964-1994 % | 1.065,7 | 687,6 | - | 1.673,7 | - |

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior (SGUISSARDI, 2008, p. 997)

Em termos de análises quantitativas temos que a situação de matrícula em termos de público e privada corroboram as informações anteriores no sentido de que ao longo das décadas de 50 e 60 veio se processando uma expansão do sistema público de ensino superior à custa de um processo de federalizações, seja de faculdades isoladas, seja de criações de universidades via aglomeração de instituições pré-existentis, processo que se estabiliza em 1964 e se inverte de forma radical na década seguinte.¹⁰⁵ Na primeira década de instalação do regime militar temos de forma marcante, segundo Sguissardi (2008, p. 997), “o primeiro grande movimento de privatização do sistema [...] praticamente uma inversão em relação à década anterior”. Se por um lado, não houve igual movimentação ao longo das duas décadas seguintes, em termos de matrícula total percebe-se que as mesmas permaneceram inalteradas após a grande inversão dos anos 1964-1974. Se situarmos este período em termos políticos e econômicos, corresponde aos

¹⁰⁵ Sguissardi (2008) informa aqui que naquele ano (1964), no setor privado, o predomínio em geral era das instituições confessionais.

governos de Sarney, Collor de Mello e Itamar Franco marcados pelo enfraquecimento político do regime militar, pela transição política para a “Nova República”, pela crise política da gestão Collor, tudo isso encimado pela crise econômico/inflacionária iniciada nos anos 80 – a “década perdida” (ALMEIDA FILHO, 2007; SILVA, 2001a).

Este último faz o seguinte resumo do período:

Durante a redemocratização do Brasil (1981-1988), o sistema universitário público sofreu muito com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela ao processo de abertura democrática. Em especial para o sistema federal de ensino superior, foram anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 226).

Se for fato que a Reforma Universitária é um marco referencial para o estudo da trajetória do ensino superior via *modelo universidade* em nossa historiografia educacional na qual se entenda “marco referencial” não somente como ponto de partida inaugural para discussão de um dado tema, mas também como aquele momento em que se consolidam ou se tornam visíveis, processos em andamento. Esta é uma explicação que se aplica perfeitamente à natureza da RU de 1968, expressa pela Lei nº 5.540¹⁰⁶ e que segundo Shiroma (2011, p. 32) é “um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar”. Sua síntese indica os elementos centrais da reforma: extinção da cátedra – “bastião do pensamento e comportamento conservador na universidade” –, introdução do regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criação do departamento, divisão do curso de graduação em ciclos básico e profissional, criação do sistema de crédito por disciplina, instituição da periodicidade semestral e do vestibular classificatório, além da substantiva e efetiva implantação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – ideia não claramente presente no regime anterior segundo a mesma.

¹⁰⁶ Conforme comentários anteriores, a literatura informa que a base legal da reforma universitária empreendida nos anos 60 teria efetivamente se iniciado com os Decretos-Lei nº 53/1966 e nº 252/1966. Mesmo a autora em questão, na medida em que discute política educacional apresenta uma lista de 10 documentos legais para a Reforma Universitária de 1968. Ocorre que na literatura, a Lei nº 5.540 se tornou emblemática para a dita reforma, se tornando representativa de todo o conjunto da mesma.

Se a contradição já se mostra presente na síntese desses elementos inegavelmente modernizadores da estrutura do ensino superior àquela época – e ainda presentes no mesmo até hoje, a despeito dos questionamentos possíveis a cada um deles –, pelo fato de que uma boa parte deles se origina nos movimentos estudantis contestatórios dos anos 60 com ápice em 1968, ela se mostra também pelo lado dos atos de exceção da ditadura militar, ao quais, “[...] a universidade brasileira foi obrigada a testemunhar a repressão, a perseguição policial, a expulsão, o exílio, as aposentadorias compulsórias, a tortura e a morte de muitos de seus melhores pensadores” (SHIROMA, 2011, p. 31).

Mas na esteira das contradições outra se apresenta:

[...] se por um lado a reforma de 1968 significou uma violência à inteligência, **por outro trouxe elementos de “renovação”**, sobretudo no que respeita à pós-graduação, fortalecida em algumas áreas, instituída em outras. Germano lembra que contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o Estado exercia o mais severo controle político-ideológico na educação, possibilitava, no âmbito universitário, o exercício da crítica social e política não somente ao regime político vigente no país, como ao próprio capitalismo (SHIROMA, 2011, p. 32, grifo nosso).¹⁰⁷

Cunha (2002, p. 5) faz uma discussão quanto a modelos universitários desenvolvidos no Brasil e especificamente quanto ao ensino superior, destaca que “ao fim dos anos 50 [...] o campo do ensino superior havia se complexificado bastante” e que tal complexificação era fruto de dois fatores, um dos quais já identificado aqui: a federalização de inúmeras faculdades privadas e estaduais, seguidas de sua reunião em universidades mantidas pelo governo federal. O segundo fator seria a “... multiplicação de órgãos de pesquisa científica e tecnológica no interior de algumas universidades públicas e em outras instituições especializadas cujos quadros constituíram a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/SBPC”. Desta forma, o ensino superior teria se tornado mais denso, mais

¹⁰⁷ No que diz respeito a este aspecto sombrio do período militar e suas relações com a política educacional decorrente da Lei 5.540, Luiz Antônio Cunha faz um comentário interessante ao discutir as críticas (e elogios) ao Relatório do Grupo de Trabalho e da própria lei feitas por Florestan Fernandes: de que na verdade não houve tempo para outras análises [ou análises mais profundas] na medida em que 15 dias após a sua promulgação foi editado o Ato Institucional nº 5, base por sua vez do Decreto-lei 477 (proibição de manifestações políticas nas universidades). Segundo este autor, todo este aparato jurídico além de ter dado cobertura a mais violenta onda repressiva de nossa história, teria amedrontado e desestimulado aqueles que se propunham a criticar a lei de um governo autoritário (CUNHA, 2007c, p. 286). O autor mencionado na citação é Germano, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).

aberto ao exterior, mais empenhado em contribuir para o desenvolvimento do país e, em consequência disso, crítico ao arcaísmo do próprio campo.

Oliven (2002) ao discutir as etapas do desenvolvimento do ensino superior brasileiro, distingue a expansão do sistema e o desenvolvimento da pesquisa no período de 1964-1985, informa que para atingir o objetivo de segurança e desenvolvimento, os militares viam com bons olhos a expansão privada da graduação visto que a “pulverização de faculdades isoladas” dificultava a mobilização política dos alunos ao mesmo tempo em que isso permitia a “limpeza ideológica” – cassação de professores – nas universidades públicas, consideradas como centros de subversão. Por outro lado, fruto ainda da contradição própria do regime, informa que estas mesmas universidades “foram escolhidas” como os centros de formação de recursos humanos de alto nível para atender às demandas decorrentes do processo de modernização da sociedade, tudo isso, dentro da lógica da busca do desenvolvimento econômico – o desenvolvimentismo. A consequência direta desta premissa foi a criação nas universidades maiores e mais tradicionais de cursos de mestrado e mais tarde, de doutorado, ao que foi somando o estímulo à pesquisa (CUNHA, 2002, p. 40).

Tudo somado, segundo a autora,

[...] a pós-graduação no Brasil foi o resultado dos seguintes fatores:

- a) a valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, visando a implantação do projeto de modernização conservadora sustentado pelos governos militares;
- b) liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Num primeiro momento, as bolsas de mestrado e doutorado, destinavam-se a formar docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais;
- c) a atuação das agências de fomento ao desenvolvimento científico: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) voltada para a formação do magistério de nível superior, e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento) voltado ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, ambos criados em 1951;
- d) escolha das universidades como lócus principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país. A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, sendo a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e a Dedicção Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades acadêmicas;

e) a autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado. A flexibilidade ou “desinstitucionalização” foi uma característica dos programas e facilitou o seu desenvolvimento;

f) o processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, iniciado pela CAPES, em 1972, que serviu de orientação às suas políticas;

g) criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento. “Os Encontros anuais dessas associações, apoiados financeiramente por agências governamentais de fomento à pesquisa, propiciaram a integração da comunidade científica de áreas afins, oriundas de diferentes regiões e universidades no país (CUNHA, 2002, p. 40-41).

A síntese acima vale para corroborar outra: Cunha (2002, p. 6) comenta que contrariamente aos demais vizinhos hispano-americanos, para cujas universidades suas ditaduras militares teriam sido prejudiciais, no Brasil, “os governos militares desenvolveram práticas contraditórias, no que concerne às instituições de ensino e pesquisa”. Contraditórias na medida em que, se por um lado teriam seguido a cartilha própria das ditaduras – aposentadorias compulsórias e demissões de professores, demissão de reitores, nomeação de interventores, maior restrição à já reduzida autonomia administrativa e financeira e controle policial se estendendo aos currículos, programas de disciplinas e bibliografias, além do controle das entidades estudantis –, por outro, uma “aliança tácita entre docentes-pesquisadores experientes e militares desenvolvimentistas fez com que as agências estatais de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação”, que resultaram nos fatores indicados (CUNHA, 2002, p. 6).¹⁰⁸ No entanto, paralelo a esse processo, ocorria outro na análise de Minto (2006).

Na perspectiva de uma análise mais ampla, este autor entende que ocorria o declínio do modelo de desenvolvimento que estivera fundamentado no modelo de substituição de importações – o “desenvolvimentismo” – e este por sua vez, teria arrastado consigo tanto, a possibilidade de um desenvolvimento nacional autônomo, quanto teria levado ao declínio uma concepção de universidade pensada naqueles moldes (MINTO, 2006, p. 36). Tal análise nos leva a retomar e dar termo neste momento, à questão das concepções de universidade que buscamos apresentar até o presente momento. Sguissard (2006) busca sintetizar os modelos universitários que teriam percorrido o ensino superior brasileiro. No que diz respeito à RU de 1968 – e os decretos-lei que a antecederiam –, entende que ao formular oficialmente que a

¹⁰⁸ Ver referências à relação da ESAL com o PRODECA no Capítulo seguinte.

universidade deveria associar pesquisa e ensino teríamos chegado a um modelo/[concepção] que chama de neo-humboldtiano. Entende também que, até aquele momento, disputaram no ensino superior brasileiro os modelos profissional-napoleônico e o de pesquisa-humboldtiano, com vantagem para o primeiro.

No entanto, considera que

[...] dada a não obrigatoriedade de as instituições de ensino superior de se constituírem como universidades e à falta de controle e supervisão, além de condições objetivas de qualificação docente para a pesquisa, apenas as universidades, com sistemas de pós-graduação consolidadas, adotariam e praticamente apenas no nível da pós-graduação, o modelo proposto pela reforma (SGUISSARDI, 2006, p. 362).

Em outras palavras, Sguissard (2006) enfatiza o peso que as pós-graduações tiveram na constituição e consolidação de universidades além de ter constituído esse espaço – da pós-graduação – como quase exclusivo da pesquisa nas universidades e IES no país e avança ao afirmar que é exatamente a crítica e resistência a uma suposta generalização deste modelo/[concepção] de universidade de pesquisa que será uma das marcas dos anos 80 no contexto da Nova República. O ápice desta discussão se deve aos diagnósticos construídos pelo “famigerado” Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior/GERES, pelos quais teciam “cerradas críticas” ao “modelo único”, que seria caro e impossível de ser bancado pelo poder público e que seria desta época “a ideia até hoje defendida e na última década [anos 90] posta em prática, oficial e extraoficialmente, de um sistema dual: algumas universidades de pesquisa (humboldtianas) alguns centros de excelência, e uma maioria de universidades de ensino” (SGUISSARD, 2006, p. 363).¹⁰⁹ Enfatiza a reação a esses prognósticos em especial das IES federais e das três estaduais paulistas e que tais embates seriam retomados durante o processo constituinte que conduziria à Constituição Federal de 1988.

Há uma importante consideração quanto à concepção universitária no seguinte comentário:

¹⁰⁹ Cunha (2002, p. 24) historiciza com mais detalhes o percurso deste processo que culmina com o GERES e sua proposta, deste sua formação inicial no chamado Programa de Avaliação da Reforma Universitária/PARU em 1983, passando pela chamada Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (março de 1985). Em termos de concepção entende que o modelo napoleônico sofreria um “duro golpe” ainda que permanente em vários aspectos e que as universidades brasileiras se aproximariam para mais perto do modelo norte-americano, talvez com a introdução nelas do *college* que o ciclo básico da reforma dos anos 60 teria antecedido.

[...] Como os modelos universitários tendem a ter vínculos estreitos com modelos de desenvolvimento e de concepção de vida democrática e republicana, prevaleceram os princípios de uma universidade como dever do Estado, que privilegiasse a produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, à formação de profissionais competentes e críticos da realidade, respeitada a autonomia e a liberdade do pensamento, concorde com o espírito dessa Constituição, chamada de cidadã. Deu-se um passo importante para consagrar o princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino, acrescido agora de um terceiro elemento que desde a Reforma de Córdoba (1919), teimava em ser posta em segundo plano no Brasil [a extensão] (SGUISSARD, 2006, p. 363).

No entanto, o mesmo Sguissard (2006) informa que os efeitos da norma do Art. 207 da Constituição Federal não tem sido considerada extensível a todas as IES e autoaplicável, seja no capítulo da autonomia, seja no da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, assim, seus efeitos teriam sido até aquele momento, quase nulos se examinada a realidade do conjunto das instituições universitárias brasileiras, o que na prática significa dizer que “como não existe nenhuma imposição legal que condicione a aprovação de novas IES à sua organização na forma de universidade, tem-se aqui um elemento importante a garantir a “**flexibilização**” do suposto modelo único de educação superior” (SGUISSARDI, 2006, p. 364, grifo nosso). Conclui então, quanto à questão dos modelos/[concepções]:

Se considerados os princípios que garantiriam a presença de traços de cada um dos dois modelos predominantes até aqui examinados, chega-se aos meados dos anos 90 e início do novo século com um quadro onde nitidamente predomina a existência de estrutura e organização *neonapoleônicas*, restando pouco espaço para a existência de universidades *neo-humboldtianas*. **Com rigor, se encaixariam neste último modelo basicamente as universidades com alto percentual de professores com título de doutor, em regime de tempo integral e com pós-graduação consolidada, porque esta supõe, de acordo com as práticas vigentes, a existência efetiva de pesquisa associada à atividade de formação** (SGUISSARDI, 2006, p. 364, grifo nosso).

Na sequência faz considerações sobre o modelo universitário que irá se delinear já nos meados da primeira década deste século XXI a partir de um amplo espectro de observações: questiona o quanto a “avalanche neoliberal”, na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, “quase-mercadoria”, no âmbito da Organização Mundial do Comércio, irão condicionar a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. Indica que a drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas – retirada do Estado da manutenção do setor –, a contenção de sua

expansão ao lado do desenfreado processo de expansão das universidades privadas, em especial aquelas com fins lucrativos, além de outros exemplos, “são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem Estar” (SGUISSARDI, 2006, p. 364-365).

Esclarece que as teses de que o ensino superior é um bem mais privado que público e que o retorno social e individual dos recursos investidos na educação superior seria inferior àqueles aplicados na educação básica – portanto, verbas mais para esta do que para aquela – acabaram por orientar as políticas públicas no país nos últimos anos. Além disso, identifica um confronto entre universidades do tipo *neoprofissional* ou *neonapoleônicas* com as de perfil *neo-humboldtianas* ou de pesquisa. Por tudo isso, segundo o autor,

se tornam a cada dia mais presentes os traços de uma universidade que, sem ter sido de fato autônoma no caso do Brasil [...], **se revela mais e mais heterônoma¹¹⁰ e competitiva**”. Concluindo, informa que [...] Neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade são os **novos traços do modelo de universidade mundial** do Banco Mundial (ABOITES, 1996) ou modelo anglo-saxão de universidade (DIAS, 2003) [...] postos em prática em especial em países da antiga Commonwealth britânica (SGUISSARDI, 2006, p. 365, grifo nosso).

Além disso, as universidades se tornariam cada vez mais semelhantes entre si porque cada vez mais subsumidas pela economia de mercado.

Desta forma e com base nas últimas considerações, entendemos que em termos de concepções de universidade que vieram se constituindo até o início dos anos 90, momento delimitador de nosso estudo institucional da ESAL, podemos inferir que a *universidade heterônoma* seria o modelo concepcional mais explicativo dessa instituição naquele momento histórico – salvo aqui todos os limites desta afirmação – o que vale tanto para um contexto mais amplo, quanto somente para o

¹¹⁰ O autor explica que o trânsito de uma universidade autônoma (ou de sua ausência) para heterônoma – conceito de Schugurensk – significa que setores externos (principalmente o Estado e a indústria) teriam cada vez mais poder na definição da missão, agenda e dos produtos da universidade, o que não significaria na prática que esta passaria a ser governada por atores extrauniversitários, mas sim, que sua prática cotidiana estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado. A referência do autor em questão é: Schugurenssky (2002) *Autonomia, heteronoía, y lós dilemas de La educacion superior em La transición AL siglo XXI: El caso Del Canadá.*

universo da historiografia educacional brasileira.¹¹¹ Posto isso, entendemos que o último aspecto interno à questão das concepções de universidade a ser abordado nesse momento da discussão seja o da estrutura – ou forma – assumida pela nossa universidade no contexto da RU de 1968. Sua relevância e inserção nesse momento se explicam pela relação direta que têm com o processo de transformação da ESAL em universidade e se origina por sua vez de uma premissa simples: toda concepção, expressa uma forma, o entendimento de um mundo mais próximo, imediato e real aqui tomado como sendo a instituição universitária. Assim, entende-se que sob um contexto mais geral – social, político e econômico – seja qual for a concepção ou modelo então em construção, esta terá um impacto direto no seu “desenho”, “forma”, “modelo” ou ainda, na sua “estrutura”, além de que será também delineado por determinados “princípios e características”.

Esta é a baliza do nosso olhar neste momento da discussão. Cunha (2002) é enfático em afirmar que a RU/1968 foi de extrema importância no sentido da reestruturação das universidades brasileiras – em especial as federais – que no início dos anos 60 se encontravam em completa saturação, tudo isso agravado pela demanda de matrículas em crescimento. Informa que se somava a esse cenário dois elementos aparentemente distintos: de um lado a RU/1968 determinava que a “[...] **universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o *status* de excepcional e transitória**” (CUNHA, 2002, p. 22, grifo nosso). De outro, as afinidades políticas eletivas entre os militares e os dirigentes de instituições privadas fez com que o Conselho Federal de Educação/CFE “assumisse uma feição crescentemente privatista”. A síntese dessas considerações é a de que num momento em que se proclamava a preferência pela universidade como forma de organização do ensino superior, o CFE se empenhava em acelerar o crescimento dos estabelecimentos privados, “na grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada” e soma-se a isto o fato de que o Congresso Nacional permaneceu à margem destes acontecimentos, até

¹¹¹ Vale aqui um esclarecimento: entendemos que esta discussão de forma alguma se esgota aqui, até porque a literatura, muito dela ainda em construção, é clara no sentido de que na primeira década deste século um novo cenário teria se delineado em termos de concepção de universidade. Entendemos não ser objeto deste estudo, esse tema o que não impede que o mesmo venha a ser abordado mesmo de forma sucinta na conclusão deste estudo.

porque estaria fechado menos de um mês após a promulgação da lei (CUNHA, 2002, p. 7). Tudo a favor dos grupos privatistas.

Cunha (2002) distingue dois outros aspectos que mereceriam consideração especial: um que diz respeito à determinação dessa lei quanto ao fato de que uma universidade somente poderia assim se constituir, pelo *reconhecimento* “mediante a reunião de estabelecimentos com seus cursos já reconhecidos” ou “pela *autorização*, sem que fosse necessária a existência anterior de faculdades com cursos reconhecidos. Em ambos os casos esse processo se faria mediante parecer do CFE e se efetivaria por decreto do Presidente da República”. O outro aspecto diz respeito às características necessárias para que uma instituição pudesse se constituir em universidade, projetando para todas o que antes havia sido estabelecido apenas para a rede federal. Os requisitos eram os seguintes:

a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedando-se a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; **e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais do conhecimento humano, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações, e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;** f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos programas de pesquisa (CUNHA, 2002, p. 7).

Entendemos que mais do que simples “características” temos aqui também “princípios” que se remetem a uma dimensão mais profunda sobre a questão da instituição universitária. Corrobora com nossa hipótese as considerações de Moraes (1998) que ao abordar a questão das características necessárias a uma instituição que se pretenda ser universidade, o faz a partir da seguinte questão: qual seria a real distinção entre uma universidade e o ensino superior? O que realmente diferencia uma e outro? O autor responde que uma universidade tem características próprias que a diferenciam do ensino de 3º grau, este sim, que pode ser ministrado em instituições não universitárias (faculdades, institutos isolados, etc.). Para o autor, tal distinção de uma universidade se expressaria por um elenco de pelo menos quatro características a saber: 1ª) a “universalidade de campo”; 2ª) o peso relativo e crescente das matrículas relacionadas com as ciências duras (exatas, biológicas, tecnológicas); 3ª) o desenvolvimento de atividades de pós-graduação e 4ª) um amplo espectro denominado “extensão de serviços à comunidade”. Apesar da

inegável importância de discussão de todas essas características, nos deteremos com mais atenção para a discussão quanto à “universalidade de campo”.

Segundo Moraes (1998, p. 2):

[...] ela deve permitir a estudantes e professores acesso aos diversos campos da cultura e da ciência. Isto não implica, necessariamente, que mantenha de modo regular e contínuo todos os cursos possíveis e imagináveis. Mas significa, necessariamente, que deve contemplar, inclusive e sobretudo na grade curricular dos cursos existentes, essa universalidade de campo. Mas deve-se destacar aqui que, para a efetivação dessa possibilidade de acesso a todas as dimensões do conhecimento e da cultura, não contribuem apenas grades curriculares ricas e diversificadas. É também importante, na formação global dos estudantes universitários, o papel dos convênios, das parcerias, dos intercâmbios, das publicações, dos eventos culturais, dos cursos especiais, das atividades extracurriculares enfim.

Se compararmos a percepção dos autores apresentados fica claro a distinção entre ambos. Luiz Antônio Cunha faz uma interpretação à luz da *letra da lei*, ou seja, o que a legislação apresentava como sendo requisitos à criação de universidades num primeiro momento públicas e que, seria extensivo às privadas como um todo, mais tarde, conforme esclarece o próprio autor. Reginaldo Carmelo Correa de Moraes nos apresenta uma análise mais sucinta. A unanimidade em ambos os autores está no princípio de universalidade de campo e é em torno deste que se situa a origem das diferenças.¹¹² A explicação para tais diferenças encontramos a partir da leitura em dois momentos de Cunha (2002, 2003) nos quais se afirma que o princípio de universalidade de campo, se constituiu como sendo a “característica essencial” à constituição de universidades, mesmo que entendida como mera justaposição de uma escola de engenharia, uma faculdade de Direito e uma faculdade de medicina e foi exatamente a persistência desta prática que “acarretou problemas de interpretação difíceis de resolver” (CUNHA, 2002, p. 8). Um dos problemas dizia respeito à manutenção deste princípio na sua forma original.

¹¹² Percebe-se que há uma clara mudança de eixo para a pós-graduação como elemento importante, senão central para a constituição de universidades o que pode ser explicado tanto pelo foco da análise dos autores (legislação e sistemática da burocracia estatal), quanto pelo contexto da feita dos artigos. A centralidade da pós-graduação como elemento importante para a criação de universidades nos anos 90 é explicada em Cunha (2003, p. 8). O autor esclarece que o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa nas universidades federais e nas estaduais paulistas nos anos 70 levou a que a investigação científica e tecnológica fossem consideradas características coessenciais da instituição universitária.

