UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL

Antonio José Barbosa de Oliveira

A CASA DE MINERVA: ENTRE A ILHA E O PALÁCIO

Os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional

Rio de Janeiro
2011

ANTONIO JOSÉ BARBOSA DE OLIVEIRA

A CASA DE MINERVA: ENTRE A ILHA E O PALÁCIO

Os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional

Texto apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Profª. Drª. Evelyn Goyannes Dill Orrico.

Rio de Janeiro

2011

Palavras chaves
História da Educação Superior – Memória Social – Análise de Discurso

O841c Oliveira, Antonio José Barbosa de.
A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional / Antonio José Barbosa de Oliveira. – Rio de Janeiro, 2011.
353f. : il.

Impresso por computador.
Orientador: Evelyn Goyannes Dill Orrico
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, 2011.

1. Memória – Aspectos socias. 2. Análise do discurso. 3.Universidade Federal do Rio de Janeiro. I. Orrico, Evelyn Goyannes Dill. II. Título.

CDD 302

ANTONIO JOSÉ BARBOSA DE OLIVEIRA

A CASA DE MINERVA: ENTRE A ILHA E O PALÁCIO
Os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional

Texto apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGMS/UNIRIO).

Aprovado em 8 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Evelyn Goyannes Dill Orrico (Orientadora)

_____

Profª. Drª. Carmen Irene Correia de Oliveira (UNIRIO)

_____

Profª. Drª. Ângela Maria de Souza Martins (UNIRIO)

_____

Profª. Livre Docente Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (UFRJ)

_____

Profª. Drª. Helena Maria Bomenny Garchet (CPDOC-FGV/UERJ)

Dedicatória

Aos meus pais, José Felippe e Selma, pela vida, pelo amor incondicional e por tantos esforços em prol de minha educação, o meu bem maior!

Agradecimentos

Compartilho da ideia de que um trabalho acadêmico nunca é um fazer solitário. São muitos aqueles que nos acompanham nos diversos momentos de sua elaboração: quer sejam os autores que sustentam e servem de referência às nossas reflexões, os professores com quem compartilhamos os anos de estudos e pesquisas, os amigos e colegas de estudos com quem dividimos nossas angústias e ansiedades. A todos os que contribuíram com o dialogismo que caracterizou este trabalho, os meus sinceros agradecimentos, particularmente,

aos amigos do PPGMS, pelos anos de convívio e aprendizado mútuo;

aos meus alunos do curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da UFRJ, pela confiança que depositam em meu trabalho;

aos professores que muito me honraram com suas aulas, orientações e palavras de amizade ao longo dessa jornada,

HELENA BOMENY, a quem tanto admiro pelo trabalho, delicadeza pessoal e pelas obras tão imprescindíveis a esta pesquisa. Helena me mostrou como a erudição e o refinamento acadêmico podem conviver com a simplicidade e a firmeza de opiniões e postura;

MARIA DE LOURDES FÁVERO, que tanto alimenta minhas reflexões sobre a História da UFRJ. "Lurdinha" mantém-se sempre ativa, produzindo e descortinando, a cada trabalho de pesquisa que empreende, aspectos ainda sombrios de nossa história da educação. Lembro-me da primeira vez que tive em minhas mãos um livro de sua autoria sobre a história da UFRJ. Foi essa leitura o "estopim" para o despertar dessa paixão que com ela compartilho;

CARMEN IRENE DE OLIVEIRA, pelas conversas, orientações, convívio e pela referência de seu trabalho de pesquisa sobre a trajetória da UNIRIO, tão imprescindíveis para que eu começasse a circunscrever os diversos elementos deste trabalho.

ÂNGELA MARIA DE SOUZA MARTINS com quem tive o primeiro contato na Qualificação e desde aí, mostrou-se sempre receptiva a este trabalho. Suas ponderações e sugestões, tão oportunas àquela ocasião, foram de extrema importância para a reestruturação do trabalho e uma melhor adequação de alguns referenciais teóricos do campo da História da Educação, aqui utilizados;

E, finalmente,

a EVELYN ORRICO, cuja orientação amiga, precisa e frequente fez com que o meu doutoramento, mais do que o cumprimento de uma exigência acadêmica, se desenrolasse como a possibilidade de dar asas à minha curiosidade, ao amadurecimento intelectual e à emoção de conciliar o trabalho penoso da estruturação de uma escrita ao prazer imensurável pelo descobrir e aprender. Sua confiança em meu trabalho, acompanhada pelo olhar vigilante de quem cuida me motivaram à constante vontade de superar minhas limitações.

As cidades e o nome

"Não saberia dizer nada a respeito de Aglaura além das coisas que os próprios habitantes da cidade sempre repetem: uma série de virtudes proverbiais, de efeitos igualmente proverbiais, algumas extravagâncias, algumas inflexíveis observâncias às regras. Antigos observadores – e não existe razão para crer que sejam inverídicos – atribuíram a Aglaura um constante sortimento de qualidades, comparando-as, claro, às de outras cidades da época. Pode ser que nem a Aglaura que se descreve nem a Aglaura que se vê tenham mudado muito desde então, mas o que era estranho tornou-se habitual, excêntrico o que se considerava a norma, e as virtudes e os defeitos perderam excelência ou desdouro num ajuste de virtudes e defeitos distribuídos de maneira diferente. Deste modo, nada do que se diz a respeito de Aglaura é verdadeiro, contudo permite captar uma imagem sólida e compacta de cidade, enquanto os juízos esparsos de quem vive ali alcançam menor consistência. O resultado é o seguinte: a cidade que dizem possui grande parte do que é necessário para existir, enquanto a cidade que existe em seu lugar existe menos.