Segundo explica, a solução tentada ocorreu via Resolução CFE 29/74, que assegurava o princípio de universalidade de campo via oferecimento de “pelo menos quatro cursos de graduação relacionados com cada uma das áreas fundamentais das Ciências Exatas e Naturais, das Ciências Humanas e das Letras e dois cursos de caráter técnico-profissional”. Havia ainda a possibilidade de que a universidade em criação pudesse até se limitar a apenas uma área técnico-profissional, desde que a universalidade de campo fosse assegurada, havendo rigor quanto a alguns aspectos, como por exemplo, as condições das instalações físicas e bibliotecas (CUNHA, 2002, p. 8). No entanto, a solução foi logo atenuada, porque em essência prevalecia o problema original: a expansão desordenada do ensino superior privado na forma de universidades.

A razão é assim explicada

[...] isto, porque as instituições privadas corriam em busca do *status* de universidade, devido à relevância econômico-financeira dos privilégios que elas detêm, quando comparadas com os estabelecimentos isolados, organizados ou não em associações de faculdades. Em especial a capacidade de criar ou extinguir cursos, assim como determinar o número de vagas em cada um deles, conforme variação da demanda (CUNHA, 2002, p. 8).

Na interpretação de Cunha (2002), nove anos após a Resolução CFE 29/74 nova regulamentação do processo de reconhecimento e autorização de universidades foi imposta pela Resolução CFE 3/83 “[...] cujo conteúdo pode ser facilmente associado a uma vitória das instituições interessadas em se tornarem universidades. A facilitação foi a regra da nova resolução, a começar pela retirada do âmbito da competência do CFE, das universidades [...] estaduais” (CUNHA, 2002, p. 8). Em síntese, conclui que tal processo de mudanças expressa momentos de oscilação entre a facilitação e a dificuldade da criação de universidades, em especial pela iniciativa privada assim como a disputa pela normatização deste setor privado. Destacamos a afirmação de que tais disputas “persistiram na década de 90 e no início da seguinte” (CUNHA, 2002, p. 8). Descortina-se aqui então o CFE como um ator importante na discussão quanto à universalidade de campo. Este aspecto nos é explicado em Cunha (1997, 2003) nos quais situa o complexo contexto político que determinou a transição da gestão Collor de Melo (1990-1992) para o mandato-

tampão de Itamar Franco (1992-1995)¹¹³ e sua atuação no setor educacional, via Ministro Murilo de Avelar Hingel.

Cunha (1997, p. 30) informa de como a maior parte da gestão Itamar Franco foi ocupada com o campo educacional e que em relação ao CFE, duas medidas importantes foram tomadas, e mais tarde incorporadas no âmbito da reforma do ensino que viria se delinear após sua gestão. As medidas foram “[...] a dissolução do Conselho Federal de Educação (CFE) e o desenho de um Conselho Nacional de Educação e a **criação da primeira universidade brasileira fora do critério de universalidade de campo** [grifo nosso]”. A extinção se deu por medida provisória de outubro de 1994, repassando suas atribuições ao MEC por um prazo de seis meses.¹¹⁴ A medida foi duramente criticada pelas lideranças privatistas e pelos defensores do projeto da LDB que tramitava na Câmara, que também se alinhavam aos interesses dos primeiros, mas em geral foi bem recebida no meio educacional. Em substituição, previu-se um projeto de lei que criava o CNE com menos atribuições e 50% dos membros indicados por entidades da sociedade civil ligadas aos diversos níveis educacionais (CUNHA, 1997).¹¹⁵

O “desenho final” quanto à discussão sobre o princípio da “universalidade de campo” e sua relação com o processo de criação de universidades foi analisado por Cunha (2003) somado aqui às considerações de Wanderley (1998). Afirma o primeiro, que desde o Relatório da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (1985) este princípio vinha sendo criticado em níveis governamentais, “[...] em proveito da **concepção da universidade especializada**, por campo de saber, seja pelo reconhecimento do *status* plenamente universitário para esse tipo de instituição, seja pela atribuição, a ela apenas do privilégio da

¹¹³ As datas exatas do início e término das gestões Collor e Itamar respectivamente são: 18/03/1990 a 29/12/1992 e 29/12/1992 a 1º /01/1995.

¹¹⁴ Segundo o mesmo autor, trata-se da Medida Provisória 661/94 nos seus artigos 4º e 5º. Posteriormente, a lei 9.131/95, confirmaria sua extinção (artigos 5º e 6º) e recriaria o atual CNE. Esta lei por sua vez será referendada pela LDB/1996.

¹¹⁵ Em Cunha (2003) se afirma que o novo CNE, pós-Itamar também se mostrou permeável ao privatismo da mesma forma que o seu antecessor, o CFE, e explica que a “guinada privatista” que também ocorreu no interior da Câmara de Educação Superior do CNE se explicou face à necessidade do então governo FHC manter uma base parlamentar de apoio, em troca de votos. Novamente os grupos privatistas teriam se beneficiado.

autonomia” (CUNHA, 2003, p. 53, grifo nosso).¹¹⁶ É exatamente esse contexto político que determinou a ação governamental seguinte, assim descrita:

Antes que qualquer documento legal amparasse tal definição, o presidente Itamar Franco baixou decreto,¹¹⁷ nos últimos dias de seu governo (dezembro de 1994), transformando a Faculdade Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo [UNIFESP], sem qualquer contestação de qualquer instituição universitária. O CFE já extinto não poderia opinar. Tal amparo surgiu à *posteriori*, na LDB-96, que não só previu a possibilidade da universidade especializada por campo de saber como, também a possibilidade da atribuição da autonomia a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo poder público (CUNHA, 2003, p. 9).

Reitera em outro momento, o inegável prestígio da EPM na sua área de atuação em termos nacionais, mas alerta que “[...] as que se lhe seguiram são privadas e de qualidade modesta” além do fato de que as entidades privadas se apropriaram, tanto da universidade especializada, por campo de conhecimento, quanto do centro universitário como soluções adequadas à sua sobrevivência e expansão, especialmente num momento [posterior] de concorrência com o setor público (CUNHA, 2002, p. 11). Por fim temos a contribuição de Wanderley (1998), que, face ao fato de ter trabalhado em Comissão Especial no âmbito da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação nos meados dos anos 90, nos ajuda a compreender melhor os encaminhamentos dados à discussão sobre a universalidade de campo, além da sistemática de criação de universidades pré e pós-LDB-96. Analisando processos de criação de universidades – na sua grande maioria privadas –, o autor corrobora as informações anteriores no que diz respeito à busca desenfreada pelo *status* de universidade pela iniciativa privada nos anos 90, assim como, confirma sobre a constância das mudanças periódicas nas regras, acrescentando o fato de serem entendidas como “tentativas de se sistematizar uma desordem reinante” (WANDERLEY, 1998, p. 88).

¹¹⁶ No processo de entrevistas o próprio ex-ministro Murilo Hingel confirmou a defesa do conceito de universidade especializada feita na sua gestão no MEC. Na ocasião, citou a própria ESAL e seu avanço no campo da pesquisa nas ciências agrárias como elemento chave para esta defesa.

¹¹⁷ Temos aqui que indicar uma correção: na verdade ou temos aqui uma “força de expressão” ou efetivamente um erro. A Escola Paulista de Medicina/EPM foi transformada em UNIFESP pela Lei 8.957/15 de dezembro de 1994. Tratou-se de um processo registrado sob n° PL 4.771/94 que tramitou conjuntamente com o PL 4.772/94 que por sua vez foi transformado na Lei 8.956/15 de dezembro de 1994 que transformou a ESAL em Universidade Federal de Lavras.

Interessa-nos em especial sua igual confirmação quanto ao fato da deturpação do princípio da universalidade de campo “como um conduto facilitador para as instituições privadas forjarem as suas credenciais” assim como também confirma a possibilidade aberta pela criação de universidades especializadas por campo de saber “[...] a algumas entidades com potencial comprovado que pleiteiam sua transformação em resposta à sua vocação local ou regional” (WANDERLEY, 1998, p. 89). Sua contribuição mais significativa em relação ao nosso estudo “[...] é o de registrar como complexo, difícil e conturbado o movimento de criação, autorização e reconhecimento de universidades”¹¹⁸ (WANDERLEY, 1998, p. 88). Para o período anterior ao encerramento das atividades do CFE em 1994 indica a seguinte ordem:

1. Apresentação de uma **Carta-Consulta** (deveria indicar dados da mantenedora, situação patrimonial e econômico-financeira desta; caracterização da área de abrangência e influência da instituição; trajetória e caracterização da instituição; versão preliminar do Projeto de Universidade (na via do reconhecimento, o Projeto Completo); justificativa da necessidade social da universidade);
2. Nomeação de uma **Comissão ad hoc** que indicava um relator e elaborava suas conclusões e/ou visita do Relator;
3. Elaboração do **Parecer do Relator** e sua aprovação no plenário da comissão;
4. Prazo para finalização do **Projeto** (neste deveriam ser considerados os seguintes aspectos: concepção, objetivos, linhas básicas de ação e metas prioritárias para o quinquênio; plano de organização da universidade, atividades de ensino pesquisa e extensão; recursos humanos, corpo docente, planos de expansão dos cursos de graduação, infraestrutura física e recursos materiais, plano de avaliação institucional, plano de informatização, planejamento econômico-financeiro, alguns anexos (estatutos, cursos novos, carreira, etc.));
5. Nomeação de **Comissão de acompanhamento** (No período de acompanhamento aconteciam visitas com análise dos relatórios Parciais (sete em média), com a participação de uma comissão interna);
6. **Relatório final** com as conclusões da Comissão de Acompanhamento e da Comissão de Consultores (vários aspectos eram considerados aqui);
7. **Parecer do Relator** apreciado pelo plenário da Comissão e do CFE; **Ato de Criação** ou reconhecimento da universidade (WANDERLEY, 1998, p. 90-91).¹¹⁹

¹¹⁸ Pelas considerações do autor fica claro que a sua atuação na dita comissão se deu em momento posterior ao processo de transformação da ESAL em universidade e isto é confirmado pelo elenco apresentado, de documentos legais que embasaram a atuação daquela comissão, todos posteriores a 1996. Também fica claro que o seu foco de estudo diz respeito às instituições privadas de ensino superior, o que não o descredencia para este estudo em questão na medida em que a base legal é comum a todos os pleiteantes, a despeito de sua natureza institucional, com as devidas variações evidentemente.

¹¹⁹ Um importante aspecto deve ser considerado aqui: para as instituições públicas havia, como há até hoje, diferenças significativas nesse processo. Sendo públicas seu pedido de transformação, reconhecimento ou autorização deveria ser feito via projeto de lei encaminhado ao Congresso, o

Ainda com base nas determinações da “legislação anterior” – a Lei 5.540/68 – Wanderley (1998) informa sobre a necessidade de um rol de critérios qualitativos e quantitativos, com especial atenção ao patrimônio colocado à disposição pela entidade mantenedora; na efetiva situação econômico-financeira e na experiência na manutenção de estabelecimentos de ensino superior. Ainda que não abordasse em momento nenhum, o processo de criação das IES públicas, além de não fazer nenhuma menção a processos de transformação institucional como é o nosso caso, faz uma dura crítica ao processo de criação de universidades e sua importância se dá aqui pela síntese que nos apresenta quanto ao “contexto dos anos 90” e a veemência da mesma nos sugere a hipótese de que poderia ser uma boa ideia criar universidades públicas naquele momento¹²⁰ (WANDERLEY, 1998, p. 90). Assim se expressa em termos conclusivos quanto às IES privadas e seu processo de criação:

A criação de certas universidades no Brasil, realizada por critérios comprovadamente políticos e não de mérito acadêmico, ocasionada por pressões municipais, estaduais e federais de todo tipo, sedimentou uma convicção de que a melhor fórmula de obter a autorização e reconhecimento (há normas distintas para cada uma dessas vias) de cursos e de constituição de novas universidades, com raras exceções, está exatamente na formação de *lobbies* que agem sobre os relatores dos processos, os membros das comissões, os membros dos conselhos específicos, os funcionários das várias instâncias do MEC e sobre políticos, governadores, ministros e presidente da República. Ainda não são oficialmente comprovadas, apesar dos testemunhos nesse sentido [...] dos escritórios que prestam serviços para o encaminhamento dos processos e para oferecer o ‘mapa da mina’ (WANDERLEY, 1998, p. 87).

A síntese é importante porque nos sinaliza claramente a sistemática corrente no universo das IES privadas que buscavam o *status* de universidades, mas por outro lado, é importante também porque nos indica o que poderia estar acontecendo no universo das IES públicas de ensino superior que, “subsumidas” pela lógica do mercado teriam acabado por se tornar reféns das mesmas práticas intraministeriais.

que aconteceu no caso ESAL. A centralidade do processo estaria na disponibilização do patrimônio para a União e a garantia de não ocorrência de ônus ao Estado. No entanto, a despeito disso, elementos da sistemática apresentada tinham de ser acatados, como por exemplo, a Carta-Consulta, como já foi levantado no processo de arrolamento da documentação. Estamos entendendo que uma vez de posse do processo final poderemos entender melhor a sistemática e incorporá-la no interior do texto da tese.

¹²⁰ Esta hipótese foi percebida a partir da leitura dos comentários das Atas da Egrégia Congregação da ESAL em 1993 quando a pauta se referia à possibilidade da transformação institucional. Também o processo de entrevistas com o ex-ministro Murilo Avelar Hingel nos induziu a esta percepção.

É o que se percebe em Seiffert (2006, p. 214) no qual a autora faz a seguinte afirmação

[...] Na década de 1990 [...] [a] direção da Escola [EPM] é assumida pelo prof. Manuel Lopes dos Santos, que recebe autorização da Congregação para levar o projeto [de transformação em universidade] em frente. A diretora da Secretaria do Ensino Superior, Eunice Durham, comprometeu-se a retomar o projeto. Com esse propósito, “a Escola abriu um escritório em Brasília e **contratou uma assessoria parlamentar para fazer lobby** pela criação da Universidade frente ao Congresso Nacional (UNIFESP, 2003) (SEIFFERT, 2006, p. 214, grifo nosso).

Torna-se necessário aqui destacar uma “distinção” e uma “nova importância”. A distinção fica por conta do fato de se perceber que temos um objetivo comum a instituições radicalmente diferentes por sua natureza de origem. Uma coisa é se buscar o “título” de universidade com vistas a objetivos dentro da lógica comercial, no interior de um novo avanço privatista do empresariado do setor educacional e outra é se buscar o mesmo objetivo, sendo, no entanto, uma instituição pública com uma trajetória histórica comprovada no setor da saúde. Nosso objetivo aqui é, tão somente, comprovar o antes “não comprovado” e destacar o quanto determinados “rituais burocráticos” nos universos administrativos-governamentais não teriam se tornado verdadeiros empecilhos ao avanço institucional de diversas entidades. A nova importância se situa no fato de que novamente lembramos – já comentado anteriormente/ vide Capítulo primeiro – que a transformação institucional da EPM tramitou conjuntamente com a ESAL no início dos anos 90 e o sucesso de ambas na empreitada se deu exatamente pela parceria que passaram a desempenhar a partir de determinado momento. Os meandros da mesma será o objeto seguinte de nosso estudo.

No Capítulo anterior, sempre usando de uma terminologia muito própria ao universo rural – próprio de sua origem – buscamos demonstrar o quanto a cidade de Lavras teria se tornado o terreno ideal e adequado ao plantio de uma nova ideia que ora se despontava no horizonte institucional esaliano. De como um pastor presbiteriano visionário se associou a um agrônomo brilhante e juntos constituíram uma *práxis institucional* fundeada no mais perfeito exemplo da moral e ética protestante. No presente Capítulo, somamos ao “campo fértil” da cidade e das demais condições que ali se apresentaram, seja na dimensão macro da política e da economia ou mesmo no igualmente universo do micro, da cidade, do bairro e da rua,

a perspectiva do “adubo” constituído pela grande ideia de uma universidade. No interior deste por sua vez, combinados pelo amálgama do contexto histórico, os “reagentes químicos” do adubo foram desenhando uma concepção própria de ensino superior e formação profissional, desde a sua origem como escola agrícola/EAL, passando pela já Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL, ainda no seu momento confessional e privado.

É exatamente por tais circunstâncias históricas que a ESAL, assim se transformou em estabelecimento isolado de ensino superior, quando esta forma institucional era a mais conveniente aos interesses políticos centralizadores dos anos 30 e o seu respectivo modelo elitista de ensino superior. Também foi pela mesma motivação do contexto histórico que se federalizou no início dos anos 60 no embalo das políticas populistas ciosas naquele momento de se romper o avanço privatista das IES, movimento esse, violentamente barrado pelo advento da ditadura militar que no interior de suas não poucas contradições, trouxe a pós-graduação e a pesquisa para o epicentro de sua ação institucional já nos anos 70. Como foi também no contexto desse mesmo período militar, que uma reforma não só necessária, mas urgente no sentido de se buscar soluções “locais” para um problema então de proporções mundiais, determinou a universidade como forma institucional a ser buscada, assim como deu ao “estabelecimento isolado” um sentido excepcional e transitório, face à determinação anterior. Esta “distraída” disposição legal é que irá pavimentar a estrada que levará a ESAL a se transformar em universidade no final deste momento histórico em estudo.

O “apagar das luzes” da gestão Itamar Franco/Murilo Hingel fechou não somente um mandato-tampão no contexto político, mas também encerrou um ciclo institucional da ESAL, para abrir outro não menos desafiador: o de ser uma universidade pública no raiar de um novo século que se abria. Se por outro lado, voltarmos nossa discussão para o tema central deste Capítulo que foi o de discutir concepções de universidade, entendemos que o momento da federalização institucional da ESAL teria sido crucial no sentido de construção interna da mesma. Isto porque, somado a uma práxis interna pré-existente, somaram-se os elementos próprios do processo de federalização em si.¹²¹ Tais elementos teriam se constituído

¹²¹ Lembrando, o processo de federalização da ESAL ocorreu em dezembro de 1963 após um curioso e expressivo episódio histórico interno. Não existem ainda estudos de qualquer natureza sobre o

inicialmente pela mudança radical da rotina institucional da antiga ESAL presbiteriana e privada com os seus vinte e cinco anos de experiência (1938 a 1963) e um segundo elemento se situaria novamente no contexto político, mais precisamente, no patrocínio dos militares à pós-graduação e conseqüentemente à pesquisa. A combinação desses teria permitido a transição de uma ESAL *neonapoleônica* (SGUISSARD, 2006) preocupada com a excelência técnica da formação profissional de seus quadros, para uma instituição nitidamente *neo-humboldtiana* já nos anos 80 e início dos 90, como demonstramos no primeiro capítulo.

Organizada de forma simples do ponto de vista estrutural – departamentos ligados diretamente à instância superior, sem intermediações, bem ao estilo da RU/1968¹²² – essa escola superior *neo-humboldtiana* foi consolidando ao longo dos anos o seu quadro docente através da busca de titulação e da inserção praticamente unânime da dedicação exclusiva dos mesmos, o que proporcionou resultados claros na sua produção científica¹²³. Percebe-se que este direcionamento institucional, já no contexto dos anos 90 gerou conseqüências de duas ordens. No ordenamento macro das políticas, entendemos que as discussões em torno do no princípio de “universidade especializada por campo de conhecimento” acabou se tornando uma possível superação consensual em torno do histórico princípio de “universalidade de campo”. No campo das discussões sobre concepções de universidade esta adequação sinalizou por sua vez a introdução no universo local, da concepção de universidade *heterônoma* nos moldes apresentados por Sguissard (2006) para os

impacto da federalização na instituição, e muito menos sobre o significado público da “nova” instituição. Em termos gerais, como já foi dito, a mesma ocorreu no esteira de um processo de federalizações ocorridos ao longo do final dos anos 50 e início dos 60.

¹²² Em Cunha (1999, p. 131) o autor faz uma discussão específica sobre este aspecto. Informa que as universidades brasileiras em geral, seguiram quatro modelos básicos de estruturação: 1) agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2) reunião dos departamentos em um número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instância intermediária alguma; e 4) a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas. Destaca-se o fato de que o autor indica que são poucas as universidades que têm a estrutura mais simples – aquela que liga os departamentos diretamente à administração superior – e que geralmente são **as menores e mais novas**, caso no qual se adéqua exatamente a ESAL federalizada e a recém UFLA de 1994.

¹²³ Ver quadros de 1 a 3 no capítulo 1.

anos 90, ou se quisermos recuar mais no tempo, encontramos semelhanças no interior da *multiversidade* prevista por Clark Kerr nos anos 60¹²⁴.

O segundo ordenamento entendido como resultado do direcionamento institucional da ESAL para a consolidação de seus programas de pós-graduação e pesquisa do início dos anos 90 diz respeito às condições político-estratégicas que proporcionaram a sua transformação institucional em universidade. É exatamente esse perfil que acabou por torná-la, no início dos anos 90, uma instituição impar, tanto em relação às suas co-irmãs isoladas e públicas, todas organizadas estrategicamente no interior da CODESFI¹²⁵, quanto no rol das grandes universidades daquele contexto, na medida em que se igualava às mesmas no que concerne à programas de pós-graduação consolidados e conseqüentemente na constituição da efetiva prática de pesquisa. Ainda no interior desse ordenamento, há que se considerar um ultimo e importante fator ao processo de transformação e este por sua vez teve um patrocínio inesperado: o novo avanço privatista das IES e o seu próprio agente: o CFE, agora nos anos 90.

O resgate da CODESFI neste momento do estudo não é menos importante na medida em que foi no seu interior que, se não efetivamente tomou forma o que era até então, projetos internos de transformação, pelo menos foi ali que se definiu pela união institucional da ESAL e da EPM paulista no sentido de unirem forças políticas no sentido de buscarem sua transformação. Diversos pontos de vista favoreceram o empreendimento: o político, na medida em que um presidente e um ministro de estado da educação, franca e abertamente defensores não somente do ensino público como um todo, mas em especial, da ideia de que, no que diz respeito ao superior, que o fosse via instituição universidade. No campo conceitual, favorecia aos interesses de ambos – governo e interessadas –, o advento da concepção de universidade especializada, abrindo a possibilidade legal para tanto e finalmente as

¹²⁴ Trata-se de uma concepção de universidade elaborada por Clark Kerr, então reitor da Universidade da Califórnia nos EUA, em 1963 e consubstanciada no livro *Os Usos da Universidade*. Tratava-se da síntese de conferências proferidas pelo mesmo, onde de maneira clara e direta, com base no seu entendimento quanto percurso das universidades norte-americanas, propunha o rompimento da ideia de uma universidade única, voltada para esta ou aquela formação. Em síntese Kerr advoga a ideia de que a universidade americana não possuía mais uma característica única, daí a “diversidade”. Tal diversidade acabou por determinar diversos públicos internos e externos, formando por sua vez comunidades independentes entre si e até mesmo com objetivos distintos; admite que a mesma é objeto de problemas de diversas ordens – diálogo interno, imperativos externos e ainda o elitismo, para citar.

¹²⁵ Ver final do capítulo 1

individualidades institucionais de ambas: pelo lado da área da saúde, a EPM possuía um forte assento na prestação de serviços via hospital universitário em São Paulo, além de programas de extensão e pesquisa. Pelo lado esaliano, sem dúvida nenhuma, a eminente produção científica e de pesquisa.

É por todo esse conjunto que os projetos no. 4771/1994 e no. 4772/1994 de autoria do Poder Executivo foram apresentados formalmente no Congresso Nacional em 17 de outubro de 1994 com as respectivas mensagens ministeriais de encaminhamento. No 11 de novembro seguinte, ambos foram encaminhados à mesa diretora da Câmara dos Deputados/CD e no mesmo dia seguiram para o plenário da câmara para leitura e publicação da matéria. Em 22 de novembro, ambos os projetos foram votados em turno único no plenário a partir dos pareceres favoráveis dos deputados responsáveis. Dois dias depois – 24 de novembro – a mesa diretora da CD despacha os projetos aprovados ao Senado Federal/SF. Em 9 de dezembro do corrente ano, sai do SF, os ofícios SM-642 e 643/94 encaminhando os citados projetos para sanção. Finalmente, em 15 de dezembro de 1994 a Escola Superior de Agricultura de Lavras e a Escola Paulista de Medicina são transformadas em Universidades pelas Leis no. 8956 e 8957 (BRASIL, 1994a, 1994b). Temos aqui o ápice de capítulo da história institucional de duas instituições. No momento seguinte, procuraremos demonstrar os elementos principais que determinaram a transformação em universidade da ESAL, mineira e lavrense.

3.4 O CONTEXTO ESALIANO IMEDIATAMENTE ANTERIOR À TRANSFORMAÇÃO (INÍCIO DOS ANOS 90)

Como já foi abordado, uma rápida observação histórico-política do início dos anos 60 no Brasil e mesmo no mundo, nos permite confirmar de imediato, o quão foi conturbado aquele momento. É curioso observar que igual situação poderia ser vislumbrada no contexto interiorano da ESAL e some-se aqui, os dramáticos momentos que vinham se desenrolando desde o final dos anos 50 e que acabaram por consolidar o seu processo de federalização. Confirmada a mesma, mais um ciclo de trinta anos – trinta e um, se considerarmos a lei de transformação em 1963, vinte e nove se considerarmos o decreto de inclusão de cargos no Ministério da Educação e Cultura em 1965 – decorrerá até a transformação em universidade em 1994. Não

existem estudos ou literatura que tenham abordado os meandros de como se operou esta migração. Entende-se que o primeiro grande desafio tenha sido o aprendizado da produção da documentação burocrático-administrativa própria do serviço público federal da época, somado à mudança de eixo de relações que passou a ser de Lavras – Belo Horizonte, para Lavras – Belo Horizonte – Brasília ou ainda, Rio de Janeiro.

Essa mesma documentação administrativa nos informa que, da federalização até a transformação, estrutura-se uma escola com base na departamentalização, organizada em torno de uma Egrégia Congregação, Conselho Departamental, diversas Diretorias, Coordenadorias, divisões e seções, próprias de uma “escola superior agrícola” da época. Avançou-se na criação de outros cursos de graduação na área das ciências agrárias, mas, ao mesmo tempo, percebe-se um significativo interesse pela qualificação de seus docentes em doutoramentos nas Universidades de Purdue/EUA e Reading/Inglaterra ao longo dos anos 70 e 80 – em torno de 10% do quadro docente. Essa qualificação, por sua vez, será determinante na constituição de uma significativa pós-graduação *strictu sensu* nesse mesmo período. É por este momento – e em decorrência dele – que surgem os primeiros grandes projetos de pesquisa no interior da ESAL. Essa base de ação institucional acabou por determinar o quadro de qualificação docente que se apresentará no início dos anos 90, como se pode observar no **QUADRO 1** abaixo:

| QUALIFICAÇÃO | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|
| Graduação | 10 | 8 | 11 | 11 |
| Aperfeiçoamento | 5 | 2 | 1 | - |
| Especialização | 9 | 9 | 14 | 9 |
| Mestrado | 90 | 98 | 118 | 18 |
| Doutorado | 75 | 80 | 83 | 85 |
| Pós-doutorado | 9 | 11 | 14 | 14 |
| TOTAL | 198 | 208 | 241 | 227 |

Quadro 1 - Qualificação do corpo docente

Fonte: Relatório Gestão da ESAL 1992-1994¹²⁶

Segundo a documentação, naquele momento, havia um universo de 2.300 alunos distribuídos em 6 cursos de graduação e 15 cursos de pós-graduação

¹²⁶ Não foi encontrada uma documentação sistematizada que cobrisse o período anterior (entre 1965-1992). Como não se trata do foco do estudo, entendemos que os relatórios de gestão encontrados bastariam para dar um quadro da situação institucional.

(ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS - ESAL, 1993). Confrontando-se os números da qualificação docente com os recursos humanos no mesmo período (**QUADRO 2**), percebe-se uma significativa qualificação em termos de *stricto sensu* para um quadro institucional relativamente enxuto. O crescimento docente é da ordem de quase 14,6% no período. Na sequência 1992-1993 (5,05%), 1993-1994 (15,8%) e 1994-1995 (-5,8%). Em termos de qualificação mestrado e doutorado dos docentes, entre avanços e recuos, temos uma média de 37% para ambas no período.

| CATEGORIA FUNCIONAL | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Professor auxiliar | 5 | 3 | 10 | 4 |
| Professor assistente | 20 | 29 | 40 | 43 |
| Professor Adjunto | 118 | 121 | 107 | 99 |
| Professor titular | 36 | 33 | 42 | 42 |
| Professor Visitante | 2 | 12 | 32 | 18 |
| Professor Substituto | 14 | 7 | 6 | 16 |
| Professor de 1º. E 2º. Graus | 3 | 3 | 4 | 5 |
| TOTAL DOCENTES | 198 | 208 | 241 | 227 |
| Servidor Nível Apoio | 102 | 99 | 101 | 99 |
| Servidor Nível Intermedi-ário | 234 | 242 | 261 | 246 |
| Servidor Nível Superior | 59 | 61 | 70 | 69 |
| TOTAL SERVIDORES | 395 | 402 | 432 | 414 |
| TOTAL GERAL | 574* | 588* | 631* | 641 |

Quadro 2 - Evolução do corpo docente e técnico administrativo

Fonte: Relatório Gestão da ESAL 1992-1994

* Há um erro na tabela, os números corretos são respectivamente: 593, 610 e 673

Esse conjunto, recursos humanos e qualificação determinou que em 1992, em termos de pós-graduação *stricto sensu*, na ESAL estivessem consolidados 6 cursos de mestrado com pelo menos 10 áreas de concentração e 3 cursos de doutorado com pelo menos 6 áreas de concentração¹²⁷. Essa situação, por sua vez, determinou a produção científica que demonstramos a seguir (**QUADRO 3**):

¹²⁷ São os cursos: MESTRADO: agronomia, administração rural, ciência dos alimentos, zootecnia, engenharia agrícola, engenharia florestal. DOUTORADO: agronomia, zootecnia e ciências dos alimentos.

| DISCRIMINAÇÃO | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | TOTAL |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Livros/capítulos de livros | 3 | 11 | 30 | 13 | 57 |
| Artigos publicados em revistas | 101 | 187 | 242 | 183 | 713 |
| Trabalhos publicados em Anais de Congressos | 224 | 575 | 378 | 588 | 1765 |
| Artigos publicados em jornais | 15 | 33 | 15 | 21 | 84 |
| Traduções | 8 | - | - | - | 8 |
| Outros | 12 | 14 | 11 | 53 | 90 |
| TOTAL DE PUBLICAÇÕES | 363 | 820 | 676 | 858 | 2717 |
| Projetos de pesquisa sem auxílio | 15 | 16 | 35 | 33 | 99 |
| Projetos de pesquisa com auxílio | 3 | 18 | 13 | 19 | 53 |
| TOTAL DE PROJETOS | 18 | 34 | 48 | 52 | 152 |
| Bolsas de pesquisa | 17 | 13 | 16 | 40 | 86 |
| Bolsas de aperfeiçoamento | 8 | 7 | 8 | 14 | 37 |
| Bolsas de Iniciação Científica | 155 | 138 | 173 | 234 | 700 |
| TOTAL DE BOLSAS | 180 | 158 | 197 | 288 | 823 |

Quadro 3 - Publicações, projetos e bolsas de pesquisa registradas no período de 1992 A 1995

Fonte: Relatório Gestão da ESAL 1992-1994

Nosso destaque à pós-graduação não se faz sem a devida razão. As evidências das fontes nos informam que a produção científica se constituirá em um dos grandes argumentos para a futura transformação institucional. Observe-se aqui um dado significativo neste campo: até 1975 o curso de Agronomia teria sido o único da ESAL, perfil que muda ao longo dos anos seguintes, até 1993 – ano imediatamente anterior à transformação – quando mais cinco cursos são criados¹²⁸. Na prática isto significou que havia mais cursos de pós-graduação *stricto sensu* na ESAL do que propriamente cursos de graduação. Característica que irá prevalecer ainda por algum tempo. Além deste posicionamento estratégico da ESAL na pós-graduação ao longo dos anos 80 e 90, pode-se considerar outro elemento importante no seu processo de transformação institucional.

No início dos anos 90, sendo uma instituição federal de ensino superior voltada para a área das Ciências Agrárias, a ESAL, era classificada em termos legais como um “estabelecimento isolado de ensino superior”. Como tal, constituía-se como membro nato do então Conselho de Dirigentes das Instituições Federais Especializadas de Ensino Superior/CODESFI¹²⁹. Tratava-se, pois, de um conselho

¹²⁸ São os seguintes cursos: Zootecnia, Engenharia Agrícola (1975), Administração (1976) Engenharia Florestal (1980) e Medicina Veterinária (1993). (Relatório de Gestão da ESAL 1992-1996).

¹²⁹ Constituíam a CODESFI no início dos anos 90: a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, a Escola Superior de Agricultura de Mossoró, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Diamantina, a Faculdade de Medicina de Porto Alegre, a Escola de Engenharia de Itajubá, a

constituído para defender os interesses diversos de instituições de naturezas diversas e tudo isso, unidas a partir de um conceito próprio de universidade pública – o de instituições especializadas – que foi se criando no interior do ensino superior público ao longo daqueles anos. No entanto, a despeito desta diversidade, no início dos anos 90, a ESAL, a Escola Paulista de Medicina/EPM – hoje UNIFESP –, a Escola De Engenharia de Itajubá/EFEI – hoje UNIFEI –, e a Fundação Municipal de São João Del Rei/FUNREI – hoje UFSJ –, esta última não pertencente à CODESFI, uniram forças na busca da transformação em universidade.

Desse grupo inicial de instituições, somente a ESAL e a EPM lograram êxito na empreitada. Consta que os elementos determinantes de suas transformações teriam sido a produção científica da primeira e os significativos trabalhos prestados pelo hospital universitário da segunda¹³⁰. Foi uma parceria profícua no sentido de romper a tramitação burocrática e os meandros políticos do Congresso Nacional. Muito parecida com a antiga batalha pela federalização nos anos 60, mas agora, não mais sozinha¹³¹. É exatamente dos elementos internos que constituíram o processo de transformação em universidade da ESAL e sua parceira a EPM que procuraremos nos aproximar na sequência deste estudo.

Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas, a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro e as citadas ESAL e EPM.

¹³⁰ Entrevista prof. Murilo de Avelar Hingel, Ministro da Educação na Gestão Itamar Franco 1992-1994 à época da transformação institucional.

¹³¹ Para se ter uma ideia do teor desta “união institucional”, os anteprojotos de lei no. 4771 e no. 4772, votados na Câmara de Deputados e Senado Federal em dezembro de 1994, correspondem respectivamente à ESAL e à EPM. As mensagens ministeriais de encaminhamento são idênticas, substituindo-se somente as particularidades institucionais.

4 A “GERMINAÇÃO INTERNA”

Como se pôde observar nos capítulos anteriores, em termos de escrita, nos utilizamos de “uma terminologia muito própria ao universo rural” para identificar os diversos momentos que consideramos importantes na constituição do processo de transformação institucional da Esal. Talvez para efeito de um “resgate histórico”, o fato é que assim, a “ideia do plantio” foi associada à construção do projeto de tese em suas diversas nuances; “o campo fértil” por sua vez, buscou identificar o *locus*, onde as condições ideais se manifestaram, permitindo o surgimento da instituição em si. Por fim, no capítulo anterior entendemos que a ideia da “instituição universidade” assim como as diversas concepções que se constituíram ao longo de sua história, acabou por se tornar o “adubo” necessário à constituição de um solo propício ao plantio que se pretendia: a transformação institucional da então escola superior em estudo.

Ainda com base no capítulo anterior e buscando construir uma síntese do amplo contexto que exploramos, partimos da premissa de que “um pastor presbiteriano visionário teria se associado a um agrônomo brilhante” e juntos, teriam construído uma *práxis institucional*, fundada no mais perfeito exemplo da moral e ética protestante. A percepção de que tal elemento não diz respeito a mero “narcisismo institucional” está no fato de que é ela que patrocina aspectos que em última instância determinaram uma “essência institucional” importante, a ponto de ser significativa para o processo de transformação em universidade. Dos “aspectos” a que nos referimos destacamos o processo de federalização, onde a “desobediência civil” de um funcionário ministerial que não acatou a ordenação de fechamento da escola e possibilitou o comprometimento dos armazéns de uma cidade inteira em “vender fiado” a funcionários e alunos por mais de dois anos até a que a questão se resolvesse.

Mas não foi somente de suas características e curiosidades internas que sobreviveu e se transformou em universidade a Esal. Demonstramos também que se somou a este conjunto um contexto histórico conturbado e diverso no qual a universidade, como instituição, estaria se tornando refém de um contexto macro econômico defensor do ordenamento privatista, a ponto de lhe desfigurar, tornando-a “multiversidade”. Por isto, não foi sem surpresas que, ao final de um mandato-

tampão, *a priori* sem grande importância e com a missão de “somente” dar fechamento a um governo infeliz, que um presidente substituto e um desconhecido ministro da educação impuseram um freio à ordem privatista. Seria sem dúvida nenhuma, grandiloquente e falso imaginar que a ação de tal dupla daria fim ao embate público-privado da educação superior em nossa historiografia educacional.

O passar dos anos e os desdobramentos efetivados no interior gestativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria nos anos seguintes bem demonstraram isto. No entanto, duas universidades públicas emergiram desse processo e para ambas, certamente a ação da “dupla” determinou o fechamento de um ciclo institucional e a abertura de outro. A “germinação”, que discutiremos a seguir trata-se exatamente de demonstrar as várias faces do processo em questão, onde novas e velhas práticas institucionais foram confrontadas, grupos se constituíram em torno de diferentes ideias e o “teatro” desta ação definitivamente deixou de ser somente o “quintal” das instituições envolvidas. As informações que constituem este capítulo são resultado de um processo que se constituiu, além da literatura, pela análise de fontes documentais primárias e pela realização de um ciclo de entrevistas, processo este que buscamos referendar sempre pela busca de triangulação das informações.

Em termos da escrita oriunda do processo de entrevistas, seguimos as sugestões apontadas por Tourtier-Bonassi (1996) segundo a qual a narrativa resultante das mesmas é intermediária entre o trabalho, de um escritor – relato literário – e o dos linguistas e sociólogos – publicação *in extenso*. Considera-se aqui que o historiador possui a liberdade de suprimir repetições, ou mesmo organizar as falas de outra forma segundo critérios que achar mais proveitosos ao texto que se constrói. Desta forma agrupamos relatos idênticos e devidamente triangulados, indicando os autores na forma de notas de rodapé. Em alguns momentos da escrita, naqueles em que determinadas informações se tornaram relevantes no interior da argumentação, buscamos identificar a fonte de imediato com forma de dar fidedignidade a argumentação. Em essência, nossa análise se volta para dois aspectos básicos: um primeiro que diz respeito aos ambientes ligados diretamente à comunidade esaliana e outro que remete ao processo de tramitação da documentação burocrático-administrativa que partiu da Esal e aquela decorrente desta, que circulou em Brasília, no triângulo Ministério da Educação – Câmara dos Deputados e Senado Federal.

E é deste contexto maior que partimos na nossa observação, buscando sempre uma fidelidade à teoria que nos ampara na medida em que nos permite sempre olhar o *micro* a partir do *macro* e vice-versa, em um movimento contínuo.

4.1 O CONTEXTO MAIOR: O ENSINO, A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – UMA APROXIMAÇÃO

No início dos anos 90 a professora Eunice Ribeiro Durham publicou um significativo estudo sobre o ensino superior brasileiro, intitulado “*O Sistema Federal de Ensino Superior: Problemas e Alternativas*”. Sua “significação” se deveu a diversos motivos: em primeiro lugar a professora em questão além de estar vinculada ao Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior/NUPES da Universidade de São Paulo, esteve à frente naquele momento, da Secretaria Nacional de Educação Superior/SENESU no Ministério da Educação e Desporto. Assim, somados os motivos, a autora, sem dúvida nenhuma, estava credenciada para, não só traçar um perfil do sistema público federal de ensino superior – a despeito do fato de que o trabalho menciona as estaduais paulistas – mas indo, além disso, indicá-lhe suas forças e fraquezas e fazer proposições.

O segundo motivo que nos leva a destacar o artigo e sua autora é que, tanto o processo de entrevistas deste trabalho, quanto sua literatura de apoio, nos indicou que a mesma esteve de forma indireta ligada ao processo de transformação institucional da Esal em Universidade, mas esta discussão será apresentada no momento oportuno. Interessa-nos, neste momento, apresentar o entendimento da autora no que diz respeito ao “estado da arte” do ensino superior no Brasil naquele contexto. Desta forma, Durham (1993) inicia sua análise indicando de forma contundente que, naquele momento, o ensino superior brasileiro estaria enfrentando, além de dificuldades conjunturais, uma profunda crise estrutural, com efeito direto e mais grave no “setor público federal” (DURHAM, 1993, p. 6). Segundo Guimarães (1993, p. 42) a crítica central da autora se centra na “crítica aos custos de operação das IFES, resultado da multiplicação de suas funções”, sendo que a pesquisa – no interior destas funções – seria a responsável “pelo crescimento acelerado dos custos da universidade”.

Indica este autor que:

Em função dessa análise, propõe a adoção de uma política para o sistema federal com ênfase na autonomia e na avaliação de desempenho, na diferenciação entre o sistema e o desenvolvimento da pesquisa, e na relação com o sistema de ciência e tecnologia. Ao final, a autora apresenta ainda uma proposta de política para o ensino superior brasileiro como um todo, uma política voltada para as questões de descentralização e diversificação e para as questões de avaliação (GUIMARÃES, 1993, p. 43).

Carlos Benedito Martins é outro analista e crítico do levantamento feito pela professora Eunice Durham e sua síntese caminha na mesma direção de Guimarães (1993), mas um aspecto do trabalho é ressaltado, qual seja o

[...] do papel estratégico do ensino superior para o processo de modernização da sociedade brasileira, apontando-se a necessidade de ampliação do número de estudantes desse nível de ensino, uma vez que os índices alcançados são insatisfatórios, quando comparados, por exemplo, a vários países da América Latina e insuficientes em face das necessidades do país. **Destaca-se também o princípio de que a modernização do país não pode prescindir de instituições públicas, mantidas com recursos federais** (MARTINS, 1993, p. 49, grifo nosso).

Interessam-nos aqui os autores por suas sínteses e críticas que dirigem aos diversos aspectos apontados pela profa. Eunice dentro de tão amplo campo de conhecimento. No entanto, há também convergências apontadas pelos mesmos e uma delas diz respeito ao fato de que uma crise do ensino superior estava em andamento; tal crise não era um fenômeno local – ocorria em praticamente todos os demais países –, mas ocorria aqui de forma agravada e possuía duas dimensões: a multiplicação de funções e o aumento de custos. Para tanto, a autora atenta-se ao processo histórico: até meados do séc. XIX o sistema de ensino superior no mundo todo era constituído por

um número restrito de instituições dedicadas exclusivamente ao ensino, que atendiam a uma parcela muito pequena da população. Seu custo por isso mesmo [...] era reduzido, restringindo-se ao pagamento de uns poucos professores e à manutenção dos edifícios e bibliotecas (DURHAM, 1993, p. 5).

Outra grande convergência diz respeito à pesquisa¹³². Quanto a este aspecto, explica a autora que esta teria sido a “primeira grande transformação” no sistema de ensino superior na Europa (início do séc. XIX), ou seja, a “absorção da pesquisa como parte integrante da vida universitária”. Tal fato, por sua vez, determinou o “crescimento acelerado dos cursos das universidades” por ser uma atividade cara – investimentos em laboratórios, equipamentos, pessoal treinado, dentre outros. No entanto, para a autora, se a pesquisa alterou a natureza e os custos do sistema universitário, não foi ela a responsável pela multiplicação das instituições e do número de alunos. Isto se deveu a outros fatores e a outro momento: o final da II Guerra Mundial e temos aqui “a segunda grande revolução do sistema de ensino superior”. Assim, explica a autora:

Essa extensão do sistema decorreu do aumento da demanda, ocasionado pela transformação na estrutura produtiva da sociedade: de um lado, a elevação da renda média das famílias liberou uma parcela crescente de jovens da necessidade de um ingresso precoce no mercado de trabalho; de outro, a expansão do trabalho não manual em relação ao manual valorizou a escolarização mais avançada. Essa pressão por expansão das vagas ficou muito clara, no Brasil, com a movimentação estudantil da década de 60, que precedeu a grande expansão da década seguinte. Assim, em vez de poucos estabelecimentos dedicados a educar uma pequena elite, passou a ser necessário um número cada vez maior de grandes instituições, para abrigar uma porcentagem crescente da população jovem (DURHAM, 1993, p. 6).

Na extensão deste raciocínio, explica a autora que a evolução não se restringiu a essas duas alterações, tendo o “fenômeno da multiplicação de funções” prosseguido, gerando “grandes universidades multifuncionais”¹³³, que além do ensino de graduação e da pesquisa estariam ofertando cursos diversos de treinamento para adultos; cooperação com o setor produtivo para o desenvolvimento tecnológico; serviços os mais diversos de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração para a melhoria da qualidade do ensino básico; prestação de serviços na saúde, especialmente através dos hospitais universitários e, finalizando, agindo no campo cultural com a manutenção de museus, orquestras, rádios, televisão, jornais e

¹³² Outro importante comentário da autora diz respeito ao fato de que a institucionalização da pesquisa teve como corolário a formação de pesquisadores profissionais, o que teria levado a institucionalização da pós-graduação por sua vez.

¹³³ Observe-se aqui a similaridade com as concepções de Kerr e Sguissardi mais recentemente à despeito da expressão utilizada por esta ser “multifuncional” diferentemente de “multiversidade” daqueles.

revistas. Arremata a autora que “[...] mesmo nos países desenvolvidos, a conjugação de pesquisa e ensino superior de massa provocou uma crise de financiamento” (DURHAM, 1993, p. 6-7). Portanto, é sob essa égide que a autora define a “profunda crise estrutural” que estaria afetando o ensino superior, em especial o público naquele contexto.

É sob essa premissa que na sequência do trabalho apresenta os números que lhe subsidiam para situar o setor público e privado do ensino superior. No tocante a matrículas, indica que pelo início dos anos 90 tínhamos em torno de 1,7 milhão de alunos matriculados (1,5 na graduação, somados à 200 mil na pós-graduação, representando 10% da faixa etária entre 18 e 24 anos) e se tal número já era inferior a países da América Latina (Chile/18% e Argentina/39%, para não citar os EUA/60%) na verdade significava um “enorme esforço” iniciado nos anos 60, “a partir de um patamar de apenas 100 mil estudantes”. Informa que a grande expansão da matrícula teria se concentrado nos anos 70, atingindo um patamar de 1,4 milhão de estudantes no início da seguinte, avanço que se estagnou nos anos 80 (tabela 2)¹³⁴.

Tabela 2 -Evolução das matrículas de graduação do ensino superior – 1961-91(Todos os setores)

| Ano | Número de Matrículas | % de crescimento |
|------------|-----------------------------|-------------------------|
| 1961 | 98.892 | - |
| 1966 | 180.109 | 82,13 |
| 1971 | 561.397 | 211,70 |
| 1976 | 1.044.472 | 86,05 |
| 1981 | 1.386.792 | 32,77 |
| 1986 | 1.418.196 | 2,26 |
| 1991* | 1.565.056 | 10,36 |

*MEC: Sinopse estatística do ensino superior (DURHAM, 1993)

Segundo a autora, a despeito do ideal defendido de que tal expansão deveria ocorrer em função da expansão das universidades públicas, na verdade a mesma ocorreu “em virtude do crescimento do setor privado, que hoje [início dos anos 90] detém a maioria das matrículas” (tabela 3). Informa ainda que o crescimento se

¹³⁴ Alguns dados do texto não constam das tabelas. Ex: no. dos alunos de pós-graduação e o percentual da América Latina.

operou com uma “enorme disparidade na distribuição regional” (42% das instituições nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) sendo que a rede federal contribuiu significativamente no sentido de equalizar as oportunidades educacionais, diminuindo as diferenças regionais (tabela 4). No conjunto da análise, outro elemento importante diz respeito à heterogeneidade da tipologia das instituições (tabela 5), na medida em que é por esse caminho de análise que se chegará ao “estado da arte” da pesquisa.