Portanto, se quisesse descrever Aglaura limitando-me ao que vi e experimentei pessoalmente, deveria dizer que é uma cidade apagada, sem personalidade, colocada ali quase por acaso. Mas nem isso seria verdadeiro: em certas horas, em certas ruas, surge a suspeita de que ali há algo de inconfundível, de raro, talvez até de magnífico; sente-se o desejo de descobrir o que é, mas tudo o que se disse sobre Aglaura até agora aprisiona as palavras e obriga a rir em vez de falar.

Por isso, os habitantes sempre imaginam habitar numa Aglaura que só cresce em função do nome Aglaura e não se dão conta da Aglaura que cresce sobre o solo. E mesmo para mim, que gostaria de conservar as duas cidades distintas na mente, não resta alternativa, senão falar de uma delas, porque a lembrança da outra, na ausência de palavras para fixá-la, perdeu-se."

Ítalo Calvino, **As cidades invisíveis.**

RESUMO

Esta tese procura refletir sobre o processo de estruturação da instituição universitária no Brasil, inserido num projeto de construção da nacionalidade brasileira, valendo-se de referenciais teóricos dos campos da História da Educação, Ciências Sociais, Memória Social e Linguagem. Parte-se do princípio de que a construção de uma pesquisa se faz mediante a ampliação do conceito de documentos, já que estes também são monumentos e, desta forma, são suscetíveis a subjetividades e intencionalidades por vezes não expressas verbal e claramente em sua produção, conservação, perpetuação e divulgação, sobretudo quando se trata de documentos oficiais das instituições. Considera-se, ainda, que os discursos institucionais ou dispositivos legais nem sempre explicitam divergências e contradições em confronto e evocam (quando não perpetuam) a memória de determinados grupos num contexto sóciohistórico específico. Concebe-se o discurso, como expresso em sua materialidade, como "palavra em movimento" e, desse modo, há que se compreender também a forma como significa, produzindo sentidos. A palavra reveste-se de um sentido ideológico a depender do contexto sóciohistórico em que é proferida e liga-se diretamente às experiências de vida de indivíduos ou grupos. Por sua vez, todo discurso expressa e produz sentidos e, mais do que somente expressar um "puro pensamento", configura-se como consequência e fonte de relações ideológicas. Por isso torna-se imprescindível perceber, em toda pesquisa, quem são os sujeitos envolvidos bem como o contexto no qual se inscrevem as formações discursivas que conformam os discursos. Ao retomar os documentos, confrontá-los entre si, à luz de indagações empreendidas na contemporaneidade, construindo novos sentidos e redes de significados para os eventos pretéritos, espera-se articular aqui os campos da história e da memória numa perspectiva transdisciplinar. Por intermédio da Análise de Discurso da vertente francesa e das reflexões empreendidas por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, pretende-se conferir aos registros documentais novas perguntas, já que as maneiras de expressão e registros não são inocentes e despidas das ideologias dos sujeitos. Para além de sua aparente neutralidade, revelam estruturas mentais, maneiras de perceber e organizar a realidade, por meio das redes de memórias sociais produzidas a partir de formas específicas de lembranças – e esquecimentos - e de atribuição de sentidos. Valendo-se das associações entre os discursos oficiais de Estado, os enunciados dos sujeitos e os documentos institucionais, procura-se entender a *Universidade do Brasil* como um modelo específico de instituição universitária coincidente ao projeto nacional-desenvolvimentista característico da centralização política do período Vargas. Sua existência, nesse sentido, implicava a supressão de modelos alternativos de outras instituições universitárias, alimentados por filiações ideológicas conflitantes ao modelo estadonovista. Dessa forma, sofreu constante interferência à sua pretensa autonomia institucional e teve, em seu interior, constantes embates entre grupos que se opuseram historicamente aos rumos de sua trajetória e construção identitária. Nesse sentido, parte-se do princípio de que a problemática discursiva sobre os locais a sediar a universidade configura-se como *metáfora* de uma discursividade que atravessava uma problemática maior: seu projeto pedagógico que lhe conferiria uma identidade institucional. Metáfora aqui entendida, não apenas como figura de linguagem, mas como transferência que estabelece novos modos de significações para os discursos.

Palavras chaves
História da Educação Superior – Memória Social – Análise de Discurso