Tabela 3 - Evolução das matrículas de graduação do ensino superior privado – 1961-91

| Ano | Número de matrículas | % de crescimento | % do total de matrículas |
|------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| 1961 | 43.560 | - | 44,05 |
| 1966 | 81.667 | 87,48 | 45,34 |
| 1971 | 309.134 | 278,53 | 55,07 |
| 1976 | 648.862 | 109,90 | 62,12 |
| 1981 | 850.982 | 31,15 | 61,36 |
| 1986 | 840.564 | -1,22 | 59,27 |
| 1991* | 959.320 | 14,13 | 61,30 |

*MEC: Sinopse estatística do ensino superior (DURHAM, 1993)

Tabela 4 - Matrículas no ensino superior de graduação por instância administrativa – 1990

| Instância | Número de Matrículas | % |
|------------------|-----------------------------|--------------|
| Federal | 320.135 | 20,4 |
| Estadual | 202.315 | 13,0 |
| Municipal | 83.282 | 5,3 |
| Particular | 959.320 | 61,3 |
| Total | 1.565.056 | 100,0 |

Fonte: MEC: Sinopse estatística do ensino superior (DURHAM, 1993)

Tabela 5 - Número de instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa – 1990

| Natureza das Instituições | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Total |
|----------------------------------|----------------|-----------------|------------------|-------------------|--------------|
| Universidades | 36 | 16 | 3 | 40 | 95 |
| Federações | - | - | - | 74 | 74 |
| Estabelecimentos Isolados | 19 | 67 | 81 | 582 | 749 |

Fonte: MEC: Sinopse estatística (DURHAM, 1993)

Segundo a autora, o predomínio de universidades (36) constituiu-se em um sinal claro do interesse governamental em “[...] criar e manter universidades, perseguindo o ideal de grandes instituições multifuncionais que associem ensino, pesquisa e extensão”. Por outro lado, sob o predomínio das federações e estabelecimentos isolados tinha-se o indicativo, não só da hegemonia do setor privado (823 instituições) (tabela 5), mas também, o indicativo de que este setor tinha a clara intenção de “criar estabelecimentos voltados apenas para o ensino” o que para a autora não deixava dúvida quanto ao fato de que apesar de “exceções importantes” a diferenciação entre o ensino público e privado estaria relacionada com a associação ou dissociação entre ensino e pesquisa e que um excelente indicador disto estava nos programas de mestrado e doutorado e sua distribuição (DURHAM, 1993, p. 10) (tabela 6).

Tabela 6 - Conclusão de mestrados e doutorados por dependência administrativa em percentuais - 1989

| Dependência Administrativa | Alunos Titulados | |
|----------------------------|------------------|--------------|
| | Mestrado | Doutorado |
| Federais | 61,9 | 38,5 |
| Estaduais | 27,5 | 56,5 |
| Particulares | 10,6 | 5,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 |

Fonte:MEC:CAPES (DURHAM, 1993)

É pelo território da qualificação docente associado a outros elementos, como a dedicação exclusiva/DE no serviço público federal, que a autora chega ao conjunto da pesquisa, em uma associação inequívoca de que uma – a pós-graduação – estaria ligada e até mesmo determinava a outra. Considerava, portanto, que o quadro era bastante pessimista na medida em que no conjunto, em 1990 o sistema apresentava 21% dos docentes com mestrado e menos de 13% haviam obtido o doutorado (tabela 7). Avaliava que a situação, nesse campo, era particularmente grave no setor privado e tendo as instituições federais índices pouco melhores, tendo sempre a exceção do que ocorria em São Paulo. Os méritos aqui ficavam por conta do grande esforço pela qualificação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* e também da definitiva institucionalização da pesquisa.

Tabela 7 - Grau de formação do corpo docente das instituições de ensino superior por natureza administrativa em percentuais, 1990

| Tipos de Instituição | | | | | | |
|-----------------------------|----------------|-------------------------|----------------------|------------------|-------------------|--------------|
| Titulação | Federal | Estadual (Geral) | Estadual (SP) | Municipal | Particular | Total |
| Graduação | 29,71 | 28,03 | 18,39 | 37,03 | 40,76 | 34,45 |
| Especialização | 22,53 | 13,71 | - | 34,44 | 36,17 | 31,60 |
| Mestrado | 31,13 | 24,37 | 26,47 | 15,23 | 16,58 | 21,08 |
| Doutorado | 16,63 | 33,88 | 55,13 | 4,30 | 6,49 | 12,87 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: MEC: SENESu (DURHAM, 1993)

A partir destes dados a autora inicia análises “setoriais” com vistas a propor ao final o que Guimarães (2001) identificou como “uma política para o sistema federal” com as ênfases já por nós demonstradas. Não cabe aqui uma explanação do conjunto do trabalho, no entanto, nos interessa sua abordagem em relação a aspectos tais como: “extensão e custos” ou ainda, “custo, qualidade e eficiência” onde os dados surgem por instituições, nominalmente. Assim, nesta última discussão surge a questão da DE da IFES onde a autora considera a mesma uma distorção na medida em que foi criada com o objetivo de promover a pesquisa, no entanto, os dados evidenciaram o oposto, como se pode ver no caso de Roraima (100%). Por outro lado, informa que inversamente, instituições de maior produção científica, apresentam percentuais menores: UFRJ (55,8%), EPM (40,5%) e UFMG (72,8%) para citar algumas.¹³⁵ (tabela 8)

É neste conjunto de informações nominais das IFES que temos então uma série de dados da Esal naquele contexto do início dos anos 90 e onde se percebe um expressivo percentual de docentes em DE (99,45%) acima de algumas das “grandes universidade multifuncionais” e perdendo somente para a Federal de São Carlos em termos de percentual de docentes doutores – pelo menos em termos do que é apresentado na tabela em questão. Em um conjunto mais amplo de

¹³⁵ Percebe-se aqui um problema no texto: a autora cita estas duas instituições, além de outras, sendo que as mesmas não constam na tabela original. Também chama a atenção o fato de que não faz nenhum comentário sobre a ESAL, constante na lista e com visíveis índices em destaque.

informações quanto ao conjunto do sistema (tabela 9)¹³⁶, percebe-se uma instituição com um quadro enxuto de professores e funcionários em relação ao atendimento aos alunos; se considerarmos o processo histórico da pós-graduação na maioria das IFES demonstradas, os números da Esal se reduzidos na quantidade, chamam a atenção pela conceituação (conceito A em 6 dos 9 programas). Aprofundando as informações quanto à qualificação interna, temos que a Esal apresenta o menor número de docentes graduados ou somente com especialização e os maiores índices de docentes com mestrado e doutorado.

Tabela 8- IFES - % de Professores com Titulação nas Instituições de maior concentração do regime de dedicação exclusiva

| Instituições | % em dedicação Exclusiva | % de docentes doutores |
|---------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| FUFRR | 100 | 1,18 |
| ESAL | 99,45 | 41,44 |
| FUFV | 98,8 | 33,35 |
| ESAM | 95,98 | 10,96 |
| FUSCAR | 92,06 | 46,63 |
| FUDP | 90,03 | 11,84 |
| FCAPA | 89,76 | 10,24 |
| EFUA | 89,74 | 13,68 |
| UFRRJ | 89,34 | 19,01 |
| EFEI | 85,71 | 25,71 |
| FUNREI | 85,64 | 4,42 |
| UFPB | 84,35 | 12,41 |
| FUFUB | 80,43 | 13,72 |
| FSM | 80,15 | 15,16 |

Fonte: MEC: Anuário estatístico, 1992 (DURHAM, 1993)

¹³⁶ Para esta tabela em questão utilizamos somente os dados das IFES objetos do estudo nesse momento (Esal e EPM) e de algumas universidades de grande porte, as chamadas “multifuncionais”.

Tabela 9 - FES Relação número alunos/número docentes, número alunos/número funcionários, número de programas de mestrado e doutorado e percentual de docentes com mestrado e doutorado

| Instituições supervisionadas | Relação número alunos/número docentes | Relação número alunos/número funcionários | No. de programas de pós-graduação | | Titulação do Corpo docente | | |
|------------------------------|---------------------------------------|---|-----------------------------------|-------|----------------------------|-------|-------|
| | | | Mest. | Dout. | Grad.es p. | Mest. | Dout. |
| EPM | 2,18 | 0,44 | 36 | 31 | 14,87 | 23,67 | 61,46 |
| ESAL | 11,35 | 5,29 | 9 | 2 | 11,6 | 46,96 | 41,44 |
| UFMG | 6,99 | 4 | 41 | 17 | 38,49 | 36,07 | 25,43 |
| UFRJ | 8,82 | 2,55 | 85 | 50 | 26,21 | 35,85 | 37,94 |
| UnB | 8,14 | 4,72 | 34 | 9 | 25,26 | 31,82 | 42,91 |

Fonte: MEC: Anuário Estatístico, 1992 (DURHAM, 1993) adaptado

Temos então que no contexto do início dos anos 90 a própria literatura reconhece a Esal com sendo uma grande exceção no conjunto das IFES (MARTINS, 1993) e a autora em questão, ao discutir a “diferenciação do sistema e desenvolvimento da pesquisa” enquanto uma proposta ao sistema de ensino superior público faz o seguinte comentário:

A outra diversificação existente no conjunto das IFES é constituída pelos chamados estabelecimentos isolados. Alguns deles, que incluem a **Escola Paulista de Medicina** e a **Escola Superior de Agricultura de Lavras**, são na verdade, centros de excelência que apresentam produção científica muito elevada. Podem ser considerados, de certa forma como **pequenas universidades especializadas** e deveriam ser tratadas como tal (DURHAM, 1993, p. 31, grifo nosso).

Pelo exposto até o momento temos então, as seguintes informações: tanto a Esal quanto a EPM eram IFES na condição funcional de estabelecimentos isolados pertencentes ao CODESFI tinham por um lado, um declarado apreço pelo alto escalão do MEC em face de suas peculiaridades no campo da qualificação docente, produção científica e serviços na área da saúde e por outro, tinham também compromissos políticos assumidos com ambas. No caso da Esal tal compromisso político surgiu através das primeiras conversas que teriam se dado na gestão

Goldemberg¹³⁷, no que diz respeito à EPM é a própria literatura que informa ter a então diretora da SENESU, a profa. Eunice Durham, assumido o compromisso de “retomar” processo de transformação daquela IFE (SEIFFERT, 2006, p. 214).

Ainda no âmbito das informações quanto ao contexto maior e a guisa de uma finalização, temos a importante confirmação de que no universo interno do MEC estava mesmo em andamento uma nova leitura ou discussão quanto ao princípio da universalidade de campo. Lembre-se que tal princípio era a base de sustentação e um elemento crucial para a constituição de instituições universitárias segundo a legislação então vigente – a 5.540/68. Essa nova leitura se manifestava por sua vez no novo conceito de “universidade especializada” já discutido por nós anteriormente e que segundo a literatura, patrocinava naquele contexto, um avanço privatista da iniciativa privada no ensino superior pela via do CFE. Em termos gerais, com todas as limitações que certamente existem entendemos ser este o contexto maior no qual se deu o processo de transformação institucional da Esal no início dos anos 90. Deste universo *macro*, passamos agora ao *micro*, no sentido de entender também o seu contexto.

4.2 O CONTEXTO MENOR: AS ORIGENS DO PENSAMENTO “UNIVERSITÁRIO” NO CONTEXTO GAMMONENSE E ESALIANO: A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA

A ideia de ser uma instituição universitária não era novidade no contexto esaliano dos anos 90. Ela remonta ao próprio período gammonense, ainda sob o comando do reverendo Samuel Gammon. Segundo Oliveira (2000, p. 59) foi no interior da Federação das Escolas Evangélicas do Brasil, da qual o mesmo era chanceler e que segundo consta, tinha como meta a criação de uma “Universidade Evangélica” que na verdade funcionaria como um conglomerado de diversas igrejas cristãs: as presbiterianas do norte e do sul, as metodistas e as chamadas outras denominações nativas e as batistas. Caberia a presbiteriana do sul – a qual estava ligada as escolas de Lavras – a responsabilidade pelos cursos da área de

¹³⁷ Entrevista com o prof. Silas, então diretor da Esal entre 1991 e 1994 e Reitor *Pró-Tempore* de 1994 a 1996, realizada em 2011 e 2012. O dito prof. foi o articulador e condutor do processo de transformação.

agronomia. Chegou mesmo a acontecer uma reunião em Lavras em 1927 e outra no Rio de Janeiro em 1928, no Colégio Bennet em 12 de dezembro e a despeito de não termos tido acesso à documentação destas reuniões, certamente o tema esteve em pauta.

Não conhecemos registro do avanço desta discussão. É bastante provável que com a morte do protagonista da ideia em 1928 a mesma, se não esquecida de imediato, acabou se tornando objeto de conversas esparsas no interior daquela instituição até o seu esquecimento. No entanto, Dias (2009) atribui a Samuel Gammon a introdução do conceito de “campus” como espaço de convivência escolar mútua e contínua entre alunos e professores em um ambiente arborizado e tranquilo. O tema “universidade” reaparece timidamente no processo de federalização da escola que se desenrolou ao final dos anos 50 e início dos 60, mais exatamente em dezembro de 1963¹³⁸. A “timidez” se deve ao fato de que algumas possibilidades, tais como a própria transformação ou uma estadualização, foram levantadas sob o patrocínio de políticos da esfera estadual e federal.

No entanto, a turbulência política no plano federal e estadual, somada ao stress que a cidade e a escola viviam face ao fechamento da escola, tanto a possibilidade de uma transformação em universidade e sua concomitante transferência ao plano das IFES, quanto propostas de estadualização e mesmo uma terceira, de transferência da escola para outras localidades, foram rechaçadas ora pelo combativo movimento estudantil, atento ao desenrolar das discussões e sem nenhum outro interesse senão o da federalização pura e simples, e ora pela própria classe política¹³⁹ que se atropelava nos próprios interesses. Na sequência cronológica, a menção a um transformação institucional somente aparece como registro na apresentação do relatório de gestão de 1975-1979 do prof.-Diretor Jair Vieira, que faz o seguinte comentário: “esta administração procurou manter-se fiel à causa e ideal de Benjamin Hunnicut, num trabalho ininterrupto que temos certeza,

¹³⁸ Os professores Lucimar, Edgard e Jovino citaram esta temática em seus depoimentos, a despeito de não terem vivenciado o momento em questão. Uma informação importante foi levantada nos depoimentos, qual seja a de que havia a hipótese de um suposto compromisso político assumido entre Tancredo Neves, figura importante no processo de federalização, e Itamar Franco. No entanto, tal informação não foi confirmada no processo de triangulação, dado “o perfil de individual ambos” (entrevista com prof. Murílio Hingel).

¹³⁹ Lembra o autor que se vivia um clima de eleição tanto no plano federal (presidência) e estadual (governador). No caso de Minas, o então governador eleito Magalhães Pinto, apressou-se em descartar a possibilidade.

um dia implantará, no alto dos eucaliptos, a sonhada **Universidade de Lavras**” (ESAL, 1979, p. 4, grifo nosso)¹⁴⁰.

O que se percebe aqui é que naquele momento estava ainda onipresente o tema “universidade” nas conversas esporádicas dos corredores escolares, da administração, enfim, na cultura escolar da Esal do final dos anos 70 algo como que uma “esperança”, uma situação que ainda poderia ocorrer em um momento futuro. Cabe aqui uma pergunta: o que levaria um dirigente de uma IFE isolada vislumbrar essa possibilidade, ou melhor, acalentar essa esperança? Entendemos que a resposta é dupla: o status institucional que essa mesma instituição federal vinha ameahando ao longo dos últimos anos no território da pós-graduação e de sua correspondente imediata, a pesquisa. Somente tais campos de atuação poderiam permitir uma esperança desta envergadura. A tabela em seguida (tabela 10) nos possibilita perceber parcialmente a trajetória da pós-graduação na Esal e de forma enviesada, também a da pesquisa. Isto porque, segundo Durham (1993), se por um lado uma está intrinsecamente ligada a outra, por outro, não é a existência de uma que determina a existência da outra.

No caso da pós-graduação no relatório de gestão 1972-1975 (ESAL, 1972) do professor-diretor Fábio Pereira Cartaxo consta que em 1972 a criação de um Departamento de Pesquisa e no seu interior, um Conselho de Pesquisa com a missão de organizar a pesquisa no interior da Esal. Ao final do relatório somavam-se 26 trabalhos concluídos, 18 em andamento, 15 inter-departamentais e 25 inter-institucionais. Em Brito e Pinho (2008), as autoras complementam esta informação ao afirmarem que nesse mesmo ano foi constituída uma comissão “[...] para estudar a viabilidade de implantação de cursos de pós-graduação. A comissão, após criterioso estudo, emitiu parecer favorável e, ainda naquele ano, foi criada a Coordenadoria de Pós-Graduação na Esal” (BRITO; PINHO, 2008, p. 201)¹⁴¹. O fato

¹⁴⁰ O “alto dos eucaliptos” aqui é uma referência ao local que mais tarde se instalaria o “campus novo”, lugar onde se situa a atual estrutura física da UFLA.

¹⁴¹ Importante aqui, informar que a pesquisa na Esal é anterior a este período. Outra informação é de que ainda não foi possível verificar se efetivamente coexistiram o departamento de pesquisa, o conselho de pesquisa e a coordenadoria de pós-graduação.

é que três anos após esta organização inicial começa um vigoroso investimento na criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*¹⁴² (Tabela 10).

No primeiro semestre de 1975 já temos a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas das ciências agrárias e administrativas. Brito e Pinho (2008) dividem a pós-graduação na Esal em duas fases: de 1975-1994 e a segunda fase de 1994-2008 (ano do fechamento do livro e aniversário do centenário da Esal). Na primeira fase, além dos cursos citados informam terem sido criados “[...] os programas de ciência do solo, ciência de alimentos, zootecnia, fisiologia vegetal, genética e melhoramento de plantas, fitopatologia, engenharia agrícola e engenharia florestal” (BRITO; PINHO, 2008, p. 202). Ao longo dos anos 80 foram oferecidos mais quatro cursos e nos anos 90, mais sete, sendo que quatro deles oferecidos até o ano de transformação institucional em universidade. Ressalte-se que, se os anos 70 foram memoráveis em termos de crescimento econômico, embalados pelo “milagre brasileiro”, os sucessivos “choques do petróleo” anunciaram uma crise econômica mundial para os anos 80 e 90, com impacto ainda maior em economias ainda periféricas como o Brasil naquele contexto (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010).

¹⁴² Temos aqui uma informação: a profa. Eunice Durham está correta em seus dados quanto o no. de cursos de mestrado e doutorado (9 e 2 respectivamente). No entanto, no mesmo ano da coleta de informações pela professora, já estavam ofertados mais cinco cursos *stricto sensu*: dois cursos de mestrado e três de doutorado, ocorre que os mesmos constam como sendo “cursos novos” o que pode explicar seu não levantamento pela autora.

Tabela 10- Relação dos cursos de pós-graduação e situação quanto ao conceito e credenciamento

| DENOMINAÇÃO DOS CURSOS | NIVEL | INICIO DO CURSO | CONCEITO CAPES | SITUAÇÃO |
|--|-------|-----------------|----------------|---------------------------|
| Agronomia/Fitotecnia | MS | 1975 | A | Recredenciado |
| Administração Rural | MS | 1975 | B | Credenciado |
| Agronomia/Solos e Nutrição de Plantas | MS | 1976 | A | Recredenciado |
| Zootecnia | MS | 1976 | A | Credenciado |
| Ciência dos Alimentos | MS | 1976 | B | Credenciado |
| Agronomia/Fitossanidade | MS | 1984 | B | Credenciado |
| Agronomia/Genética e Melhoramento de Plantas | MS | 1986 | A | Credenciado |
| Agronomia/Fisiologia Vegetal | MS | 1988 | A | Credenciado |
| Agronomia/Fitotecnia | DR | 1989 | B | Credenciado |
| Engenharia Agrícola | MS | 1990 | A | Credenciado |
| Ciência dos Alimentos | DR | 1991 | B | Credenciado |
| Engenharia Florestal | MS | 1993 | CN* | Autorizado pelo GTC/CAPES |
| Agronomia/Solos e Nutrição de Plantas | DR | 1994 | CN* | Autorizado pelo GTC/CAPES |
| Agronomia/Genética e Melhoramento de Plantas | DR | 1995 | CN* | Autorizado pelo GTC/CAPES |
| Zootecnia | DR | 1995 | CN* | Autorizado pelo GTC/CAPES |
| Agronomia/Genética e Melhoramento de Plantas | MS | 1996 | CN* | Autorizado pelo GTC/CAPES |

Fonte: Relatório de Gestão 1992-1996

* curso novo

Diversos elementos explicam este “arrojo institucional” pela pós-graduação na Esal dos anos 70, a começar pelo fato de que na gestão Ernesto Geisel (1974-1979) era Ministro da Agricultura Alysson Paolinelli, ex-aluno e ex-diretor da Esal (1966-1971) e a despeito da crise econômica já visível, vivia-se ainda no embalo do “desenvolvimentismo dos anos 60”, onde, em seus elementos internos, estava a chamada “Revolução Verde” na qual se pregava a modernização agrícola, via implementos mecanizados, novas técnicas de adubação, correção da acidez do solo, dentre outros. O fato é que por essa época foi conquistado um lote de aproximadamente 1.500 bolsas de pós-graduação a serem feitas no exterior – basicamente Estados Unidos da América e Inglaterra –, tendo sido então as Ciências Agrárias, a área pioneira no envio de profissionais para pós-graduação no

exterior e certamente, o ministro Alysson Paolinelli foi o articulador deste benefício junto ao então presidente-general e os órgãos de fomento¹⁴³.

Consta que as bolsas foram destinadas a diversas instituições da área das Ciências Agrárias, sendo a Embrapa uma delas, no entanto, é certo que parte deste lote de bolsas se destinou à Esal e é fato que a saída dos profissionais da mesma coincide com a gestão do ministro. Com esta possibilidade, estruturou-se então uma política institucional agressiva de investimento na qualificação em termos de mestrado e doutorado do corpo docente. Tal política, por sua vez, acabou por engendrar uma situação curiosa em termos de pós-graduação na ESAL em relação ao contexto brasileiro. Trata-se do fato de que, em linhas gerais, na estrutura interna das universidades brasileiras que se dedicaram à constituição de uma pós-graduação, esta se fez a partir da consolidação inicial de uma graduação que, por sua vez, determinou a constituição da pós-graduação. Na Esal dos anos 70 ocorreu o contrário.

Podem-se citar como exemplos, os casos dos departamentos de Administração¹⁴⁴ e Biologia. O primeiro constituiu o mestrado em Administração Rural anteriormente ao curso inicial daquele departamento que foi o de “tecnólogo em Administração Rural” mais tarde plenificado e transformando em Administração pura. No segundo caso, o departamento de Biologia chegou mesmo a constituir os cursos de mestrado e doutorado sem possuir um curso de graduação, o que somente veio a se constituir mais recentemente. A expressiva produção de pesquisas e publicações decorrente desse processo culminará com a indicação da Esal como sendo “Centro de Excelência em Ciências Agrárias” ao final dos anos 80 e início dos anos 90¹⁴⁵. Se essa era a situação da pós-graduação na Esal naquele

¹⁴³ A informação foi confirmada no processo de entrevistas, tanto pelo diretor prof. Silas, quanto pelos professores Edgard, Jovino e Alfredo, que foram beneficiados diretamente pelas bolsas. Na verdade temos aqui um capítulo interessante do desenvolvimento do ensino agrícola superior no país. Vivia-se no final dos anos 60 e início dos 70 certa ansiedade nas escolas agrícolas face à transferência destas da Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário/SEAV, Ministério da Agricultura para o MEC, onde estavam sendo concentrados todos os cursos superiores e, portanto, havia uma expectativa na medida em que, a grande maioria dos docentes destas escolas não eram qualificados. Diversas ações foram encaminhadas na época, tais como a criação da Associação Brasileira do Ensino Agrícola Superior/ABEAS e do o Programa de Desenvolvimento do Ensino de Ciências Agrárias/PRODECA que efetivamente financiou as bolsas de pós-graduação no exterior.