ABSTRACT

This thesis examines the structuring process of the university education in Brazil, inserted in a nationality construction project, drawing on theoretical frameworks from the fields of History of Education, Social Sciences, Social Memory and Language. We start out from the principle that the construction of a piece of research is done by expanding the concept of what documents are, insofar as these are also monuments and are, thus, susceptible to subjectivities and intentionalities which are sometimes not verbally and clearly expressed in their production, conservation, perpetuation and dissemination, especially when one is dealing with official documents from institutions. We also believe that institutional discourse or legal provisions sometimes fail to explain clashing discrepancies and contradictions, and evoke, if not perpetuate, the memory of certain groups in a specific social-historical context. We conceive discourse, expressed in its materiality, as "words in movement" and thus it is also crucial to understand the way it produces different meanings. Words bear an ideological meaning depending on the socio-historical context in which they are uttered and they are directly linked to the life experiences of individuals or groups. In turn, all discourse expresses and produces meanings and, over and above expressing a "pure thought", it appears as a consequence and a source of ideological relations. Therefore, it is of paramount importance that, in all research, one correctly identifies the subjects as well as the context in which the discoursive formations appear. When we examine documents, comparing them in the light of contemporary investigation, building new meanings and new networks of meaning for past events, we hope to relate the fields of history and meaning from a transdiciplinary perspective. Through French Discourse Analysis as well as the theoretical framework of Mikhail Bakhtin's and his Circle, we intend to pose new questions about the document archives, since the ways of expression and recording are not innocent or devoid of the subjects' ideologies. Beyond their apparent neutrality, words reveal mental structures, ways of perceiving and organizing reality, through memory networks produced from specific memories – and lapses of memory – and attributions of meanings. Using associations between the State's official discourse, subjects' utterances and institutional documents, we try to understand the *University of Brazil* as a specific model of university institution which coincides with the national developmental project, typical of Vargas's policy of political centralization. Its existence, in this sense, implied the obliteration of alternative models from other universities, which were fuelled by ideological affiliations that conflicted with Vargas's New State model. In this way, there was constant interference with its so-called institutional autonomy and it showed constant internal struggles by groups which were historically opposed to its objectives and its identity construction. In this sense, we start off from the principle that the discourse employed to discuss the possible locations of the university can be seen as a *metaphor* within a specific discourse pattern which presented a more serious conflict: the university's pedagogical project, which would ultimately give it an institutional identity. Metaphor is here understood not only as a figure of speech but also as a transfer process that establishes new meanings for discourse.

Keywords

History of University Education – Social Memory – Discourse Analysis

RESUME

Cette thèse vise à réfléchir sur le processus de structuration de l'université au Brésil, inséré dans un projet de construction de la nationalité brésilienne, s'appuyant sur des cadres théoriques dans les domaines de l'Histoire de l'Education, des Sciences Sociales, de la Mémoire Sociale et du Langage. Nous partons du principe que la construction d'une recherche est faite selon l'ampliation du concept de documents, car ce sont aussi des monuments et sont donc sensibles à la subjectivité et aux intentions parfois non exprimées verbalement et clairement dans leur production, conservation, perpétuation et diffusion, surtout quand il s'agit de documents institutionnels. On considère encore que les discours institutionnels ou les dispositions légales ne mettent pas toujours en évidence les divergences et contradictions en confrontation et évoquent (sinon perpétuent) la mémoire de certains groupes dans un contexte socio-historique. On conçoit le discours comme exprimé dans sa materialité, comme « mot en mouvement » et donc il faut comprendre également sa manière de signifier, en produisant des sens. Le mot se revêt d'un sens idéologique selon le contexte socio-historique dans lequel il est situé et se lie directement aux expériences de vie des individus ou des groupes. À son tour, tout discours exprime et produit des sens, et plus que d'exprimer un « raisonnement pur », il se configure comme une conséquence et une source de rapports idéologiques. Par conséquent, il est indispensable de percevoir dans toute recherche, qui sont les sujets impliqués et quel est le contexte dans lequel sont inscrits les formations discursives dont se composent le discours. Reprenant les documents, les faisant se confronter les uns aux autres à la lumière des questions menées dans la contemporanéité, établissant de nouveaux sens et des réseaux de significations pour les événements passés, nous espérons articuler ici les domaines de l'histoire et de la mémoire dans une perspective transdisciplinaire. Par le biais du domaine français de l'Analyse du Discours et des réflexions menées par Mikhail Bakhtine et son Cercle, nous avons l'intention de donner aux dossiers documentaires de nouvelles questions, considérant que les formes d'expression et d'enregistrement ne sont pas naïves et n'ont pas l'absence d'idéologie des sujets. Au-delà de leur neutralité apparente, ils révèlent les structures mentales, les façons de percevoir et d'organiser la realité par le biais des réseaux de mémoires sociales produites à partir de types spécifiques des souvenirs – et des oublis – et d'attributions de sens. En se servant des associations entre les discours officiels, les énoncés des sujets et des documents institutionnels, nous essayons de comprendre l'*Université du Brésil* comme un modèle spécifique d'institution universitaire correspondant au projet national-développementiste caractéristique de la centralisation politique de la période Vargas. Leur existence, dans ce sens, signifiait la supression des modèles alternatifs d'autres universités nourries par affiliations idéologiques conflictuelles au modèle état-nouvelliste. Ainsi, l'université a subi des interférences constantes dans leur prétendue autonomie institutionelle et a eu, en interne, de constantes confrontations entre groupes qui se sont opposés historiquement au cours de sa existence et de sa construction identitaire. En ce sens, on suppose que la problématique discoursive sur les endroits où loger l'université se présente comme une métaphore d'une discursivité qui traverserait une problématique plus importante : son projet pédagogique, qui lui confèrerait une identité institutionelle. La métaphore comme elle est ici entendue, non seulement comme une figure de rhétorique, mais comme un échange établissant de nouveaux moyens de signification pour les discours.

Mots-clés
Histoire de l'Education Supérieure – Mémoire Sociale – Analyse du Discours

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	Descrição	pg
01	Vista aérea do bairro da Urca, local onde se pretendeu, ainda no século XIX, construir a Universidade de Pedro II	194
02	Projeto de Saboya Ribeiro para a construção da cidade universitária na enseada de Botafogo	206
03	Cidade Universitária na Quinta da Boa Vista – Projeto de Marcello Piacentini e Victorio Mopurgo	206
04	Planta de Cadastro da Região para a construção da Cidade Universitária na Região da Quinta da Boa Vista	207
05	Setorização da Cidade Universitária na região da Quinta da Boa Vista, proposta por Marcelo Piacentini	207
06	Setorização da CUB proposta por Le Corbusier para a área da Quinta da Boa Vista	211
07	Setorização da CUB proposta por Lúcio Costa para a área da Quinta da Boa Vista	217
08	Alameda central e prédio (em perspectiva do Hospital de Clínicas) – Projeto de Lúcio Costa para a Quinta da Boa Vista	218
09	Arquipélago das nove ilhas que formariam a Cidade Universitária da Universidade do Brasil – 1945	226
10	Plano Diretor – Ocupação prevista originalmente para a Cidade Universitária em 1950	237
11	Prédio do Instituto de Puericultura na CUB , inaugurado a 1 de outubro de 1953	255
12	Getúlio Vargas em seu discurso de inauguração do Instituto de Puericultura na CUB	255
13	Plano Geral da Cidade Universitária - 1953	256
14	Parte interna do prédio do Hospício Nacional de Alienados, em 1941	258

15	Antiga sala da Administração do Hospício Nacional de Alienados (atual Salão Dourado do Fórum de Ciência e Cultura)	264
16	Imagem do prédio do Hospício de Alienados de Pedro II – 1852	265
17	Fachada atual do prédio do "Palácio Universitário" da UFRJ. Detalhe para as estátuas da Ciência e da Caridade	266

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Índices com avaliações dos diversos locais cogitados para a construção da Cidade Universitária da UB segundo os critérios de ordem política e social, econômicos e técnicos
Tabela 2	Dados populacionais com base no recenseamento de 1940: peso universitário x peso da população (Rio de Janeiro – área metropolitana)
Tabela 3	Distâncias ao centro de gravidade da população universitária (em conformidade com os dados do censo de 1940)
Tabela 4	Distâncias dos locais cogitados ao centro comercial da cidade
Tabela 5	Comparação do custo das obras nos diversos locais cogitados para sediarem a Cidade Universitária da UB.
Tabela 6	Comparação das áreas dos terrenos cogitados para sediarem a Cidade Universitária da UB

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
AD	Análise de Discurso da vertente francesa
CEPU	Comissão de Estudos do Plano da Universidade do Brasil
COPU	Comissão de Organização do Plano da Universidade do Brasil
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas
CUB	Cidade Universitária da Universidade do Brasil
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
ETU/UFRJ	Escritório Técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro
ETUB	Escritório Técnico da Universidade do Brasil
FCC/UFRJ	Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
IPPMG/UFRJ	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
MES	Ministério da Educação e Saúde
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PRE/UFRJ	Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Rio de Janeiro
SPHAN	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 – APROXIMANDO CAMPOS E CONCEITOS – A MEMÓRIA SOCIAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR 33

2.1 Memória Social e História da Educação: uma proposta de aproximação de campos a partir de novos olhares sugeridos por Becker 33

2.2 Os conceitos de Educação, História, Memória, e Identidade enquanto constructos sociais 37

2.2.1 Estreitando as relações entre história e memória 51

2.2.2 O "calcanhar de Aquiles" da interpretação em Ciências Humanas e Sociais: a dicotomia entre individual e o social. 58

2.3 Abordagem conceitual e proposta analítica a partir dos estudos da linguagem: A Análise de Discurso de vertente francesa (AD) e o Círculo de Bakhtin 61

2.3.1 Linguagem, Memória e Discurso 64

2.3.2 Alguns conceitos da Análise de Discurso da vertente francesa (AD) 67

2.3.3. Algumas reflexões a partir de Mikhail Bakhtin e seu Círculo 75

2.4 Memória Social e Instituições: o discurso institucional e a produção de sentidos 91

3 - PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REVISITANDO E CONTEXTUALIZANDO MEMÓRIAS EDUCACIONAIS 97

3.1 A questão educacional no Brasil: uma breve retrospectiva 97

3.2 A problemática da Educação Superior no Brasil: da proibição régia à criação de cursos profissionais isolados. A recusa à criação de universidades. 101

3.3 A República e o século XX: novas realidades num país em transformação 110

3.4 Movimentos sociais e políticos nos anos 1920-1930: novos rumos para a educação 130

3.4.1 Os "liberais" e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: discurso, ideologia e dialogismo em Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo 130

3.4.1.1 Algumas abordagens sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 136

3.4.1.2 Os Pioneiros e a problemática da educação superior no Brasil 139

3.4.2 A força do Movimento Católico e a reação ao Movimento dos Pioneiros 142

3.4.3 A educação normativa e o projeto autoritário de Francisco Campos e Gustavo Capanema 144

3.4.4 As Forças Armadas e o ideal da educação militar 148

4 - A INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL: INSTITUIÇÃO DE ENSINO OU DE ESTUDOS? 151

4.1 O contexto de criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) – 1920 153

4.2 O contexto de criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) – 1935 161

5 - A PROBLEMÁTICA DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL E DE SUA CIDADE UNIVERSITÁRIA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E DISCURSO 179

5.1 Características da UB e sua inserção no projeto nacionalista do Estado Novo 179

5.2 Um lugar para a UB: a problemática da definição do local para a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (CUB) 189