¹⁴⁴ Economia Rural à época.

¹⁴⁵ Ver tabelas 8 e 9 neste mesmo capítulo.

contexto, é possível se ter uma noção do quadro da pesquisa, se considerarmos o fato de ser verdadeira a premissa de que uma é obrigatoriamente decorrente da outra.

É o que afirma a profa. Eunice Durham no seu levantamento do ensino superior no Brasil. Ao demonstrar o “contexto maior” do sistema de ensino superior brasileiro. Já evidenciamos o fato de que no contexto dos anos 90 a Esal e a EPM já haviam se tornado duas grandes exceções no contexto do mesmo face ao desempenho de ambas em suas respectivas áreas de atuação, as ciências agrárias e a saúde. As informações levantadas no processo de entrevistas, somadas aos dados dos relatórios de gestão, confirmam a afirmação da autora citada no que diz respeito ao fato de que foi a institucionalização da pós-graduação que determinou a constituição da pesquisa no Brasil a partir dos anos 70. Mas há que se fazer uma ressalva no caso da Esal. Dias (2008, p. 47) afirma que em 1935, o engenheiro agrônomo Benedicto de Oliveira Paiva, formado pela Eal, teria se tornado o primeiro pesquisador de genética e melhoramento de plantas da instituição, “senão do Brasil”.

Afirma o autor que o estudo feito pelo pesquisador do “[...] efeito do pH ácido e do excesso de alumínio em plantas, especialmente na cultura do trigo [foi] reconhecido num workshop realizado em novembro de 1976 em Beltsville, Estados Unidos, que até hoje é referência na área”¹⁴⁶ (DIAS, 2008, p. 47). O mesmo levantamento de informações no processo de entrevistas nos afirma, no entanto, que, somente a partir dos anos 50 e 60, mas, fundamentalmente, após o retorno da primeira leva de mestres e doutores de seus programas de qualificação nos Estados Unidos e Inglaterra (final dos anos 70 e início dos anos 80) é que a pesquisa “deslanchou na Esal”. Os anos 60 marcaram a pesquisa pelos primeiros grandes convênios firmados junto a órgãos como o então poderoso Instituto Brasileiro do Café/IBC e que injetaram as primeiras grandes verbas que financiaram a montagem de laboratórios e a estrutura da escola como um todo.

¹⁴⁶ O pesquisador foi também professor e o primeiro diretor brasileiro da Esal de 1936 a 1937. Há divergências quanto ao fato de se considerar Benedicto Paiva como pesquisador da Esal na medida em que seus estudos de “crestamento do trigo” foram feitos no Rio Grande do Sul onde se fixou e faleceu em 1974. Divergências à parte consideraram que independentemente do “local” da pesquisa, a *práxis*, foi adquirida nos corredores escolares da Eal/Esal dos anos 30.

Anterior a este período, afirma-se que eram feitos trabalhos isolados, “elucubrações mentais”, feitos individualmente ou mesmo em grupos de professores, no interior das disciplinas. Outra ação discreta, mas significativa na produção da pesquisa na Esal, diz respeito ao investimento na dedicação exclusiva do corpo docente (tabela 8) que ali teria produzido o resultado esperado no sentido de funcionar como um incentivo ao ensino e pesquisa.¹⁴⁷ A organização dos Departamentos e da coordenadoria de pesquisa em 1972 teria sido fundamental no sentido de se buscar uma organização sistemática da produção da pesquisa que viria com o retorno dos professores em qualificação no exterior. Essa organização inicial permitiu, ao longo dos anos, a integração entre pesquisa científica e tecnológica na instituição¹⁴⁸.

Na prática constituíram-se duas maneiras se de fazer pesquisa na Esal e futuramente na UFLA:

[...] a primeira como parte dos cursos de pós-graduação, constituindo-se em objeto de teses e dissertações, e a segunda, na forma de projetos integrados ou individuais, cujo numero de participantes não é limitado e nem o projeto envolve necessariamente tese ou dissertação de pós-graduandos. É oportuno salientar que não existe uma delimitação precisa entre essas maneiras de condução da pesquisa, uma vez que dissertações e teses de pós-graduação podem fazer parte de um projeto integrado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2000, p. 11).

O resultado concreto disso pode ser visto num contexto mais amplo pela afirmação de que na

[...] 2ª edição da publicação “A pesquisa no Brasil”, de 1999, sob responsabilidade do CNPq, que apresenta o perfil da pesquisa no Brasil e a hierarquização dos grupos, baseando-se em dados do seu Diretório em nível nacional, a Universidade Federal de Lavras, juntamente com o IMPA/RJ, apresentam os índices mais elevados de qualificação do grupos de pesquisa, dentre os grupos de 181 instituições envolvidas com pesquisa no Brasil, **avaliados nos últimos 10 anos**. Pelo ranking das universidades federais avaliadas, a **UFLA ocupa a primeira posição**, tanto **em relação às grandes áreas de conhecimento**, como no **âmbito das ciências agrárias** (UFLA, 2000, p. 18, grifo nosso).

¹⁴⁷ Esta é outra exceção atribuída a Esal. Durham (1993) informa que este incentivo atribuído ao salário dos professores tinha esse sentido inicial (forma de incentivar o ensino e a pesquisa nas IFES), mas que não teria surtido o efeito esperado no conjunto das mesmas.

¹⁴⁸ Informa-se que pesquisa científica é aquela que gera resultados, que nem sempre se transformam em produtos que venham a ter patentes como proteção por exemplo. Do outro lado, tem-se a pesquisa tecnológica que busca o desenvolvimento de tecnologias ou produtos. Em essência, a científica precede a tecnológica, na medida em que pode responder a questionamentos que por sua vez podem originar novas tecnologias ou produtos (contribuição Pró-reitoria de pesquisa/UFLA)

Considerando que a publicação de 1999 avalia um período de dez anos, percebe-se que ao final do anos 80, a Esal, sul-mineira, classificada como “estabelecimento isolado” no interior das IFES, participante do CODESFI, coordenação que congregava suas pares institucionais, tinha um amplo reconhecimento de atuação na ensino e principalmente na pesquisa e consequentemente, na pós-graduação das ciências agrárias, além de uma qualificação ímpar em termos de corpo docente, tudo isso, somado ao atributo de um excelente percentual de docentes com dedicação exclusiva, fato que soava muito bem internamente no MEC. Com essas credenciais, partiu então no início dos anos 90 para uma efetiva luta pela conquista do *status* de universidade.¹⁴⁹

4.3 O PROCESSO BUROCRÁTICO E SEUS DESAFIOS

Ao final do capítulo 2 buscamos demonstrar que o processo de transformação institucional da Esal, no início dos anos 90 se deu em meio a uma grande discussão que dizia respeito diretamente ao sentido e à própria natureza da universidade. Num contexto mais amplo, tal discussão sugeria que a universidade buscava uma identidade no interior de um modelo macroeconômico que no nosso entendimento lhe desfigurava, tornando-a “heterônoma” (SGUISSARDI, 2004). Do ponto de vista deste modelo macroeconômico esta universidade seria “multiversidade” ou “multifuncional” no sentido de atender sempre às demandas do mercado em primazia. No contexto brasileiro, esta mesma instituição universitária também se encontrava em um daqueles momentos singulares de sua trajetória histórica, *pari passu* às suas congêneres mundiais.

Bem ao estilo de nossa elite política, ao mesmo tempo em que se acenava pela consolidação da universidade como modelo institucional no ensino superior, surgia uma nova leitura quanto à sua natureza. Essa seria “uma” leitura possível da nova concepção de “universidade especializada” que circulava no meio acadêmico e ministerial naquele momento: um “afago” na face privada do ensino superior, em novo avanço no mercado educacional, mas também outro “afago”, agora na face

¹⁴⁹ Colaboram de forma especial nesta discussão os depoimentos dos professores aposentados Alfredo Scheid Lopes, Edgard Alencar e Jovino Amâncio de Moura Filho. As entrevistas ocorreram entre 2011 e 2013.

pública do mesmo, que se direcionava a um grupo específico de IFES que vinham trilhando o duro “calvário” dos chamados “estabelecimentos isolados” que, se eram públicos de fato, não o eram de direito, na medida em que não recebiam as benesses do *status universitário*, tendo de trilhar outros caminhos para buscar seus objetivos, em especial, os financeiros. Tratava-se, pois em essência de algo que poderia ser interpretado mesmo como “acender uma vela a Deus e outra ao diabo” segundo o dito popular.

Mas soma-se a este quadro, nossa leitura de que na verdade, este conjunto de evidências poderia estar sinalizando o esgotamento de um modelo de universidade ou até mesmo um ciclo histórico de nossa universidade e novamente não temos aqui um fenômeno isolado. A “pista” para isso está no fato de que, externamente, em termos internacionais, já se processava igual discussão – aquela que diz respeito à dicotomia entre universidades ecléticas e especializadas¹⁵⁰. A questão em si se fundamenta na premissa de que, se haviam pressões privatistas por um lado e mesmo a anuência de um ministro de estado quanto à nova leitura do princípio de universalidade de campo por outro, ambas se tornavam ou pelo menos poderiam expressar uma “demanda social”, portanto, mais do que o interesse de um setor específico da sociedade e daí porque entendemos ser um “esgotamento”¹⁵¹.

Tal era o conjunto a que chamamos naquele momento da escrita de “duplo ordenamento” que determinou a transformação institucional. No entanto, também ali, destacamos as chamadas “individualidades institucionais” como sendo elemento determinante para que o processo lograsse êxito. Demonstramos que o processo burocrático em Brasília foi extremamente rápido, mesmo no entendimento daqueles

¹⁵⁰ A informação tem por base o processo de entrevistas. O prof. Fabiano, na primeira gestão pós-transformação foi o articulador de contatos internacionais da UFLA com a Universidade de Wateringen/Holanda e informou que em visita à aquela universidade, foi consultado sobre como se deu o processo de discussão quanto à concepção de universidade (especializada ou eclética) na UFLA. Segundo o prof., informaram que aquela universidade (igualmente especializada e agrária) vinha passando por dificuldades em se manter como instituição especializada não só no contexto holandês, mas, mesmo no europeu, havendo a perspectiva de se efetuar ali, a mesma transformação. Não foi possível uma triangulação dessa informação. Inferimos que dado o contexto, temos aqui uma referência às ocorrências já, de elementos internos ao Processo de Bolonha, que como se sabe, diz respeito à configuração de um sistema de ensino superior unificado na Europa nos últimos anos.

¹⁵¹ Nesse caso em questão, há que se ter um distanciamento histórico maior, um simples olhar para o período neoliberal seguinte do final dos anos 90 poderia nos dar uma falsa impressão. Entendemos que há que se compor esse quadro já com o advento de políticas tipo REUNI/Reestruturação da Universidade Brasileira.

acostumados a esse tipo de tramitação burocrática no serviço público federal. Se considerarmos o início do processo burocrático com a entrada dos projetos de lei/PL 4771 e PL 4772 em 17 de outubro de 1994 na Câmara dos Deputados/CD com suas respectivas mensagens ministeriais de encaminhamento e sua finalização com a sanção presidencial em 15 de dezembro, temos uma tramitação inferior a dois meses. Ocorre, no entanto, que o mesmo é somente a face visível de outro processo que se desenrolou nos bastidores da Esal e do Congresso Nacional/CN. É esta face que buscaremos demonstrar na sequência deste trabalho.

Como também já foi dito anteriormente, a discussão quanto a uma possível transformação em universidade sempre esteve presente no interior da escola. No entanto, tal discussão somente aparece oficialmente nas atas da Egrégia Congregação/EC em 24 de junho de 1989 na gestão do prof. Juventino Julio de Souza (1987-1991) e de forma muito breve. Informa-se da “tramitação de projetos no Congresso Nacional” que dariam possibilidades de uma transformação da Esal em universidade (ESAL, 1989). Entende-se que, na verdade, temos aqui a possibilidade de alguma conversa no congresso que teria sinalizado positivamente para a transformação, não necessariamente a existência de um “projeto” em si¹⁵². Em 1990 há somente duas menções ao tema nas atas da EC, uma de 04 de junho e outra de 22 de outubro.

A primeira se trata de informação do mesmo diretor, dando conta de “reunião em Brasília com Ministro¹⁵³ ocorrida em 28 de maio com escolas federais isoladas e da temática abordada: comparação entre matrículas nas escolas públicas e privadas, “onde o ministro indica a possibilidade de estudo caso a caso das escolas isoladas”¹⁵⁴ (ESAL, 1989). Temos aqui uma indicação, tanto da preocupação institucional com o “avanço privatista” que se dava naquele momento, quanto da possibilidade de que estas IFES poderiam ser transformadas em universidade o que na prática sinalizava que para o governo os estabelecimentos isolados eram uma “reserva estratégica” no sentido de uma política ministerial contrária. A segunda

¹⁵² Não encontramos nenhuma evidência da existência de um projeto efetivo de transformação já naquele contexto, daí entendermos se tratar mais de “conversas”. Em termos de gestão correspondeu aos governos Sarney e Collor

¹⁵³ Trata-se do então Ministro Carlos Chiarelli (15/03/90 a 21/08/91)

¹⁵⁴ O texto aqui não é claro quanto à indicação de uma transformação institucional em universidades, mas isto é possível se inferir pelo conjunto do mesmo e da discussão em andamento na EC.

menção é um pedido de informação do professor C, em “assuntos gerais” sobre o processo de estadualização das escolas isoladas¹⁵⁵. Há um vácuo de informações quanto à transformação até 13 de setembro de 1993 quando então, já outro diretor, o prof. Silas “solicita autorização para deflagrar o processo de transformação da Esal em universidade” (ESAL, 1993).

Será o prof. Silas (1991-1994/Pró-Tempore 1994-1996) que iniciará e se tornará o grande articulador do processo de transformação, tanto em Brasília quanto na Esal. Quando ocorre o pedido de “permissão” deste professor à EC, na verdade, já havia sido pavimentado um caminho nesse sentido, em Brasília, com muito boa receptividade da Gestão do Ministro Goldemberg e de sua diretora da Secretaria Nacional de Ensino Superior/SENESU, profa. Eunice Durham¹⁵⁶. Ao que tudo indica, não houve transtornos no que diz respeito a esta negociação inicial, em face da mudança de ministério em 1992 quando assume o Ministro prof. A (01/10/91 a 01/01/95) e seu presidente, Itamar Franco. Antes, pelo contrário, na medida em que, como já foi dito, ambos eram francamente “publicistas”, mineiros e com a ressalva de que, o ministro advogava abertamente pelo conceito de “universidade especializada”¹⁵⁷.

É¹⁵⁸ o próprio ex-ministro que nos esclarece esta defesa quando historiciza sua trajetória de aproximação do ministério da educação. Foi com o convite para atuar como acessor do então vice-presidente Itamar Franco na comissão dos

¹⁵⁵ O professor Fabiano Ribeiro do Vale será efetivamente o primeiro reitor após a transformação institucional da ESAL. No processo de entrevistas deste trabalho, o mesmo foi indagado sobre as razões da pergunta naquele contexto. Ele informa que a mesma fazia jus face ao fato de que se estava na era Collor e as ameaças ao ensino superior público federal eram constantes e possuíam duas vertentes: uma da estadualização *per se* e outra do encampamento da Esal pela UFMG. Como se sabe nenhuma delas foi adiante.

¹⁵⁶ Foi por ocasião dessas conversas iniciais que informa o ex-diretor que, foi “sugerida” a inclusão da EPM no processo em função de seu perfil. O fato é que pelo conjunto das informações e da própria literatura daquela instituição, a dita diretora já havia ou ainda haveria de assumir um compromisso com a EPM de “retomar” o processo daquela instituição, que igualmente já vinha tentando a sua transformação. Independentemente da articulação política, o fato é que as duas instituições tinham um perfil diferenciado em termos de produção acadêmica e de pesquisa, como mostram as tabelas.

¹⁵⁷ Lembre-se que se vivia o fechamento de um dos momentos mais significativos de nossa história política que culminou com o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello por sucessivas denúncias de corrupção administrativa.

¹⁵⁸ Entrevista com o prof. Murilo Hingel, ex-ministro da Educação, em setembro de 2011 em Juiz de Fora.

trabalhos de comemoração do Bicentenário de execução de Tiradentes¹⁵⁹ que o prof. Murilio voltou à Brasília no início dos anos 90, onde já havia trabalhado durante seis anos no departamento de educação fundamental do MEC nos anos 80 e ali atuou profundamente no projeto de municipalização da educação fundamental. Cargo que lhe permitiu circular pelo país naquele contexto. Foi em meio aos trabalhos da comissão que estourou o escândalo do governo Collor que culminou com a posse de Itamar Franco na presidência e com a sua nomeação para o ministério¹⁶⁰. Uma vez empossado, e conhecedor da máquina administrativa tomou conhecimento da tramitação então estacionária do projeto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação e se aproximou do mesmo via Comissão de Educação da CD no Congresso Nacional.

Foi na discussão dos artigos da futura LDB que o ministro tomou conhecimento da proposta de um novo modelo de universidade especializada na medida em que dava um novo tratamento ao princípio da universalidade de campo, sem, no entanto, “abandonar totalmente a ideia anterior”. Entendeu que “um modelo de universidades altamente especializadas em determinados campos poderia ser benéfico na medida em que **uma universidade não poderia ser boa em tudo** [grifo nosso]” e além do mais, isso por si só não deixava de ser também uma ação em resposta ao avanço das instituições privadas de ensino superior. É conhecida a trajetória do projeto original da LDB e sua versão final, promulgada em 1996. Muitos dos artigos então discutidos pelo *staff* do ministro em questão foram substituídos até a versão final, mas não esse que tratava da possibilidade de uma universidade especializada. O que de certa forma é corroborado por Cunha (2003).

Esse é um importante aspecto que determinará o clima sob o qual se desenhará as negociações da transformação no plano ministerial, de forma tal que mais tarde, em 1994 se sucedem informações na EC da Esal, onde o diretor sistematicamente mantém os pares informados quanto ao andamento do processo

¹⁵⁹ Decreto de 17 de janeiro de 1992, a Comissão do Bicentenário da Execução de Tiradentes, sob a presidência do Vice-Presidente da República, Itamar Franco

¹⁶⁰ A área também não lhe era estranha na medida em que há havia atuado como secretário de educação de Itamar Franco na sua primeira gestão como prefeito de Juiz de Fora de 1967 a 1971, do qual se afastou politicamente até o convite para os trabalhos na comissão do bicentenário no início dos anos 90. Também já havia trabalhado em comissão no MEC na ocasião da criação da Lei 5692/1971 que tratava da profissionalização compulsória no 2º grau, no período militar.

até o seu fechamento com a transformação¹⁶¹. Juntamente com o prof. Manuel Lopes dos Santos, então diretor pela EPM, definem a estratégia política de ação em Brasília, inclusive com a contratação de serviços especializados e onde permanecem diretamente, por meses, para acompanhamento do processo. Um aspecto curioso merece destaque no tocante à EPM: consta que nesta tomada de negociações, não houve nenhuma menção ao antigo acordo político feito na gestão Goldemberg/Durham, o que pode ser explicado pela efervescência política daquele contexto¹⁶². Em suma, caberia à EPM uma ação mais próxima aos deputados na Câmara, onde tinha uma maior aproximação política e a Esal por sua vez, caberia o mesmo no Senado, onde sua aproximação política era melhor. A estratégia deu certo, mas não sem momentos de tensão¹⁶³: seja pela falta de quórum nas reuniões na Câmara, ou ainda pela apresentação não esperada de alguma ementa ao projeto que não constava do acordo político prévio, por políticos ciosos de “emprestar seus nomes”, o que seria perigoso, dados os acordos políticos prévios.

Isto porque, um elemento central do acordo político era a garantia eterna e nem sempre verdadeira, da premissa de “não existência de despesas ao Tesouro”. Consta ainda aqui a indicação de dois aspectos importantes ao processo. Um que diz respeito novamente à auspiciosa ajuda do ex-ministro Alysson Paolinelli¹⁶⁴ pelos contatos políticos em Brasília que certamente teria sido crucial em termos de facilitação de acesso aos políticos do CN para a devida e necessária propaganda do processo. O outro aspecto se relaciona a uma feliz coincidência: a aprovação pouco antes do prof. Silas assumir a direção da Esal, de projeto do deputado Fiúza na CD

¹⁶¹ Os temas são: solicitação da documentação (24/05); envio do projeto de lei (04/08), instalação da “estatuinte” (18/08), na mesma reunião se designa a comissão responsável pela condução do processo; apresentação do relatório da comissão dos trabalhos em andamento (22/09); processo no gabinete civil e propostas ao Estatuto (10/10); apresentação do anteprojeto e mensagem de encaminhamento do ministro, além de discussão quanto ao Estatuto (03/11); indicação de membros do DCE para composição do grupo de trabalho (28/11) ultima menção antes da aprovação.

¹⁶² Entendemos que o que corrobora esta afirmação é o fato da intensa troca de ministério ocorrida naquele momento: o ministro Goldemberg deixa a pasta em 4/08/92, onde assume Eraldo Tinoco de Melo que permanece no cargo até 1/10/92, quando dá posse ao prof. Murílio de Avellar Hingel que permanece até 1/01/1995

¹⁶³ Importante lembrar também aqui do contexto político: estava-se nos encaminhamentos finais do mandato-tampão de Itamar Franco como presidente e do prof. Hingel como ministro da Educação, o que demandava rapidez para não haver novas surpresas políticas.

¹⁶⁴ A gestão do ministro coincidiu com a chefia de gabinete do prof. Silas na Gestão do prof. Juventino na Esal, onde face aos afazeres da pasta, se tornaram próximos.

que indicava doze instituições como sendo “Centros de Excelência” com direito ao aporte de recursos financeiros. Na listagem da mesma constavam a Esal e a EPM e esse passou a ser um argumento poderoso no sentido de se amealhar adeptos ao projeto de transformação. Mas há também que se acrescentar aqui, outra ordem de dificuldades: a Esal não tinha a experiência na construção de um projeto desta natureza, que implicava na construção de um conjunto de documentação que se centrava na elaboração da carta-consulta, documento central, onde constavam todas as informações técnicas da instituição, mas muito mais do que isto, deveria trazer a “essência” do pedido em si, a justificativa do porquê se transformar em universidade e em quais princípios se fundamentava para tanto.

Além da carta-consulta, seriam necessários documentos tais como o Estatuto Geral da nova Universidade, Regimentos diversos, definição do novo formato da documentação interna, enfim, a documentação normativa legal que, em parte, não era muito diferente do que se fazia na escola superior, mas por outro, era diferente em termos das normas impostas aos estabelecimentos isolados, especialmente no que diz respeito à tramitação da documentação no registro acadêmico. Por essa época, o departamento de Administração e Economia/DAE era aquele que mais se aproximava em termos de área de conhecimento, das áreas sociais e humanas e o departamento de Educação/DED, por sua vez, a despeito de existir no papel desde 1986, somente viria se materializar efetivamente após a transformação em universidade. Desta forma, o DAE foi absorvendo desde os anos 70 por uma estratégia administrativa, profissionais oriundos daquela área de conhecimento. Foi assim que sociólogos, filósofos, especialistas em educação, profissionais de outras áreas que não das ciências exatas e naturais se inscreveram no interior de um dos então “pilares” das ciências agrárias no Brasil, a Esal.

Será deste corpo de profissionais que se constituirá grosso modo, o *staff* de apoio, não somente na elaboração e organização da documentação do processo de transformação, mas também que dará o suporte teórico no “embate” conceitual que iria se travar no avançar do processo. Deste grupo, destacou-se a atuação do prof. Lucimar Leão Silveira, filósofo de formação, que acabou por se tornar o mentor da argumentação conceitual que justificaria a transformação e que se materializaria na carta-consulta. Esta por sua vez, constitui documento em três peças: o primeiro volume trata da apresentação visual da escola a partir da premissa de que “a imagem fala por si mesma”. Demonstra uma sequência de imagens de avenidas,

prédios escolares e departamentais, uma profusão de laboratórios, professores, alunos e técnicos administrativos estrategicamente posicionados em suas funções. Há ainda fotos de estufas e pomares além da demonstração de eventos festivos e de extensão junto a comunidades vizinhas e mesmo internos da Esal.