5.2.1 O ideal de Cidade Universitária 190

5.2.2 As Comissões encarregadas do Projeto : divergências ideológicas em confronto 195

5.2.3 Um arquiteto e um lugar para a CUB: nas pranchetas e nos discursos, as ideologias se materializam. 202

5.2.4 Os espaços como lugares de embates sociais 238

5.3 Os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional 241

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 271

REFERÊNCIAS 281

ANEXOS 292

APÊNDICES 317

TABELAS 323

1 - INTRODUÇÃO

Uma tela, ao ficar pronta e ser admirada por um observador, oculta uma série de esboços, leves sinais e uma sucessão de apagamentos que caracterizam seu processo de constituição. Da mesma forma um texto; escrito, reescrito e submetido a sucessivas revisões, se apresenta diante de seu leitor como uma forma que se pretende homogênea, coesa, articulada e acabada. Seu autor procura ocultar todo um processo de dúvidas, reescritas, apagamentos infindáveis que caracterizam, não somente o ato de escrever, como também seu processo de amadurecimento intelectual quando colocado em contato com inúmeros autores, conceitos e abordagens diversas que servirão de ancoragem às argumentações e assertivas pretendidas por ele. Ao explicitarmos a dimensão de constituição e processualidade do trabalho, buscamos levar o leitor-avaliador ao que poderíamos denominar "condições de produção" do texto aqui apresentado.

A formação acadêmica nos condena: há aqui uma confessável tendência a rever as experiências; talvez uma tentativa de organizá-las e dar-lhes um pretenso sentido. No decorrer deste trabalho não será diferente, já que à nossa formação básica de historiador soma-se a característica constitutiva do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGMS/UNIRIO), onde desenvolvemos esta pesquisa: a consideração da memória como elemento aglutinador e estruturante dos trabalhos aqui submetidos. Nessa dimensão de visita ao passado e de reconstrução de experiências a partir da evocação memorialística é que nos dispomos a refletir sobre o caminho até aqui percorrido.

O "objeto" de pesquisa desta tese nos é muito caro e familiar: trata-se da instituição na qual nos formamos intelectualmente nos níveis de graduação e mestrado. Isso não é pouco: sabemos o quanto as instituições nos formam e moldam nossos pensamentos e até mesmo nossas visões de mundo. Acrescente-se a isso o fato de trabalharmos na instituição, o que aumenta exponencialmente os cuidados a serem observados para que não nos tornemos objeto daquilo que tomamos por objeto, numa paráfrase a Pierre Bourdieu.[1] Os diversos olhares *para* a instituição, bem como as diversas experiências vivenciadas *na* instituição foram constitutivos das próprias

[1] Menção ao texto de Bourdieu, "Por uma sociologia reflexiva", em *O poder simbólico*. (vide referências).

indagações formuladas a seu respeito, que subsidiaram os nossos anteriores trabalhos desenvolvidos na Especialização e no Mestrado, bem como as questões reformuladas e atualizadas no processo de doutoramento. Sabe-se que um trabalho de pesquisa não é algo isento de intenções e de subjetividades e que as questões que formulamos dizem muito também a respeito de nós mesmos. Sabe-se, também, que a formulação das questões e os conceitos utilizados para a tentativa de respostas a essas questões são historicamente constituídos; ligam-se a experiências concretas de vida, a filiações ideológicas determinadas, a regras e procedimentos e características das instituições onde se desenvolvem os trabalhos. Enquanto *operação*, um trabalho acadêmico se constrói mediante a utilização sistemática, contínua e sujeita a regras, dos diversos instrumentos que o caracteriza.

Ao começarmos a vida profissional na UFRJ, sua cidade universitária, na Ilha do Fundão, provocou diversos estranhamentos ao nosso olhar: a extensão de sua área territorial certamente nos impressionou; ainda mais se considerarmos que somente uma pequena parte era ocupada por prédios da própria universidade, na década de 1990. O traçado reto de longas avenidas, sem calçadas e praticamente sem circulação de pedestres; os prédios do Hospital Universitário, Centro de Tecnologia e "Reitoria[2]", monumentais, pelo tamanho e pela forma arquitetônica (ainda que em mal estado de conservação) acentuavam a sensação de distanciamento ou isolamento entre eles e o território.

As informações sobre a "história" daquela cidade universitária apontavam para o período Militar (1964-1985) e segundo relatos, aquela configuração espacial era coincidente aos interesses e necessidades dos governos autoritários, já que se pretendia isolar a universidade da cidade, bem como enfraquecer e desmobilizar o movimento estudantil, contrário ao regime. Dessa forma, a Cidade Universitária da UFRJ, na Ilha do Fundão, era concebida como uma forma de "punição" à universidade. Daí sua estrutura inadequada, seus prédios inacabados, distantes e inarticulados, seus terrenos ociosos. Terminado o período militar, em meados da década de 1980, aquele projeto teria sido interrompido, fato que explicava, não somente os grandes vazios de ocupação,

[2] A referência à Reitoria, entre aspas, deve-se ao fato de que o prédio, na verdade, foi construído para sediar a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Somente depois do avançar da história de ocupação da Cidade Universitária, entre os anos de 1968 e década de 1970 é que a Reitoria da UFRJ deixou o "Palácio Universitário", na Urca, instalando-se, no referido prédio.

como também a existência de prédios inacabados. Eram essas as explicações, uma quase teleologia, consequente de uma rede de memórias compartilhadas por grande parte dos colegas e da comunidade universitária.

A localização de diversas unidades isoladas da universidade na Urca, em outra "ponta" da cidade, reforçava, ainda mais, a explicação da fragmentação intencional (quando não forçada) da universidade, promovida pelo Estado. Sendo assim, à época, a "memória institucional" da comunidade acadêmica (alunos, funcionários e professores) assim organizava a problemática da universidade: a UFRJ era a universidade mais antiga e considerada a mais importante do país, daí seu tamanho e longevidade; devido ao tamanho, havia a impossibilidade de concentração de suas unidades constituintes, fato agravado pelos anos de autoritarismo militar, que deliberadamente deixou parte da universidade na Praia Vermelha (Urca), algumas unidades isoladas em diversos pontos da cidade e outras no isolamento interno e particular da Cidade Universitária (Fundão). Dessa forma, ao término da graduação e início da Especialização, já tínhamos duas premissas a serem aprofundadas: (1) o problema central da UFRJ era ligado à sua espacialidade e (2) entender a problemática espacial seria o caminho para a compreensão de grande parte dos problemas da universidade, *gerados pela* fragmentação espacial, que, inclusive, teria sido *imposta* à universidade.

Dando prosseguimento aos trabalhos de pesquisa, chegamos ao Escritório Técnico da Universidade (ETU), movidos pela informação da existência de diversas imagens que remontavam à construção da cidade universitária. No ETU encontramos não somente algumas imagens relacionadas à intenção original, como também um farto material documental (relatórios, memorandos, ofícios) relacionado à construção da Cidade Universitária. Material disperso em arquivos (à época) mal organizados, sem estrutura adequada, conservados em condições precárias, danificados pelo tempo ou pelas sucessivas mudanças pelas quais o Escritório passara nos últimos anos. Muitas imagens estavam ainda sob a forma de negativos, completamente oxidados pelo tempo, guardados em envelopes e caixas, sem nenhuma condição adequada à sua conservação. O amplo acervo logo trouxe uma questão instigante que desconstruiu as hipóteses iniciais em relação à vinculação entre cidade universitária e período militar: os projetos e as fotografias eram de finais da década de 1940 e início dos anos 1950. Além disso, fato mais instigante: havia considerável número de relatórios e projetos que tratavam de

outras localizações previstas para a construção da cidade universitária que remontavam aos anos 1930-1940. Tal fato, por sua vez, levou-nos à constatação de que havia uma questão importante a ser considerada: a que se referia à *datação* dos eventos, aspecto imprescindível para qualquer pesquisa histórica! Se a memória coletiva (e institucional) nos levara até aquele momento à perspectiva de analisar a gênese da cidade universitária a partir dos anos da década de 1960, aquele acervo documental nos remetia a períodos e conjunturas antecedentes: a chave para a compreensão da gênese da problemática de construção da cidade universitária não estava nos "Anos de Chumbo", mas sim no período anterior da "Era Vargas"!

À época dos estudos na Especialização e no Mestrado não foram consideradas algumas questões importantes sobre a natureza daquele acervo. Não foram levados em conta alguns aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa a partir da documentação arquivística. Todo arquivo é constituído de lembranças, apagamentos e esquecimentos (que podem ser deliberados ou fortuitos); tem na sua constituição uma série de relações de poderes de diversos níveis que corroboram para a seletividade do que será guardado; sendo ligado a instituições, o arquivo é também um lugar social e sua configuração não é isenta das relações que estabelece com a instituição da qual faz parte. O ETU (antigo ETUB), fora criado em 1944 no âmbito do poderoso Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), durante o Estado Novo, justamente com a finalidade de definir a localização onde seria construída a cidade universitária da então Universidade do Brasil (UB), sendo tido, à época, como uma materialização das interferências do Governo Federal nos rumos da Universidade. Certamente, tais considerações, são imprescindíveis para uma visão da natureza do acervo ali existente, bem como das *condições de produção* daquela massa documental. Não considerar tais questões é estar impregnado pela visão positivista que associa documento e verdade, cabendo ao pesquisador abstrair dele (documento) a realidade passada, oculta e que seria desvelada a partir de então. Aquele material, sobretudo os documentos imagéticos e textuais, foram tomados como *provas* de que dispúnhamos para uma oposição à memória disseminada na instituição. Toda produção documental é artefato narrativo, um constructo social. Foi com esse material que direcionamos a monografia da Especialização em História do Brasil, intitulada "Das ilhas à cidade: a

universidade visível"[3]. Naquele momento, o que nos interessava era a percepção do *processo* que culminou com a construção da cidade universitária, na Ilha do Fundão.

O prosseguimento dos estudos, no Mestrado em História Comparada do IFCS/UFRJ, levou-nos ao aprofundamento das questões não levantadas adequadamente até então. Naquele momento, as *relações* entre a universidade e o Estado foram mais consideradas, bem como uma maior contextualização da questão educacional nos anos que caracterizaram a Era Vargas. Ali já percebíamos que não se tratava apenas de uma problemática espaço-territorial: o que estava em questão era a definição de um *modelo de universidade* compatível com o Estado. Nesse sentido, era preciso inserir a história da cidade universitária em algo maior e mais complexo, que extrapolava a dimensão interna da instituição: o projeto nacionalista e centralizador que caracterizou todo o período Vargas. Intitulada "Das ilhas à cidade – a universidade visível: a construção da cidade universitária da Universidade do Brasil", acrescida do subtítulo "e sua inserção no projeto nacionalista de Vargas (1935-1950)", buscamos, além da perspectiva relacional entre universidade e Estado, estender o período cronológico, indo até o início da década de 1950, quando as obras de construção da cidade universitária foram efetivamente iniciadas. Aos discursos/documentos institucionais foram acrescidos os discursos políticos. Entretanto, ainda aí, uma questão teórico-metodológica não teve o cuidado hoje desejado: as cartas, os pronunciamentos de autoridades, os ofícios utilizados como fontes, foram mais interrogados sobre os contextos social, histórico, econômico, ideológico em que se inseriam, do que propriamente, como construções narrativas específicas, que têm suas características constituintes, estruturas particulares que os constituem como *gêneros* textuais. Nesse sentido, as reflexões e problemas levantados, ao serem direcionados para o contexto externo, foram seguidos de uma sensação de "inconsistência" em alguns casos, porque não havia uma correlação entre os enunciados, os documentos oficiais e institucionais, com a observação da realidade materializada, registrada pela História, a posteriori. Se hoje sabemos que todo discurso (inclusive o oficial) deve ser interrogado sob múltiplos enfoques, nos aspectos temporal, espacial, institucional, subjetivo, a partir do lugar social em que é enunciado/produzido,