O segundo volume apresenta o cerne das informações institucionais da instituição, assim como a justificativa do pedido, a concepção e objetivos da universidade que se apresentava, além da estrutura organizacional que na verdade se diferenciaria mais pela nomenclatura dos órgãos, na medida em que em essência, já atendia às premissas da RU/1968.¹⁶⁵ O terceiro e último volume do conjunto carta-consulta, trás uma relação de currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, além de uma relação de prédios administrativos e salas de aulas, além de capas de publicações e exemplares de revistas e boletins técnicos. Fechava com mapas e percebe-se novamente o interesse em demonstrar uma instituição forte e significativa em termos de consistência interna e externa. Interessa-nos uma análise do segundo volume pela importância de seu conteúdo. Trata-se de um documento extenso e minucioso que se inicia com uma caracterização sócio-econômica da cidade e região com um enfoque especial na demonstração da estrutura educacional de nível superior do que seria o sul-mineiro (ESAL, 1994a).

Percebe-se aqui a estratégia de se demonstrar o quanto uma “universidade” seria importante no contexto geográfico da região, na medida em que esta não existia. Na sequência, apresenta-se sua estrutura organizacional propriamente dita (tipologia institucional, indicação dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, dentre outros aspectos); se situa primordialmente como sendo uma “universidade de pequeno porte” e indica algumas “peculiaridades no seu funcionamento que a tornariam efetivamente uma Universidade”. A tônica central é a de que na verdade a Esal já era uma universidade pelo conjunto de suas atividades que extrapolariam o ensino e a pesquisa, tendo uma grande ação na extensão universitária (ESAL, 1994a, p. 2). Os capítulos que tratam da “justificativa da necessidade social da transformação da Esal em universidade” e da “concepção e

¹⁶⁵ Uma curiosidade aqui está na sigla da universidade solicitada: UFL (Universidade Federal de Lavras). Consta a informação de que esta proposta foi vencida pela “sonoridade” de uma “UFLA” com sua congênere norte-americana a UCLA, californiana e conhecida dos docentes esalianos que por ali teriam transitado nos anos 70 e 80.

objetivos da UFL” são os mais significativos em termos do conteúdo que indicamos ser importante.

No primeiro, a tônica da discussão é o fato de que a Esal é “inapropriadamente denominada de Escola, quando na verdade é uma Universidade”; cita estrategicamente o então recente artigo da profa. Eunice Durham na sua parte em que identifica a Esal como uma “pequena universidade” e que “deveria ser tratada como tal”¹⁶⁶; analisa a estrutura universitária à luz da RU/1968 e dos novos elementos que foram se incorporando ao longo dos anos no perfil do ensino superior público – cita o exemplo da pesquisa, incipiente em 1968 e naquele momento, elemento definidor da qualidade das instituições. Se, por um lado, o documento indica a plenitude de ação da Esal em todas as áreas de conhecimento, flertando com o princípio da universalidade de campo, por outro, flerta também com novo conceito de universidade especializada então em discussão nos meios que lhe dizia respeito, e como demonstramos, com um forte aliado na cadeira ministerial da educação (ESAL, 1994a, p. 20).

É o que se percebe pela afirmação de que “[...] manterá sempre o seu eixo principal de atuação em ciências agrárias, zona rural, setor primário de produção e áreas correlatas” (ESAL, 1994a, p. 20). O que se percebe aqui é a indicação de outra linha estratégica em face de prováveis resistências que se avizinhavam. Ao final deste capítulo o documento reforça a questão da impropriedade do nome “Escola”. O capítulo seguinte, que trata da “concepção e objetivo” é também estrategicamente sucinto, evocando elementos da constituição e da LDB. Situa sua concepção “[...] a partir de uma integração com a sociedade brasileira” e no nível organizacional se define como “[...] uma universidade de pequeno porte, tendo como característica a leveza institucional, administrativa e de funcionamento” (ESAL, 1994a, p. 23). Temos aqui uma argumentação central em termos do processo como um todo, que segue em duas linhas: uma de que, tratava-se na verdade de mais uma “adequação de nome” do que necessariamente uma “transformação” e a outra no sentido de que as áreas solicitadas pelo princípio da universalidade de campo, já estavam contempladas no exercício interior das atividades esalianas.

¹⁶⁶ Já citado na íntegra neste capítulo.

Portanto, em termos de uma síntese, nada seria mais “natural e justo” do que a efetivação da “transformação” e ao que tudo indica a estratégia argumentativa deu certo, sendo mesmo considerada “diferente” à época. No tocante à carta-consulta, vale aqui duas últimas considerações no sentido de uma compreensão plena deste documento. A primeira consideração diz respeito ao fato de que os “flertes” sinalizados pelo elaborador na mesma não eram em vão. Tanto este quanto o articulador, vislumbravam naquela altura dos acontecimentos, outra ordem de dificuldades internas a serem vencidas: as diferentes reações dos diferentes grupos que vieram se constituindo ao longo do processo de transformação no interior da Esal e que patrocinaria outros momentos de tensão, não menos angustiantes e agora “no quintal de casa”. A segunda consideração se remete à própria RU/1968 e sua relação tanto com a carta-consulta, quanto com a exposição de motivos que, além de ser de autoria do ministro, era o documento que formalizava a entrada do processo no CN.

Tal relação é necessária na medida em que se percebe o fato de que a base de construção da Exposição de Motivos foi a carta-consulta e como já demonstramos nesse trabalho, a premissa inicial de constituição de uma universidade era a de união a partir de outros estabelecimentos, mas a própria Exposição de Motivos já descartava essa possibilidade e é esse aspecto que também precisa ser melhor descrito, até porque ele revela outras faces do processo como um todo. No que diz respeito à união com outros estabelecimentos, a despeito de não ser obviamente do interesse da Esal não se poderia dizer que isso não chegou a ser tentada. Houve até sondagens com instituições como a Fundação São João Del Rei/FUNREI e com a Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas/EFOA, mas não foram adiante, principalmente pelas diferenças de atuação nas áreas de conhecimento. Mas temos aqui outra informação importante, revelada no processo de entrevistas, no que diz respeito às “co-irmãs” da Esal na CODESFI.

Na medida em que este caminho de transformação institucional não deu certo para a FUNREI, consta que esta IFE também isolada e integrante do CODESFI, tentou juntamente com outra congênere, a Escola de Engenharia de Itajubá/EFEI

igual negociação para suas transformações¹⁶⁷. Ocorre que, o momento em que o ministro teria se aproximado e conhecido o texto da nova LDB, teria coincido com as conversações e apelos iniciais da Esal e da EPM para suas transformações. Partindo das credenciais de ambas, interpretou o mesmo que, no caso da EPM, esta poderia ser um contraponto à USP em São Paulo, pelo fato de não haver ainda uma IFE na capital o que era uma injustiça para com aquele estado, em face de prática corrente neste sentido¹⁶⁸. Soma-se a isto, as considerações do diretor prof. Manuel no sentido da proximidade das comemorações do centenário do Hospital São Paulo, ligado àquela escola. Não há informações quanto a como surgiram às outras duas IFES neste contexto; informa somente o ministro que conhecia *in loco* todas as pleiteantes e que todas possuíam um perfil que se adequava perfeitamente ao novo conceito. O fato é que tendo havido a iniciativa pessoal dos diretores – em especial da Esal e EPM – teria este, sinalizado no sentido de que fossem construídos os projetos¹⁶⁹.

No entanto, afirma o ministro que assim que os projetos da Esal e EPM chegaram ao MEC, foram encaminhados primeiro e na mesma hora. Quanto aos projetos da EFEI e FUNREI, estes teriam chegado posteriormente ao MEC e igualmente encaminhados, mas teriam sido apreciados fora de sua gestão e do presidente Itamar e, portanto, num contexto político diferente e infelizmente, adverso às IFES¹⁷⁰.

4.4 OS DIFERENTES GRUPOS E SUAS PERSPECTIVAS – A ESTRATÉGIA FINAL

Desde o “pedido de permissão” à EC para deflagração do processo de transformação institucional da Esal, as reações ao mesmo foram de diversas ordens, variando de um entusiasmo festivo por parte daqueles que acreditavam que a

¹⁶⁷ Nossa fonte para tais informações foram os depoimentos do prof. Hingel. Não foi possível rastrear nas IFES em questão, atores que nos pudessem confirmar ou não as mesmas. Levamos aqui em consideração a idoneidade e mesmo a posição do depoente.

¹⁶⁸ O ministro se referia aqui ao fato de existir pelo menos uma universidade federal em cada estado da federação, o que não ocorria em São Paulo.

¹⁶⁹ Consta nas atas da EC da Esal essa solicitação de documentos pelo ministro.

¹⁷⁰ A informação é do próprio ex-ministro prof. Hingel.

possibilidade de transformação era real a uma indiferença silenciosa, típica daquelas situações na qual as pessoas entendem estar à frente de um projeto absurdo e sem propósito, mas se silenciam para não ofender seus autores. Por fim houve também aqueles que de imediato se posicionaram contrariamente ao projeto e que possuíam uma bandeira clara e definida como justificativa: os perigos advindos do abandono da “marca” Esal que tinha sido duramente conquistada ao longo dos últimos quase sessenta anos. O fundamento principal desta argumentação vinha dos encaminhamentos que se davam na “co-irmã”, a Universidade Federal de Viçosa/UFV.

Por um lado, esta “contrariedade” se dava com base na alegação de que a UFV vinha experimentando nos últimos anos uma expansão de cursos que abriam seu leque de opções de curso fora do território das ciências agrárias e que, exatamente por isso, amargava uma “queda da qualidade de seus cursos por determinar pesos e medidas diferentes no que diz respeito à qualificação de docentes para efeito de concursos”. Lembre-se que por serem da mesma área de conhecimento, sempre houve uma sinergia muito grande entre estas duas IFES e cada uma “conhecia o quintal da outra”. Por outro lado, a oposição se manifestava em função do “grupo” que dava respaldo teórico e logístico à empreitada que se constituía por profissionais das áreas sociais e humanas, lotados *a priori* no DAE. Há que se lembrar do fato de que se vivia ainda um resquício do forte clima ideológico do período militar, onde a premissa “direita *versus* esquerda” norteou o cotidiano brasileiro por mais de vinte anos e que os profissionais de ambas as áreas haviam lutado em trincheiras diferentes – salvo sempre as exceções existentes¹⁷¹.

Portanto, era natural ainda certa desconfiança entre ambas as partes. O fato é que eram profissionais com vivências diferentes em termos de *práxis*. A Esal por seu turno foi uma instituição que havia se aproveitado muito bem de uma das inúmeras contradições do regime militar brasileiro, aquela apontada por Luiz Antônio Cunha que diz respeito ao investimento na modernização da estrutura universitária e na pós-graduação, se mantendo assim, de certa forma, ao largo do embate ideológico travado a partir do final dos anos 70, quando veio exatamente dos

¹⁷¹ Nossa afirmação se baseia fundamentalmente no processo de entrevistas que além das informações prestadas, confirma o histórico conservadorismo dos profissionais ligados às ciências agrárias.

profissionais das universidades e desta área de conhecimento (educadores, sociólogos, historiadores, dentre outros) um surto de críticas que somadas naquele momento à crise econômica já visível desde os meados daquela década, culminaram com a deflagração do processo de abertura política pelos militares e o seu desfecho final com a eleição de Fernando Collor de Melo.

Mas, ressalte-se aqui o fato de que, se na Esal haviam resistências ou mesmo desconfianças no plano ideológico entre estes grupos, o fato é que isto nunca chegou a se materializar em uma oposição clara a qualquer um desses profissionais, tanto é que eles continuaram a ser contratados na medida em que a complexidade e o próprio crescimento da escola acabava por determinar a sua contratação. A única exceção que se pode citar aqui, diz respeito ao fato de se querer pleitear cargos mais altos na hierarquia da escola como a direção, por exemplo, mas também aqui seria verdade dizer que essa não era uma prerrogativa somente destes profissionais, outros departamentos “menores” e sem um cacife político significativo na ampla disputa de poder, eram igualmente postos de lado. Também outra verdade se manifestará em relação às reações assumidas por determinados grupos.

Aqueles que estiveram diretamente ligados à condução do processo e mesmo aqueles que se mantiveram distanciados do mesmo por diversos motivos informam que nunca houve uma oposição formal contra a transformação institucional em si, ou seja, praticamente ninguém, ou pelo menos nenhuma manifestação foi formalizada no sentido de ser contrária à transformação em universidade. Havia, segundo informam, um consenso de que uma transformação em universidade somente traria benefícios à Esal. A resistência em si se situava em dois pontos críticos: a abertura do leque de cursos em outras direções que não a das ciências agrárias e a possibilidade de perda da “marca Esal”, por mais contraditório que isto seja. O fato é que na medida em que o processo avançava em Brasília, isso determinou um realinhamento interno das posições que iam se agrupando em torno agora das concepções de universidade que se pretendia e que se situavam em torno do que

chamaram de “universidade eclética” e outra em torno da concepção de uma “universidade especializada”¹⁷².

Não nos foi possível precisar o “tamanho” dos respectivos grupos. Consta a informação de que em uma consulta feita diretamente às chefias departamentais e a praticamente todos os órgãos institucionais, não registrou nenhuma manifestação contrária à transformação, mas houve sim, “declarações de votos” em diversas assembleias departamentais defendendo tanto a “universidade eclética”, quanto a “universidade especializada”. No que diz respeito a natureza dessa “consulta reservada” aos órgãos administrativos, tratou-se de uma estratégia no sentido de não haver surpresas naquele momento de andamento do processo. É pelo desenho desse “quadro institucional” que entendemos se explicar estrategicamente a duplicidade de “flertes” que aparece na carta-consulta em ambas as direções. Mas como já dissemos anteriormente, as estratégias assumidas em Brasília deram certo: será o texto da carta consulta que em essência constituirá o corpo da exposição de motivos nº 214 de 23 de setembro de 1994 (BRASIL, 1994a), assinada pelo Ministro da Educação prof. Murílio de Avellar Hingel e em encaminhada ao CN.

Em Brasília, o processo “termina” com a sanção presidencial em 15 de dezembro daquele ano, mas “em casa” a questão quanto à tipologia institucional daquela universidade que se criava, ainda suscitava a curiosidade dos grupos interessados no desfecho da questão. Concretamente tinha-se uma posição oficial da administração de defesa do conceito de uma universidade especializada como indicava o ofício 086/94/DR/ESAL de 11 de abril que encaminhava a carta-consulta (ESAL, 1994b). No entanto, em termos de bastidores, o próprio *staff* da administração admitia uma defesa da universidade eclética. É neste momento, em que já estava praticamente definida e consumada a transformação, que se teria tomado uma decisão estratégica no sentido de não se criar animosidades imediatas, qual seja a de não se criar de imediato, cursos ligados a outras áreas de conhecimento¹⁷³.

¹⁷² Podemos citar um terceiro ponto, citado por um único entrevistado, que diz respeito à alegação de que saindo do grupo das “isoladas”, entenda-se aqui a CODESFI, perder-se-ia uma certa proteção governamental dada às IFES “menores” em termos de verbas orçamentárias.

¹⁷³ Isto se evidencia pelo fato de que é somente em 1997 que se criará o curso de Ciência da Computação que inaugurarão oficialmente a UFLA como sendo uma universidade de perfil eclético. Mas também isto não se deu sem as devidas estratégias na medida em que a proposta inicial do curso era de uma computação voltada para um perfil agrário, que logo foi alterado após a

No tocante à questão da manutenção da “marca Esal”, a solução para este problema de ordem interna surgiu de onde menos se esperava: da mídia televisiva. Consta que naquele momento que se situava, entre a tramitação burocrática do processo em Brasília e a assinatura da lei de transformação, circulava na mídia, mais especificamente na Rede Globo de Televisão uma chamada rápida intitulada “Minuto do Campo” que mostrava aspectos do universo rural, sempre produzida numa linguagem acessível e voltada para o grande público. Pelo seu formato rápido e posicionado estrategicamente no vácuo entre uma programação e outra, especialmente no horário nobre, o programa que era filmado nas dependências da ainda Esal e levava a sua assinatura no final do mesmo, acabou se tornando num sucesso de propaganda institucional, sempre elogiado nos corredores ministeriais. Com a assinatura da lei de transformação, a assinatura do programa passou a ser “UFLA” o que consolidou essa marca, sepultando de vez, pelo menos do ponto de vista externo, a antiga “marca Esal”.

A guisa de uma tentativa de compreensão do processo de transformação institucional da Esal na sua maior dimensão possível buscamos identificar quais as expectativas quanto à transformação em dois espaços específicos: o dos técnicos-administrativos e na cidade de Lavras e novamente, aqui surgiram surpresas. No que diz respeito aos técnicos-administrativos, como indicamos anteriormente, não houve uma consulta direta à comunidade acadêmica com um todo, por razões estratégicas. Tal consulta veio de forma indireta através de uma consulta a todos os departamentos e órgãos da escola, não havendo nenhuma manifestação formal, contrária à transformação, ocorrendo, no entanto manifestações a favor ou contra das duas possibilidades de concepção de universidade. Ocorre, no entanto que tal anuência ou mesmo eventuais manifestações eram muito próprias do universo docente,

Para o servidor técnico-administrativo, que estava na outra ponta dos trabalhos da escola – nos trabalhos de secretaria dos diversos departamentos, nos serviços próprios dos setores específicos da área agrária, no setor de transportes, nos laboratórios, bibliotecas e em outros setores mais específicos – houve de uma maneira geral, uma grande indiferença à questão em si e isto se explica de uma

aprovação final. A gestação deste curso teria se dado no final da gestão do prof. Silas com aprovação no início da Gestão do prof. Fabiano (1996-2000).

maneira simples: o impacto da transformação nos mesmos variava de “pouco a nenhum”. Mas há que se ter cuidado com esta afirmação no que tocante aos técnicos-administrativos ligados aos setores da administração central – diretoria, setor de compras, registro e controle acadêmico e contabilidade. Aqui o impacto de uma transformação desse porte era de outra natureza, pois mudava substancialmente em muitos aspectos, com ênfase nos dois últimos setores dado a complexidade de suas atividades e da natureza da documentação por eles emitida.

Mas também aqui há que se fazer uma ressalva: no processo de entrevistas e conversas ficou claro o fato de que a discussão que se dava quanto à transformação em universidade nesses setores não se ligou diretamente ao fato de ser uma universidade do tipo eclética ou do tipo especializada. Importava “ser uma universidade” independentemente deste ou daquele tipo e tal objetividade era igualmente simples: um dos maiores empecilhos aos “estabelecimentos isolados” em termos de ordenação burocrática interna, dizia respeito ao Controle e Registro Acadêmico e sua respectiva diretoria/DRCA, especificamente no setor de diplomas, isto porque não sendo universidade, eles se submetiam a outras IFES com este *status*, para o devido reconhecimento de diplomas e isto não se dava sem problemas, dos quais o mais emblemático era a demora na devolução dos mesmos.

Ainda neste setor, outro fator extremamente agraciado pelo *status universitário* seria o da autonomia de criação ou extinção de cursos onde a partir daí esta atribuição passava a ser gerenciada por normas que diziam respeito diretamente ao universo interno da instituição, sem a necessidade das autorizações externas e visitas, dentre outros. Outro setor que seria enormemente contemplado era o da Contabilidade. O fato é que o gerenciamento das verbas e antes disso, o acesso às mesmas passava a ser de outra ordem, não em termos de essência, pois os princípios básicos permaneceram os mesmos na medida em que se tratava de instituição pública com obrigações contábeis e fiscais bem definidas. Mudavam aqui as possibilidades de formas de captação e distribuição interna das mesmas.¹⁷⁴ Um entendimento melhor quanto ao impacto da transformação institucional da Esal nos foi dado exatamente por aqueles que a gerenciaram no *à posteriori*, os ex-reitores

¹⁷⁴ Foi especialmente importante para nossa compreensão da gestão financeira da IFE a entrevista com a técnica administrativa Carmen Pomarico, responsável pela contabilidade em agosto de 2011.

prof. Fabiano Ribeiro do Vale (1996 – 2004) e o prof. Antônio Nazareno Mendes Guimarães (2004 – 2012)¹⁷⁵.

Há concordâncias entre ambos em diversos aspectos que dizem respeito à transformação da Esal em Universidade a despeito de terem vivenciado momentos distintos em termos de uma política pública para as IFES: o primeiro – e em parte o segundo – por ter sofrido em primeiro plano, o impacto das políticas neoliberais da gestão Fernando Henrique Cardoso na presidência da República e Paulo Renato de Souza no comando do Ministério da Educação e o segundo, que mesmo sendo atingido pelas mesmas, foi beneficiado pelo advento do Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras/REUNI já na gestão Luiz Inácio Lula da Silva e que certamente, colocou a discussão quanto à universidade pública em outro patamar. O fato é que a concordância entre ambos se dá pelo fato de não ter havido inicialmente nenhuma vantagem ou mudança significativa pela transformação, antes pelo contrário.¹⁷⁶

Informam que o então ministro Paulo Renato sempre deixou claro aos reitores sua predileção pela educação básica em detrimento de uma política de apoio às universidades. Novamente situam que o *status universitário*, este sim, teria sido o grande ganho institucional na medida em que possibilitava novas parcerias em termos de pesquisa, além do prestígio político do assento no Conselho de Reitores nas Universidades Brasileiras/CRUB e na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior/ANDIFES. O prof. Fabiano informa que ao final dos anos 90 as instituições isoladas foram cada vez mais se tornando fidedignas ao nome e um elemento explicativo o efetivo isolamento daquelas IFES se deve ao fato de que as mesmas se incorporavam em uma matriz orçamentária a parte no montante financeiro destinado ao ensino superior público na sua instância federal e é claro que em tempos de redução de verbas, isto teria se tornado um inconveniente político e financeiro. Portanto nada mais natural este certo desinteresse governamental.

Soma-se a este quadro nada favorável às instituições isoladas, a resistência natural da ANDIFES ao tratamento diferenciado até então dados àquelas IFES. O

¹⁷⁵ Nesse sentido se mantém a contribuição do Prof. Silas com reitor *Pró-Tempore* entre 1994 e 1996)

¹⁷⁶ Um elemento importante para a compreensão da sintonia do entendimento de ambos, nesse caso específico, está no fato de que o reitor prof. Antônio Nazareno foi vice-reitor do reitor prof. Fabiano nas duas gestões deste.

prof. Antônio Nazareno, tendo a experiência administrativa de duas gestões administrativas posteriores ao reitor prof. Fabiano, faz uma análise de que o processo de transformação institucional se foi estratégico e eficaz no contexto no qual se deu, por outro lado, não conseguiu contemplar aspectos administrativos tais como a devida provisão de recursos humanos e financeiros naturalmente necessários a qualquer IFES devido ao processo de aposentadorias e renovação de vagas – o chamando “enxoval”, próprio das IFES estreantes no rol das universidades. O fato é que ambos os reitores amargaram um período longo sem contratações de servidores públicos com ênfase nos setor dos técnicos administrativos. Houve duas exceções ainda que no território da contratação docente: uma inédita contratação de 109 vagas em 1997¹⁷⁷ na gestão prof. Fabiano e as mudanças engendradas pelo advento do REUNI a partir de 2007 que acabaram por permitir novas contratações, ainda que em novas bases trabalhistas discutíveis.

Cabe aqui uma última consideração quanto ao aspecto administrativo da transformação institucional da Esal e esta diz respeito à sua relação com a exposição de motivos encaminhada ao CN. Lembrando, a mesma informava que “[...] a Esal já detém a estrutura organizacional de uma Universidade Federal, quer na área administrativa, quer na área didático-científica [...] e que, não há pois custos a considerar” (BRASIL, 1994b, p. 214). Confirma-se, portanto nossa indicação das “premissas nem sempre verdadeiras da não existência de custos” em operações desta natureza o que, no entanto, não desmerece a ação estratégica em si dado o contexto político e o arrojamento político da empreitada. Por fim, neste espaço específico de análise do processo de transformação em Universidade da Esal, entendemos ser pertinente sua observação em um último espaço: a cidade de Lavras e isto não se dá sem motivos. Lembre-se que iniciamos este trabalho de

¹⁷⁷ Segundo informa o prof. Fabiano, a dita contratação teria sido um caso único e isolado no rol das IFES e chamou a atenção, tanto pelo número de vagas quanto pelo momento político em si. Segundo o mesmo, uma leitura possível para o fato se deve ao perfil do ministro Paulo Renato que, ao informar sobre uma provável estratégia de transferência de vagas entre as IFES como eixo principal de uma política de não criação de novas vagas à ANDIFES sofreu uma violenta oposição política desta. No entanto, o ministro teria resolvido levar adiante o projeto e nesta oportunidade, tendo a UFLA um pleito antigo neste campo de necessidades associado às insistentes investidas daquela gestão, acabou por se tornar um “balão de ensaio” da dita política ministerial. Ao que tudo indica a experiência teria acirrado a oposição política da ANDIFES, tendo sido um dos momentos mais tensos da relação entre o MEC e aquela entidade, fato pelo qual não mais houve contratações nesse formato administrativo.

pesquisa, destacando as relações que se estabeleceram entre lavrenses e missionários presbiterianos nos longínquos anos do início do século passado.

Face à cumplicidade que se estabeleceu entre a cidade e a Esal, então a “versão agrícola”, glamorosa e de nível superior, do então Instituto Gammon nada mais natural que buscássemos identificar às quantas andavam tais relações pelos anos 90 e aqui, novas surpresas de identificaram. No tocante à cidade em si – o a população com um todo – não há registro de manifestações efusivas ou mesmo espontâneas no decorrer do processo ou mesmo quando de sua efetivação. Nada próximo do que teria ocorrido quando do reconhecimento da Esal pelo Ministério da Agricultura, nos anos 30, como bem identifica Dias (2003). Veio da classe política uma manifestação de apoio no âmbito interno da Câmara de Vereadores e dos gabinetes do executivo municipal teria vindo a ajuda mais significativa no sentido de favorecer os contatos políticos nas instâncias estadual e federal. Nossa percepção é de que um certo distanciamento teria ocorrido entre ambas, desde o processo de federalização e que se manifestou numa expressão captada no processo de entrevistas na qual um político da cidade se referia aos “muros da Esal” numa indicação do distanciamento entre ambas.

E foi assim, em meio aos caprichos do universo político de Brasília, da cidade de Lavras e do público interno da Esal, que ela se transformou em universidade.

5 CONCLUSÕES – A COLHEITA E AS RECOMENDAÇÕES DE COLHEITA

Ao longo dos últimos três capítulos – o campo fértil, o adubo e a germinação – buscamos através de uma “licença poética”, indicar a trajetória do “episódio” da transformação em universidade, da então ESAL. Tivemos a intenção de demonstrar diversos aspectos relativos ao mesmo: o quanto a cidade de Lavras, pelo menos até um momento distinto da história da ESAL, teria se constituído em um lugar que patrocinou todas as condições para o seu desenvolvimento institucional a partir de sua origem confessional e presbiteriana; de como a “ideia de universidade”, tanto no plano de sua trajetória institucional, quanto desta no contexto brasileiro, acabou se tornando um componente importante na “química” de sua a formação institucional onde a discussão quanto às concepções de universidade foi o fio condutor desse processo. E finalmente, de como condições e ideias se somaram internamente no sentido de buscar o modelo universitário como base da nova instituição, a despeito das diferenças conceituais e ideológicas quanto ao tipo de universidade.

Se tínhamos o intuito, como dissemos, de retirar do anonimato interiorano e restrito ao universo interno da instituição, fatos e evidências de uma rica história institucional, entendemos que o amparo teórico da micro história nos permitiu realizar nosso intento na medida em que, nos ficou claro o fato de que as variações de escala entre o universo micro institucional e o macro político na verdade se entrelaçavam a todo momento. O que se desvelou foi o fato de que estávamos vivenciando a possibilidade do esgotamento de um modelo de universidade que face aos novos apelos do macro, determinava mudanças no micro. Destaque-se a discussão sobre o princípio de universalidade de campo, como sendo o cerne desse processo. Em face de todo este conjunto e fechando nossa “licença poética” é chegado, pois, o momento da “colheita”, de se retirar frutos de toda essa reflexão; de indicar enfim, a contribuição que damos ao campo de conhecimento que tomamos emprestado e assim sendo, tais “frutos” são de ordens diversas. Uma delas diz respeito a os frutos que puderam ser efetivamente colhidos a partir das conclusões a que chegamos, mas temos também a ordem dos “frutos a serem colhidos”, aqueles que por limites diversos não nos permitiram avançar na reflexão, mas que não deixam de ser caminhos, frutos a serem explorados no futuro, recomendações.

Nesse sentido, uma das reflexões diz respeito tanto sobre a universidade brasileira e seus caminhos, quanto sobre a universidade que a UFLA se tornou, os caminhos pelos quais anda trilhando após aquela empreitada da transformação. Já se vão praticamente cinquenta anos de federalização da antiga ESAL, sendo dezenove dos mesmos, como universidade e igualmente se pode perguntar que lições se podem retirar dessa caminhada? O que efetivamente mudou na instituição o fato de se ter transformado em universidade e se ainda há, quais são as permanências, que ficaram dos tempos da ESAL? Acreditamos que, mesmo com seus limites, nosso trabalho já possa responder boa desse conjunto de perguntas, mas de imediato, um primeiro elemento que nos chama a atenção, diz respeito à questão da ESAL e sua relação com a “natureza pública”, com o fato de “ser uma IFES”. Trata-se de uma questão que extrapola os limites desse estudo, mas que obrigatoriamente lhe atravessa na medida em que percebemos o fato de que a ESAL teve de aprender a ser pública e foi exatamente no seu momento “universidade” que essa natureza foi ganhando força e expressividade. Nosso estudo leva a crer que isso ocorreu de forma especial, no contexto dos tempos de Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras/ REUNI, ou seja, fora dos limites propostos por esse estudo.

Atualmente, sua força institucional com sendo uma IFES é evidente e salta aos olhos seu impacto no contexto local, regional e nacional e se temos aqui um “fruto”, entendemos que o mesmo está na ordem daqueles “a ser colhido”. Seria apropriado buscar compreender melhor como se deu esse aprendizado ao longo dos desses cinquenta anos. Esta última observação nos leva a assinalar o fato de que, para proceder a uma análise a guisa de conclusão, quanto ao processo de transformação institucional da ESAL que, *grosso modo*, ocorre entre 1989 e 1994¹⁷⁸, foi necessário um olhar mais distanciado em relação ao período que inicialmente delimitamos e isso se deu pelo fato de que elementos significativos surgiram no contexto macro imediatamente posterior à transformação e que interferiram de forma impactante no contexto micro institucional da UFLA – citamos o exemplo do REUNI –, e se não cabe uma análise maior deste tema neste momento, elas devem ser pelo

¹⁷⁸ Diz respeito à primeira menção sobre transformação em universidade na ata da EC de 24-05-89 e o sancionamento da Lei 8956 de 15-12-1994.

menos citadas na medida em que nos permitem responder melhor as questões que inicialmente propomos além de enriquecer mais “nossa colheita”¹⁷⁹.

Retomando aos questionamentos iniciais propostos e suas possíveis respostas, o que dizer sobre as razões que levaram uma “escola superior” a buscar a transformação em “universidade”? Entendemos que a literatura de uma forma geral, insinuou timidamente um caminho que, pelo contrário, foi unanimemente confirmado no processo de entrevistas qual seja, o da importância da conquista do *status universitário*. Isto porque, no entendimento dos mesmos, esse abria novas possibilidades financeiras, mas, principalmente, abria a autonomia no território da abertura/extinção de cursos e de emissão de diplomas – a grande “pedra no sapato” das isoladas – , além da igual mudança de *status* no CRUB por exemplo. No entanto, há que se concordar com o fato de haver certa obviedade nessa resposta, mas foi exatamente por trás dela que nosso estudo revelou outras indagações que, se contrapostas à indagação inicial se tornaram igualmente importantes e talvez mesmo, mais significativas no sentido de uma investigação histórica. Um exemplo concreto desta evidência diz respeito à percepção de que, mais do que se transformar em universidade, importava aos esalianos saber, “qual” universidade a ESAL iria ser e isto implicava concretamente em se definir, por qual concepção de universidade se iria trilhar no futuro que se avizinhava. Tratava-se, pois, de uma escolha.

Percebemos diferentes momentos onde “escolhas” tiveram de ser feitas: a escolha feita pelos presbiterianos Samuel Gammon e Benjamin Hannicutt a exatos cento e cinco anos antes, quando decidiram que a escola agrícola seria um “college”; e ainda a escolha da definição da estrutura curricular; enfim, aquelas “pequenas ou grandes” escolhas que ao longo de quase um século de história determinaram uma cultura institucional, aquilo que chamamos em nosso trabalho de uma *práxis* e que em última instância, desembocou por sua vez, em uma “cultura institucional de investigação e prática de pesquisa”. Temos aqui certamente outra possibilidade de fruto a ser colhido: estudos sociológicos mais detalhados poderiam nos esclarecer quanto aos meandros da relação entre o ensino confessional

¹⁷⁹ O limite que tomamos como base para estes “apontamentos” finais foi o último relatório de Gestão da ESAL 2004-2012 é este mesmo relatório que informa uma receita total na ordem de 300 milhões de reais em 2012.

gammonense e a ética protestante que lhe subsidia e de como ambas teriam contribuído para a constituição da citada cultura quando ainda estavam mornas, as letras que escreveram o **Estatuto das Universidades Brasileiras** no início dos anos 30 e que ensaiavam abrir esse caminho. É por esse caminho que a questão sobre quais seriam as concepções de universidade e sua trajetória, seja no contexto mais amplo ou nacional, se tornou crucial a este estudo e sua resposta se situa no território da historiografia educacional e institucional.

É curioso o fato de que a longa trajetória institucional da universidade no sentido histórico amplo é marcada por praticamente duas concepções que se tornaram emblemáticas neste sentido. São mesmo “conceitos genéricos” que certamente não se adequariam mais às suas próprias origens – a França e a Alemanha – em termos atuais, mas que há quase dois séculos ainda são referências, ou seja, a concepção francesa e a concepção alemã-Humboldtiana. Talvez sua aceitação possa ser explicada por suas estruturas e pelo contexto histórico em que se formaram – formação profissional especializada em pleno desenvolvimento da sociedade industrial moderna no caso francês e independência cultural e científica, produção científica e formação livre no caso alemão. No nosso entendimento, todas as concepções posteriores, aqui identificadas o fizeram a partir desses modelos, revezando a primazia de um sobre o outro em contextos diferentes. Daí porque tivemos universidades chamadas de *neoprofissionais*, *neohumboldtianas*, *de massa*, universidades *multifuncionais* ou *multiversidades*, a universidade *heterônoma*, enfim, variações possíveis dos modelos genéricos iniciais. Se esta é uma síntese geral das concepções de universidade, o que dizer dessa mesma discussão no interior da universidade brasileira? A resposta percebida é igualmente simples e dicotômica.

É simples porque não escapa aos modelos “genéricos”, francês ou alemão, ao longo das tentativas de consolidação de nossa universidade. É complexa porque fazê-lo ao sabor de nossa história e da complexidade sócio-política-econômica que lhe é característica, na maioria das vezes, acabou por consolidar modelo nenhum, seja por incapacidade ou mesmo por interesses diversos. O fato é que em termos de definição de uma “forma institucional” para o ensino superior, ficamos oscilando entre “universidades” caracterizadas por um ajuntamento de faculdades especializadas e profissionalizantes ou “escolas superiores” isoladas e igualmente especializadas e profissionalizantes bem ao estilo da concepção francesa – e a

transformação da EAL em ESAL em 1936 é um exemplo deste momento histórico além de sinalizar a relação entre o micro e o macro. Alertamos também para o fato de que as escolas superiores teriam equivocadamente ganho o *status* de universidade, exatamente porque nossos gestores públicos teimavam ou temiam não reconhecer o modelo universitário como base do ensino superior¹⁸⁰. No entanto a efervescência político-educacional vivida a partir dos anos 20, as políticas estaduais pioneiras e a formação das “primeiras universidades” acabaram por ter o seu ápice nos anos 30, sendo que no ensino superior, teriam no **Estatuto** a sua expressão máxima. O distanciamento histórico revelou novamente os limites e fraquezas daquele documento.

No entanto, não retiraram seu mérito de ter sido uma “tomada de consciência quanto a uma concepção de universidade que se aproximava das exigências da educação” naquele contexto. E qual concepção seria esta? Ainda uma associação das concepções clássicas/genéricas entre um ensino superior utilitário e profissional e outro científico e investigativo – e aqui sim, acrescido de uma novidade: o da investigação livre e desinteressada. Alguns limites e fraquezas do Estatuto somente serão resolvidos trinta e sete anos depois com a Lei 5.540/68, a Reforma Universitária/RU, esta sim, o documento definidor final da concepção de universidade que se pretendia a partir daquele momento – novamente temos a ESAL se adequando perfeitamente a este novo perfil institucional, agora como uma IFES. Em termos de discussão quanto a uma concepção de universidade para o caso brasileiro, entendemos que a RU teria sido último documento legal, dentro do período apontado por este estudo, a abordar esta questão, além de ter sido um dos mais discutidos quanto ao conjunto do ensino superior brasileiro na nossa história mais recente.

Nossa análise nos permite dizer que isso se deve a dois elementos básicos: o contexto em que foi produzida e certamente ao conjunto de seu conteúdo. No tocante ao elemento “contexto”, são conhecidos e foram abordados aqui, os elementos explicativos de sua construção, sua militar “racionalidade técnica”, suas contradições internas e externas – a sua modernidade e acolhimento de sugestões do movimento estudantil e sua postura “desenvolvimentista” em relação às suas

¹⁸⁰ Araújo (2008) nos informa que em 1920 foram listadas 86 escolas superiores no Brasil.

congêneres latino-americanas. Todo esse conjunto, alimentado por substrato teórico fornecido por um conjunto de relatórios de consultorias e comissões – certamente, uns e outros discutíveis ou não em alguns aspectos – e ainda por diversas legislações que lhe prepararam o caminho¹⁸¹. No conjunto, ambos responderam ao grande problema que se apresentou aos militares dos anos 60 no Brasil: a questão da demanda pelo acesso ao ensino superior pelas classes médias urbanas e é claro, não faltou a cartilha de violência própria das ditaduras. Interessa-nos em especial o segundo elemento que diz respeito ao conteúdo da RU isso se deve ao fato de que é aqui que se situa a discussão quanto à concepção de universidade que lhe era adjacente.

Com a ajuda de outros autores percebemos que nesse sentido a RU/1968 foi responsável pela efetiva criação da instituição universitária como preceito de básico de organização para o ensino superior brasileiro o que na prática significou uma projeção para todo o sistema de ensino superior, de uma concepção de universidade antes restrita somente à rede federal. Ao definir os requisitos básicos para que uma instituição se tornasse uma universidade, a RU determinou como “modelo único” aquele que tornava indissociáveis o ensino-pesquisa-extensão numa clara tentativa de institucionalização da pesquisa, integrada com o ensino e associada aos serviços de extensão com as comunidades. Na prática foi a consagração do modelo humboldtiano/alemão de pesquisa e é nesse ponto da análise sobre a RU que se tornou necessário um olhar mais atento sobre um de seus requisitos básicos – o da universalidade de campo –, isto porque, foi nesse território de discussão que encontramos os elementos explicativos para o desenrolar dos fatos internos da transformação esaliana.

Se em outros tempos o modelo humboldtiano/alemão de universidade teria sido muito bem vindo, no contexto dos anos 80 e início dos 90, ele acabou por se tornar um modelo caro e inviável ao sistema de ensino superior público federal o que no nosso entendimento indicou exatamente o seu esgotamento como concepção e modelo único, daí porque o princípio da universalidade de campo, de certa forma se tornou o pivô desta discussão na medida em que, como dissemos anteriormente,

¹⁸¹ No tocante a estes relatórios, lembramos aqui dos comentários de Cunha (2007c, p. 283) sobre os elogios de Florestan Fernandes ao relatório resultante da Comissão Meira Mattos, que segundo ele, teria sido “de longe, o melhor diagnóstico produzido pelo governo [militar] tanto sobre os problemas, quanto das soluções apontadas sobre o ensino superior brasileiro”.

permitiu interpretações diversas. Na esteira das “permissões” além de ter permitido um novo avanço privatista no ensino superior, permitiu também que IFES consolidadas como a ESAL e a EPM, se arriscassem e tivessem sucesso no processo de transformação institucional, para se inscreverem no seleto grupo de universidades. O curioso é que, se caro e inviável ao conjunto das IFES, a pesquisa ainda era a sua principal credencial institucional, inclusive para uma transformação, e sabedores disso, para parte dos esalianos o advento de uma “universidade eclética ou plena” – como era chamada à época – significava um risco.

A “outra parte” dos esalianos daquele início dos anos 90 – inclusive o *staff* da direção – entendia que o risco era exatamente o de se manter no território das escolas isoladas e suas respectivas limitações fora do *status universitário*, principalmente no tocante à possibilidade de autonomia na emissão dos diplomas e na criação/extinção de cursos. Foi por conta daquele contexto histórico de rediscussão do princípio de universalidade de campo, que os elaboradores da carta consulta perceberam que, aos critérios de autorização e reconhecimento, necessários até então, para constituição de universidades, poderia ser acrescida a ideia de “transformação”, desde que se provasse que havia um efetivo exercício da área de humanas na ESAL. Foi igualmente devido a esse contexto que, a despeito de interpretações livres quanto ao princípio de universalidade de campo, a ESAL manteve sua estrutura em torno do modelo humboldtiano/alemão mantendo, portanto, a pesquisa que, mais tarde se tornaria a credencial necessária, senão a mais importante para que se avançasse para modelos institucionais mais amplos como a universidade.

A percepção quanto ao esgotamento da concepção de universidade definida pela RU tanto pode ser percebida pelos elementos internos, micro-institucionais do processo de transformação da ESAL, quanto também pelo contexto histórico que lhe sucedeu e nesse sentido, essa se situa exatamente numa fronteira temporal¹⁸² que, se não for devidamente percebida, certamente comprometerá tanto um entendimento quanto ao “estado da arte” da universidade brasileira mais atual quanto da própria UFLA. Dezesete dias após a assinatura da lei de transformação

¹⁸² Consideramos a ideia de “fronteira” devido aos importantes acontecimentos históricos que sucederam na sequência: o Plano Real; o ápice do contexto neoliberal, a nova reforma do ensino superior e o REUNI mais tarde, para citar exemplos.

institucional da ESAL, teve início o chamado *octênio FHC* (1995-2002) e na sua sequência, a gestão LULA (2003-2010). Das gestões presidenciais, a primeira foi marcada pelo ápice de uma série de ajustes estruturais e fiscais, reformas que em última instância se orientaram para o mercado, reconfigurando as esferas pública e privada com grande impacto no ensino superior público – as chamadas políticas neoliberais. No caso específico das concepções universitárias que lhes correspondem podemos assinalar a distribuição do sistema público de ensino superior entre o que se convencionou chamar de *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*, e isso tudo configurado no interior de uma nova reforma do ensino superior público.

A gestão Lula por sua vez, no que concerne ao ensino superior público, manteve os pressupostos da gestão anterior, no entanto, também verdade, que a partir de 2007, com o advento do REUNI, se patrocinou uma reconfiguração geral do ensino superior público federal com impacto na própria concepção de universidade. Se não temos espaço e nem o momento para uma discussão mais ampla sobre essa questão, certamente é possível analisá-la com base na experiência micro institucional da UFLA se se pretende entender o atual estágio da mesma. Certamente o impacto do REUNI, no conjunto da universidade pública brasileira e na própria UFLA serão certamente frutos a serem colhidos e talvez isso ocorra de forma mais rápida do que se espera, na medida em que o próprio programa prevê uma autoanálise a partir do seu quinto ano de desenvolvimento¹⁸³. Faz-se necessário aqui, uma retomada da ideia de “fronteira temporal” somando à mesma o critério de se observar o que se situa *até* a transformação e o seu *depois*. Tal procedimento nos ajudará a finalizar este momento do estudo.

Assim, se considerarmos elementos de análise que iriam *até* a transformação, temos que, no início desse estudo chamávamos a atenção para a carência de estudos quanto à dinâmica social que envolveria processos de transformação institucional do tipo que aconteceu na ESAL, no universo interiorano. Nossa crítica se fazia face ao fato de que tais análises somente eram percebidas na *escala*

¹⁸³ Esta disponível na rede um documento “preliminar” intitulado “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012”. O mesmo indica um processo de expansão das IFES em três fases que identifica como pré-REUNI, expansão I, REUNI e pós-REUNI, contemplando no total dez anos. Na fase REUNI, inaugurada pelo Decreto 6096/2007, sob a qual a UFLA e a maioria das IFES se inscrevem é que se determina o prazo de cinco anos para uma primeira avaliação do programa, nesta fase.

macro, nossa percepção final é a de que, diferentemente do que ocorreu no processo de federalização – que envolveu, uma ruptura violenta na natureza financeira da ESAL, o movimento estudantil e ainda a própria cidade –, as instâncias mais diretamente envolvidas na transformação foram basicamente, a administrativa local (da própria ESAL e da municipal em menor proporção) e a federal, com muito pouco envolvimento da instância estadual o que indica certo distanciamento da ESAL/UFLA em relação ao seu entorno imediato, entre sua federalização e transformação em universidade. Tal situação com certeza muda se considerar a fronteira temporal pós-transformação, ainda somada ao contexto REUNI, onde se observa o avanço dos cursos presenciais – em especial na área das ciências humanas no formato “licenciaturas” – e principalmente dos cursos noturnos, o que confirma nossa preocupação anterior e inaugural desse estudo em demonstrar que a dinâmica social interiorana, no tocante a temática do tipo “acesso ao ensino superior público” pode ser bastante elucidativa quando comparada ao conjunto da mesma no nível macro da escala.

Será certamente ainda no contexto da fronteira temporal pós-transformação que entendemos ser possível uma melhor interpretação quanto ao impacto da transformação esaliana em universidade, entendido aqui os limites que tal situação impõe. Uma vez efetivada a transformação, as mudanças se operaram mais significativamente no território do orçamento institucional – o que foi de certa forma até inesperado – e da criação de cursos e seu respectivo impacto no aumento de matrículas, mas em ritmos diferenciados. Assim, se considerarmos os anos de 1994, 1999 e 2007¹⁸⁴ e seus indicadores financeiros (em milhões de reais) e números de cursos existentes, temos os seguintes valores respectivos: 16 Milhões/6 cursos, 43 Milhões/7 cursos e 101 Milhões/13 cursos, pelos quais se percebe que, em uma ESAL/UFLA com um orçamento anual de 16 milhões de reais e oferta de seis cursos (somente área de agrárias), se comparada à primeira gestão seguinte, o impacto da transformação, pelo menos em termos de graduação e finanças já foi significativo para um período de em cinco anos com apenas um curso criado¹⁸⁵. Igualmente

¹⁸⁴ Explicam-se tais referências pelo fato de que, 1994 foi o ano-marco da transformação; 1999 é o último ano-referência da primeira gestão pós-transformação (lançado no relatório/não há relatório da 2ª gestão desse mandato) e 2007 o primeiro ano como referência do REUNI.

¹⁸⁵ Há que se considerarem aqui dois elementos importantes, já identificados nesse trabalho: o primeiro que diz respeito à estratégia adotada pela administração que encaminhou o processo de

significativo foi a gestão que sucedeu este período e que acompanhou a inauguração do programa REUNI. Percebe-se ali uma mudança significativa de comportamento no orçamento e principalmente no campo da criação de cursos – 13 cursos¹⁸⁶.