[3] Tal título foi inspirado no livro do filósofo Ítalo Calvino, "As cidades invisíveis", conforme epígrafe dessa tese.

à época ainda o consideramos como *documento* e não como *monumento*: um discurso não fala de um objeto externo a ele; ao contrário o discurso *constitui* o próprio objeto.

A forma de análise dos documentos oficiais levou-nos a outro problema: a existência de farta documentação que procurava demonstrar a natureza não-autoritária e/ou arbitrária das medidas do Governo Federal e do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) para com a universidade, ofuscou nossas análises para os sentidos diversos, jogos enunciativos, estratégias discursivas que são utilizadas para que o enunciador escolha o papel que quer para si e já designe, na enunciação, o papel que escolheu para o(s) outro(s). O discurso não é uma superfície lisa que reflete uma realidade: na verdade ele a refrata e, ao refratar, constrói também essa realidade. Procuramos, à época, demonstrar que a opção pela construção da cidade universitária não teria sido uma medida arbitrária de governos autoritários: nem o de Vargas e menos ainda o Militar. Tal afirmativa foi fundamentada no fato de existir farta documentação, no ETU, que demonstrava (sentido de *prova*!) que comissões sucessivas de professores, engenheiros e arquitetos foram constituídas e de que a questão havia se arrastado por uma década (1935-1945).

Pela dimensão quantitativa dos documentos disponíveis, bem como por sua "natureza oficial", consideramos que a universidade havia participado de todo o processo e que coube a ela a responsabilidade pela falta de consenso sobre a questão. Olhando retrospectivamente a forma geral de abordagem para o tema, consideramos que uma perspectiva *teleológica* foi marcadamente acentuada naquele trabalho, o que, certamente, limitou as possibilidades para o melhor aprofundamento das questões suscitadas. O trabalho apontou para uma complexa rede de poderes, materializados em enunciados e ações coletivas e/ou individuais, bem como para os embates internos e externos à universidade, evidenciados pelas relações próximas, convergentes e antagônicas entre a instituição e o Governo Federal. Entretanto, se tal complexidade foi evidenciada, não o foi devidamente aprofundada. A preocupação em contrapor o trabalho historiográfico à memória institucional/coletiva levou-nos à supervalorização dos documentos que apontavam para uma participação da universidade naquele processo, não percebendo que a materialidade textual (sobretudo documentos institucionais), ao enunciar determinados aspectos, oculta, silencia ou apaga outros

tantos, muitas vezes diluindo as contradições e antagonismos internos. A concepção antagônica e manifesta entre história e memória levou-nos à defesa da primeira.

Ao final da pesquisa no mestrado, novamente uma questão intrigante foi levantada, a partir de observação cronológica: no ano de 1945, em que se definiu a localização da cidade universitária no arquipélago de ilhas próximas a Manguinhos, também ocorreu um fato não problematizado e sequer mencionado nos documentos até então trabalhados: naquele mesmo ano o prédio onde funcionou por um século o antigo Hospício de Alienados de Pedro II, no bairro da Urca, desativado pela remoção dos doentes mentais em 1942, foi cedido à universidade. Nesse prédio seria sediada a Reitoria da universidade, bem como unidades acadêmicas como as Faculdade de Educação Física e Farmácia. Tal fato pareceu-nos o indício de um problema a ser mais bem analisado a partir de novas abordagens teórico-metodológicas que não somente aquelas até então oferecidas pelo campo historiográfico.

Haveria que aprofundar os estudos sobre as características da *instituição* universitária a partir dos campos da sociologia e da educação. Havia também a necessidade de analisar, mais cuidadosamente, as relações verificadas entre a história da instituição, sedimentada em livros e documentos e a memória institucional, viva e enunciada diariamente por sua comunidade acadêmica. Estudos a partir da linguagem também seriam necessários a fim de observar, de maneira menos superficial, a materialidade discursiva dos documentos disponíveis. Seriam necessárias outras formas de apreensão da multiplicidade de sentidos que eram constitutivos e constituintes do registro documental, percebendo o documento como personagem da história, carregado das contradições, subjetividades e imprevisibilidades que caracterizam o humano e, consequentemente, o social. Se no início de nossa trajetória de estudos o enfoque era a problemática *espacial*, esta foi sendo substituída por um interesse cada vez maior nos *discursos* que se confrontaram, valendo-se dos mais diferentes argumentos para legitimar ou contestar os diversos modelos de cidades universitárias apresentados. No entanto, nossa preocupação inicial era a apreensão do *que* os textos queriam dizer (como se neles houvesse um sentido pré-determinado ou uma pretensa verdade a ser extraída). A partir de então, pelas aparentes contradições entre os documentos analisados e a trajetória dos eventos que marcam a história e a memória da universidade, deveríamos proceder a uma melhor compreensão *da forma* como os diversos textos trabalhados

produziam os sentidos pretendidos. Além de relacionar os documentos ao contexto, seria necessária uma análise *interna* daqueles, percebendo e problematizando suas características constitutivas a partir de sua tipologia. Seria necessário conciliar a ampliação do leque de necessidades já sentidas, bem como dos novos problemas a serem respondidos, com um referencial teórico-metodológico multi-interdisciplinar, o que nos levou ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGMS/UNIRIO).