Os números serão ainda mais significativos se trouxermos os indicadores de 2012 – 5º ano do REUNI – que informam um orçamento de 254 milhões¹⁸⁷ e 20 cursos criados. Temos a clareza do “simplismo” da análise feita; clareza de que uma análise orçamentária no contexto do REUNI mudou significativamente o orçamento total das IFES; clareza de que a lógica da criação de cursos foi igualmente modificada, no entanto, nos servimos exatamente desse “simplismo” pelo que ele nos oferece: não nos cabe outras e mais profundas análises nesse espaço; pelo fato de que os números são efetivamente significativos e tiveram um impacto social na cidade e região e finalmente pelo conjunto dessa análise que reforça nossa indicação inicial de que é necessário e pode ser muito proveitoso se estudar o micro universo interiorano na medida em que ali se pode desvelar com igual ou maior clareza o universo macro em diversas dimensões e demos aqui o exemplo no território da historiografia educacional e institucional. A ideia de “fronteira temporal” do ano da transformação ainda nos é útil para uma discussão quanto ao princípio de universalidade de campo e sua dupla relação com o processo de transformação institucional e a área das Ciências Sociais e Humanas.

É importante lembrar que até o processo de transformação, o princípio da universalidade de campo e sua premissa de “cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos” associado ao contexto histórico dos anos 90, teriam funcionado com uma espécie o “guichê” de acesso à forma institucional de

transformação, de não se criar cursos fora da área de agrárias de imediato. Isso somente irá acontecer em na gestão do orçamento que estamos discutindo (1997/Curso de Ciência da Computação). O segundo elemento diz respeito ao contexto político desta gestão que sofreu o impacto da gestão neoliberal de FHC/Paulo Renato e sua política de arrocho financeiro em relação às universidades federais.

¹⁸⁶ É necessário aqui um esclarecimento quanto aos valores financeiros aqui adotados: até a gestão de 92-94 os valores eram dados em dólar e considerava-se como “Receita Total” o somatório das receitas de custeio, capital e pessoal, o que vai mudando nas gestões seguintes face ao Plano Real e mais recentemente ao chamado “Reuni/Pactuado”. Os valores informados foram fornecidos pela Diretoria de Contabilidade/DICOF.

¹⁸⁷ Considerando os esclarecimentos anteriores, para chegarmos a esse valor, outros tiveram de ser subtraídos. O montante financeiro indicado no último relatório de gestão citado chega aos 300 milhões de reais. Um aspecto relativo ao orçamento que não muda é o peso da folha de pagamento que já chegou à ordem de 90% em alguns momentos.

universidade e seu respectivo *status* e nesse conjunto, a área das Ciências Humanas foi o seu principal “passaporte”, instrumento sem o qual dificilmente se convenceria a instância política detentora do “guichê”. Foi exatamente a força argumentativa da carta-consulta em provar sua pré-existência numa escola isolada e historicamente voltada para as ciências agrárias, que permitiu e aceitou o argumento da transformação. No entanto, o que dizer das Ciências Humanas na UFLA “pós-transformação”? Que a mesma continua sendo um “passaporte” importante na função de dar sentido à natureza da “instituição universitária” em especial no seu viés “público” com a vantagem do acréscimo de se fornecer os subsídios numéricos necessários a políticas públicas do tipo REUNI que valorizam o incentivo às licenciaturas e aos cursos noturnos ou ainda, via cursos oferecidos à distância, o que certamente catapultava valores orçamentários e estimativas estatísticas.

É bem verdade que o território das Ciências Humanas avançou significativamente na UFLA, seja pela sua estruturação física e a criação de mais departamentos nesse campo de conhecimento; seja pela contratação de igual ramo de profissionais; seja pelos cursos que hoje oferece. No entanto, também é verdade que “resistências” esalianas ainda persistem, o que nos leva a refletir sobre o último questionamento posto por esse estudo que diz respeito às permanências dos tempos esalianos que ainda ficaram. Certamente elas existem e como é de se esperar, são “heranças” diversas. Assim, herdamos a experiência da pesquisa e da produção científica que nos permitiu a transformação no passado e nos tempos atuais continua a atuar como uma importante credencial em diversas instâncias. Se o princípio da universalidade de campo foi o “guichê” e as Ciências Humanas o “passaporte”, a “bagagem” que certamente subsidiou todo esse conjunto foi a pesquisa e ainda o será por muito tempo. Dos “*octênios*” FHC e Lula, herdamos a racionalidade administrativa, própria dos tempos neoliberais do primeiro e do segundo, herdamos um continuísmo, mas também uma universidade mais aberta, na medida em que o horizonte de oferta de vagas se alargou substancialmente, ainda que tardio, se consideramos as demandas antigas, dos anos 60, mas isso não é uma culpa que deve ser atribuída à UFLA e sim à um contexto mais amplo.

Por fim, não podemos deixar de fazer uma consideração especial quanto ao quesito “bagagem da pesquisa” nesta pequena figuração, na medida em que entendemos não poder negar o espírito crítico que naturalmente lhe acompanha e é esse espírito que nos leva a perceber também a herança das “resistências”, em

especial à natureza e às especificidades das áreas Humanas que teimam em não ser exatas como as Ciências Agrárias e trazem todo o relativismo do ser humano como lhes é próprio, em função de serem “humanas”. A UFLA ingressou com sucesso no rol das universidades plenas ou “ecletticas” com chamavam os esalianos. Os sucessivos primeiros lugares nos IGCs, os diversos prêmios nacionais e internacionais ganhos por pesquisas e projetos internos ou não, comprovam a permanência do antigo rigor esaliano, para a tranquilidade dos “não ecletticos” mas como já dissemos, há ainda que se aprender a lidar com a natureza do seu “passaporte”. Com certeza, há um desejo institucional sincero de “carimbar” esse passaporte, o que se vê por diversas ações internas no terreno da cultura, lazer e esportes, mas na essência, o que também ainda se vê, é que os vídeos institucionais ainda priorizam e festejam os laboratórios técnicos.

Retomando o território das “escolhas” feitas, Samuel Gammon, a cento e cinco anos atrás, teve o cuidado de acrescentar duas aulas semanais de História Sagrada na estrutura curricular do curso agrônômico. Seu objetivo era criar profissionais do campo com uma “cultura intelectual” que os permitisse romper a ideia de um agricultor como parte de uma classe menos ilustrada. Em termos atuais, se descontadas as características “contextuais” da época, certamente podemos afirmar pelo sucesso de sua empreitada sob diversos aspectos, mas também é possível se afirmar que, se o contexto atual é outro, na medida em que elementos como a discussão sobre o meio ambiente se põe ao lado da discussão sobre a produção agrícola, para citar um exemplo, pode-se concluir que ainda permaneça em essência, o seu desafio inicial. Ou seja, para além de uma cultura de formação profissional com excelência técnica, ainda precisamos que se some à primeira, uma formação humanista de fato, que vá além das obrigações formais curriculares, cumpridas *pró-forma*. Mas em se falando de “verdades” é também verdade que esse não é um desafio somente da UFLA, mas do ensino superior como um todo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 11 f. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6712/1505.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007. 302 p.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Concepções de universidade e educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando Azevedo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, v. 17, p. 75-102, maio/ago. 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SANTOS, Oder José dos. **Relatório de pesquisa: diagnóstico do ensino superior em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 1978. 432 p.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira: estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: MEC-DES, 1966. 124 p.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília, UnB, 1996. 940 p.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especificidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004. 222 p.

BENINCÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 31-63.

BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 9, n. 26, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 214**, de 13 de outubro de 1994. Relativa ao projeto de lei que dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Agricultura de Lavras em Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Brasília, 1994a. Disponível em:

<http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fleis%2F1989_1994%2FL8956.htm&h=TAQHrfEZu>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Lei nº 5540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em:

<<http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fpresrepublica.jusbrasil.com.br%2Flegislacao%2F129118%2Flei-5540-68&h=TAQHrfEZu>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Lei nº 8.956**, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Agricultura de Lavras em Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Brasília, 1994a. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127452/lei-8956-94>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. **Lei nº 8.957**, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Brasília, 1994b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8957.htm>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. **MSG 214**, de 23 de setembro de 1994. Mensagem Ministerial de encaminhamento do Projeto de Lei de transformação da Escola Superior de Agricultura de Lavras em Universidade Federal de Lavras. Brasília, 1994b. Disponível em:

<http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fleis%2F1989_1994%2FL8956.htm&h=TAQHrfEZu>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **RES-CFE nº 2**, de 18 de maio de 1994. Fixa normas de autorização e reconhecimento de universidades nos termos do Art. 7º. da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1994c.

BRITO, Valéria da Glória Pereira; PINHO, Édila Vilela de Resende von. **UFLA 100 anos**: transformando sonhos em realidade. Lavras: UFLA, 2008. 370 p.

BURGUIERE, André. Tempo presente. In: _____. **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 736-740.

CARNEIRO, David Antonio da Silva. **História esquemática da educação e das universidades no mundo**: surto da primeira Universidade do Brasil. Curitiba: UFPR, 1994. 105 p.

CHAUVEAU, Agnes. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999. 132 p.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: LEXIKON, 2007a. 839 p.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em:

<http://scholar.google.com.br/scholar?q=CUNHA%2C+Luiz+Ant%C3%B4nio.+O+ensino+superior+no+oct%C3%AAnio+FHC.+IN%3A+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Sociedade.+Vo.+24%2C+no.+82%2C+Campinas%2C+Abr.+2003&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. A fragmentação do conceito de universidade no Brasil. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 5, n. 4, p. 20-26, dez. 2000. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772000000700004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 101, jul. 1997. Disponível em:

http://scholar.google.com.br/scholar?q=CUNHA%2C+Luiz+Ant%C3%B4nio.+Nova+Reforma+do+Ensino+Superior%3A+A+l%C3%B3gica+reconstru%C3%ADda.+IN%3A+Cadernos+de+Pesquisa%2C+no.+101%2C+jul.+1997&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: CIPEDS, 1999. p. 125-148.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b. 218 p.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007c. 302 p.

_____. **A universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007d. 306 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Uma lei de reforma universitária e seus itinerários. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 35, p. 59-75, set. 2009.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. 336 p.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DIAS, Fernando Correa. **Universidade Federal de Minas Gerais:** projeto intelectual e político. Belo Horizonte: UFMG, 1997. 348 p.

DIAS, João Castanho. **A terra prometida de Lavras**. São Paulo: Barleus, 2009. 144 p.

DINIZ, Alexandre Magno Alves; BATELLA, Wagner Barbosa. O Estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas oficiais de regionalização. **Revista Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 59-77, dez. 2005.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1983. 132 p.

DURHAM, Eunice Ribeiro. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 8, n. 23, p. 5-37, out. 1993.

ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. **Carta-Consulta**. Lavras, 1994a. 3 v.

_____. **Livro de atas**. Lavras, 1989. 90 p.

_____. **Ofício 086/94/DR/ESAL**, de 11 de abril de 1994. Encaminha ao Ministro da Educação Carta Consulta para criação da Universidade Federal de Lavras mediante transformação da ESAL, de 11/04/94. Lavras, 1994.

_____. **Ofício 267/93/DR-ESAL**, de 20 de setembro de 1993. Comunica ao Ministro da Educação a aprovação interna da transformação da Escola Superior de Agricultura de Lavras em Universidade Federal de Lavras, de 20/09/1993. Lavras, 1993.

_____. **Relatório de gestão 1972-1975**: prof. diretor Fábio Pereira Cartaxo. Lavras, 1972.

_____. **Relatório de gestão 1975-1979**: prof. diretor Jair Vieira. Lavras, 1975.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: DUARTE, Regina Horta et al. (Ed.). **Educação, modernidade e civilização**: perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FAVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder**: análise crítica, fundamentos históricos 1930-1945. Brasília: Plano, 2000. 220 p.

FAVERO, Maria de Lourdes; LIMA, Helena Ibiapina. A UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006a. p. 16-32.

_____. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, jul./dez. 2006b. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/view/Article/7609>>. Acesso em: 10 maio 2012.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate e Crítica**, São Paulo, v. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.

FRIEIRO, Eduardo. **Feijão, angu e couve**: ensaio sobre a comida dos mineiros. Belo Horizonte: UFMG, 1966. 293 p.

GAMMON, Clara G. **Assim brilha a luz**: a vida de Samuel Gammon. Lavras: Gammon, 1959. 182 p.

GÓES, Carlos. **Histórias da terra mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1923. 264 p.

GUIMARÃES, Adriana Aparecida. **A concepção de universidade dos cursos superiores de tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. 2001. 180 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Desenvolvimento) - Centro Federal de Educação Tecnológica, Curitiba, 2001.

GUIMARÃES, Jorge A. Perspectivas para as instituições federais de ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Campinas, ano 8, n. 23, p. 42-47, out. 1993.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e educação brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com sistema pedagógico**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985. 239 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mesorregiões, micro-regiões e municípios**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pevs/2009/default_zip_meso.shtm>. Acesso em: 10 out. 2012.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. New York: Harper, 1966. 65 p.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (Ed.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998. p. 77-102.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161.

LIMA JÚNIOR, Augusto de. **A capitania de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1943. 142 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1995. 232 p.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MARQUES, Mário Osório. **Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS) de 1957 a 1983**. Ijuí: FIDENE, 1984. 310 p.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2002. Disponível em:

<<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptR&q=MARTINS%2C+Antonio+Carlos+Pereira.+Ensino+superior+no+Brasil%3A+da+descoberta+aos+dias+atuais.+IN%3A+Revista+Acta+Cir%C3%BArgica+Brasileira%2C+vol.+17%2C+2002&btnG=&lr>>.

Acesso em: 10 dez. 2011.

MARTINS, Carlos Benedito Martins. Caminhos e descaminhos das universidades federais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 8, n. 23, p. 48-55, out. 1993.

MARTINS FILHO, Antônio. **O outro lado da história**. Fortaleza: UFC, 1983. 442 p.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-194, maio/ago. 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006. 308 p. (Coleção Educação Contemporânea).

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jul. 2010. Disponível em: <<http://epdoc.fgv.br/mosaico>>. Acesso em: 12 set. 2012.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 19-37, ago. 1998.

MOROSINI, Marília (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000200003&script=sci_arttext&tlng=PT>. Acesso em: 12 maio 2011.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Instituto Gammon: a universidade interrompida**. 1994. 89 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Disciplina de História da Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1994.

NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009. 87 p.

OLIVEIRA, Marcelo Silva de. **Qualidade na educação universitária**. 2000. 267 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa et al. (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 24-39.

OTERO, Loiva Felix. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: EDIUPF, 1998. 196 p.

PEREIRA, Jardel Costa. **Grupo escolar de Lavras**: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918). 2005. 424 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: _____. **Ética e história oral**: projeto história. São Paulo: USP, 1997. p. 13-49.

REVEL, Jacques. **Jogos de escala**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998. 262 p.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 272 p.

RIBEIRO JÚNIOR, José et al. **História do vestibular na UNESP**: 1990-2000. São Paulo: Fundação VUNESP, 2002. 141 p.

ROTHEN, José Carlos. Concepções de universidade na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: 1962-1968. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 12, n. 1, p. 104-113, jun. 2005.

ROTHEN, José Carlos. A universidade da elite ou para todos? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 37, p. 109-122, mar. 2010.

SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007. 440 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade das ideias. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-62.

SANTOS, José Lucio dos. **História de Minas Gerais**. São Paulo: Melhoramentos, 1926. 184 p.

SCHUGURENSKYY, Daniel. Autonomia, heteronoía, y lós dilemas de la educacion superior em la transición al siglo XXI: el caso del Canadá. In: RODRIGUES GÓMEZ, R. (Org.). **Reformas en lós sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña: Netbiblo, 2002. p. 109-148.

SCHULZ, Altamiro. **Educação superior protestante no Brasil**. São Paulo: UNASPRESS, 2003. 182 p.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. UNIFESP: de uma escola livre de medicina à universidade da saúde. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 201-220.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&q=SGUISSARDI,+Valdemar.+Modelo+de+Expans%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+no+Brasil%3A+Predom%C3%ADnio+Privado/Mercantil+e+Desafios+para+a+regula%C3%A7%C3%A3o+e+a+forma%C3%A7%C3%A3o+universit%C3%A1ria>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FAVERO, Maria de Lourdes de A. (Org.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 351-370.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 269-293, 2001a.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200015&script=sci_art_text>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manuel José Gomes (Org.). **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984. p. 53-79.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 237 p.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976. 385 p.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta Morais et al. (Ed.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1994. p. 233-245.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Sua pesquisa e pesquisadores**. Lavras: UFLA, 2000. 125 p.

_____. **Memórias de uma evolução** – Gestão 2004 – 2012. 264p.

_____. **Relatório de Gestão** – Prof. Silas Costa Pereira, 1992-1996, 178p.

_____. **Relatório de Gestão** – Prof. Fabiano Ribeiro do Vale, 1996-2000, Lavras/MG: UFLA, 2000. 170p.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. 212 p.

VARGAS, Maria do Carmo de Oliveira. **A concepção de universidade no programa da escola nova no Brasil**. 2006. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VASCONCELOS, Diogo de. **História antiga de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974a. v. 1, 283 p.

_____. **História média de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974b. 367 p.

VIDIGAL, Luis. **Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos**. Porto: ASA, 1996. 192 p.

VILELA, Marcio Salviano. **A formação histórica dos Campos de Sant'Ana das Lavras do Funil**. Lavras: INDI, 2007. 450 p.

VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 33-42.

VOLPATO, Luiza. **Entradas e bandeiras**. 4. ed. São Paulo: Global, 1994. 118 p.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Criação de universidades: um processo à brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 87, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781998000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2010.

XAVIER, Libânia Nacif. História da educação e história local. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo et al. (Org.). **História da educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: EduFF, 2009. p. 51-56.

YASBECK, Lola. **As origens da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: UFJF, 1999. 169 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA

DOUTORAMENTO PPGE/UFRJ

ROTEIRO DE PESQUISA

GRUPO: INTERNOS

| ROTEIRO DE ENTREVISTA | |
|-----------------------|---|
| ENTREVISTA NO. | |
| FITA NO. | |
| DIA/HORA/LOCAL | |
| ENTREVISTADO | Fictício: |
| | LOTAÇÃO/FUNÇÃO: |
| | FUNÇÃO À EPOCA DA TRANSF.(94): |
| Tempo de serviço | Entrada: (ano) |
| Início entrevista | |
| Termino entrevista | |
| Questões | 1. Quando ouviu pela 1ª. Vez o tema? Em que contexto? |
| | 2. Lembra-se de sua posição inicial? |
| | 3. Em determinado momento foi feita uma consulta à comunidade. Lembra-se do resultado? |
| | 4. Houveram grupos distintos (pró-contras)? De qual participou |
| | 5. Lembra-se de nomes que se destacaram no processo? |
| | 6. Na sua concepção qual a diferença básica entre as duas concepções (escola superior e universidade) |
| | 7. TRANSFORMAÇÃO. Impressão imediata após a transformação |
| | 8. TRANSFORMAÇÃO. Impressão no período posterior (hoje) |
| | 9. QUESTÕES APRESENTADAS A PARTIR DO DEPOIMENTO: |

ANEXOS

ANEXO A - QUADRO 1 – Concepções de Universidade

| | A Universidade do Espírito | | | A Universidade do Poder | |
|--|---|---|--|--|--|
| Capítulo | Uma comunidade de Educação. | Uma comunidade de pesquisadores. | Um núcleo de Progresso. | Uma formadora funcional de mentes | Um Fator Político de Produção. |
| Autor Principal | J. H. Newman | K. Jaspers | A. N. Whitehead. | Napoleão | Conselho dos Ministros da URSS. |
| Finalidade | Aspiração Humana ao saber | Aspiração humana a verdade. | Aspiração humana ao Progresso. | Estabilidade Política do Estado. | Edificação da Sociedade liderada pelo Estado. |
| Concepção Geral | Uma educação geral e liberal por meio de um saber universal integralizado | A unidade do ensino e da pesquisa no centro do universo das ciências. | A simbiose do ensino e da pesquisa a serviço da genialidade criadora. | Um ensino profissional uniforme confiado a um exercito de professores. | Um instrumento funcional de formação profissional e política. |
| Princípios de Organização. | Uma pedagogia da educação intelectual. Internato e tutores. | Liberdade acadêmica para pesquisar. Seminários, laboratórios, etc. | Um corpo docente criador. Estudantes capazes de aplicar princípios gerais a problemas específicos. | Uma hierarquia administrativa. Programas uniformes. | Manipulação controlada da oferta de diplomados. Integração com todas as forcas produtivas do país. |
| Conclusão quanto ao problema da massa | Uma rede diversificada de instituições de ensino superior no seio da qual as universidades conservam sua originalidade. | | | Uma rede oficial uniforme para a massa e a elite. | Adaptação do numero de vagas às necessidades da economia, e diversificação das instituições. |

Fonte: Dreze & Debelle (1983).

ANEXO B - ENTREVISTADOS

| LISTA DE ENTREVISTADOS | |
|---|---|
| IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA | CATEGORIA FUNCIONAL À ÉPOCA DO PERÍODO ABORDADO NA PESQUISA* |
| 1. Murilio de Avelar HIngel | Ministro de Estado da Educação |
| 2. Silas Costa Pereira | Diretor da Esal e articulador do processo de transformação institucional/Reitor Pró-tempore |
| 3. Fabiano Ribeiro do Vale | Reitor da UFLA |
| 4. Lucimar Leão Silveira | Diretor da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico/Professor do Departamento de Administração e Fundador do Departamento de Educação |
| 5. Edgard Alencar | Professor do Departamento de Administração e Economia |
| 6. Jovino Amâncio de Moura Filho | Professor do Departamento de Administração e Economia |
| 7. Alfredo Scheid Lopes | Professor do Departamento de Ciências do Solo |
| 8. Samuel Pereira Carvalho | Professor do Departamento de Agricultura |
| 9. Antonio Nazareno Guimarães Mendes | Reitor da UFLA |
| 10. Carmen Aparecida de Paula Pomárico | Diretora do Setor de Contabilidade |
| 11. Maria Eugênia Alvarenga de Oliveira | Servidor Setor de Informática |
| 12. Luiz Antônio Mesquita | Servidor Setor de Recursos Humanos |
| 13. Manuel Lopes dos Santos | Diretor Escola Paulista de Medicina |

***NOTA:** para efeito de triangulação de informações e mesmo no sentido de se incorporar informações que seriam importantes à pesquisa como um todo, tomamos os depoimentos de atores que tiveram algum vínculo com o processo de transformação no momento posterior à mesma ou mais recente.

ANEXO C – DIRETORES / REITORES

| LISTA DE DIRETORES/REITORES ESAL-UFLA | |
|--|--|
| Nomes | Gestão/ões |
| 1. Prof. Benjamin Harris Hunnicutt | 1908 a 1926 |
| 2. Prof. John Hery Wheelock | 1927 a 1935/1953 a 1956/1958 a 1959 |
| 3. Prof. Benedito Oliveira Paiva | 1936 a 1937 |
| 4. Prof. Jaziel Resende | 1938 a 1941/1951 a 1952/1957/ 1962 a 1965 |
| 5. Prof. Alcebíades Guarita Cartaxo | 1946 a 1950/1962 a 1963 |
| 6. Prof. Eduard King Carr | 1960 a 1961 |
| 7. Prof. José Octávio de Souza | 1963 a 1964 |
| 8. Prof. Alyssom Paulinelli | 1966 a 1971 |
| 9. Prof. Fábio Pereira Cartaxo | 1971 a 1975 |
| 10. Prof. Silvio Nogueira de Souza | 1975 |
| 11. Prof. Jair Vieira | 1975 a 1979 |
| 12. Prof. João Márcio de Carvalho Rios | 1979 a 1983 |
| 13. Prof. Luiz Augusto de Paula Lima | 1983 a 1987 |
| 14. Prof. Juventino Júlio de Souza | 1987 a 1991 |
| 15. Prof. Silas Costa Pereira | 1991 a 1994/1994 a 1996 (Pró-Tempore) |
| 16. Prof. Fabiano Ribeiro do Vale | 1996 a 2000 / 2000 a 2004 |
| 17. Prof. Antonio Nazareno Mendes Guimarães | 2004 a 2008 / 2008 a 2012 |
| 18. Prof. José Roberto Soares Scolforo | 2012 |

***NOTA:** os diretores e respectivos anos de gestão foram tomados das informações oficiais da administração.