O PPGMS apresentou-se como lugar ideal para conciliarmos as necessidades de relacionar de forma mais sistemática a problemática entre história e memória, até então considerados como pólos antagônicos. Se a história já era considerada como uma *operação*, sujeita a regras e condicionantes institucionais e sociais que a legitimavam como campo de saber, haveríamos que aprofundar os estudos sobre o campo da memória, a fim de entender como se estabeleciam as relações e os sentidos produzidos entre ambas, saindo de uma polarização dicotômica que, definitivamente, não serviria como modelo explicativo para as questões já apontadas. A linha de Pesquisa "Memória e Linguagem" foi o caminho ideal para a adequação/orientação teórico-metodológica do trabalho, já que ali eram realizados os estudos sobre as interfaces entre linguagens, representações sociais e memória, bem como a circulação e apropriação dos diversos sentidos em práticas discursivas, conformados pelos diversos processos e embates sócio-históricos. Sobretudo, no trabalho que pretendíamos desenvolver, muito nos ajudariam os estudos sobre os *discursos* na manutenção e/ou nas lutas por transformações sociais, empreendidos pelos sujeitos e/ou instituições[4].

A partir de então foi-se delineando um pressuposto central, movido pela forte inquietação que nos acompanhava nos anos anteriores e que conduziria os estudos futuros: a consideração de que a problemática discursiva *sobre* os lugares seria entendida como *metáfora* para uma outra discursividade, da qual aquela era apenas um ponto aparente: a problemática da *identidade institucional*. Sendo assim, mais do que definir um lugar a se construir a cidade universitária da Universidade do Brasil (UB), importava-nos a percepção de que estava em jogo a definição do *modelo acadêmico-*

[4] Com base nas informações do *site* do PPGMS, consultado à época de inscrição para o exame de seleção. Disponível em http://www.memoriasocial.pro.br/proposta-area.php. Acesso em 3 jun. 2011.

científico daquela universidade. Partimos do princípio de que este modelo acadêmico-científico é definidor da identidade institucional. A partir de então, pretendemos analisar como a UB construiu em sua memória institucional a simultaneidade de ocorrência de dois eventos em sua história: a incorporação do antigo prédio do Hospício de Alienados de Pedro II (transformado em Palácio Universitário), na Urca, concomitantemente à construção da Cidade Universitária na atual Ilha do Fundão. A partir do referencial teórico metodológico da Análise de Discurso (AD) da vertente francesa e dos estudos empreendidos por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, conduzimos o trabalho buscando respostas às seguintes questões: quais seriam as características do modelo de universidade implantado com a UB? A que filiações ideológicas se alinhavam os diversos intelectuais e acadêmicos para a escolha desse modelo de universidade para o Brasil? Que concepções de universidade estavam subjacentes às estratégias e discursos dos diversos sujeitos que serão aqui mencionados e que preconizavam a necessidade de criação de uma cidade universitária ou a restauração e posterior incorporação de um prédio em desuso para sediar a instituição? De que forma tais questões poderiam ser percebidas a partir da materialidade discursiva produzida pelas instituições ou sujeitos envolvidos na problemática?

Tais questões de âmbito geral, por sua vez, nos levaram ao estabelecimento de alguns objetivos que nortearam as reflexões e interlocuções entre os referenciais teóricos utilizados: pretendemos identificar as características constitutivas da UB e do papel a ela atribuído pelo Estado varguista na construção do projeto de educação superior no Brasil nas décadas de 1930 a 1950. Buscamos também contextualizar os eventos que caracterizaram a problemática espacial na UB: o processo de definição do local a se construir a cidade universitária e a incorporação e restauração do prédio do antigo Hospício de Alienados, na Urca. Não poderíamos também deixar de observar as diversas correntes ideológicas a que se filiaram os sujeitos (indivíduos interpelados pela ideologia) envolvidos no processo, numa perspectiva relacional com os principais modelos (e propostas) de universidades existentes à época. Por fim, mereceria atenção especial a análise dos sentidos e da produção de memórias (particularmente das memórias institucionais) pelos/nos discursos e enunciados, considerados importantes elementos na constituição da(s) identidade(s) institucional.

Para o atendimento progressivo de tais objetivos e alinhando-nos a uma perspectiva interdisciplinar, estruturamos inicialmente o capítulo 2 *"Aproximando campos e conceitos – a memória social e a história da educação a partir de uma abordagem transdisciplinar*", buscando estabelecer uma aproximação entre os campos e conceitos que se apresentam como os eixos centrais deste trabalho: a memória social e a história da educação, tendo o contexto histórico, a linguagem e o discurso (concebidos como construtos sociais) como eixos estruturantes das análises. Numa perspectiva de transversalidade (e não antagônica) entre os campos, procuramos refletir sobre os mecanismos que estão subjacentes à produção das memórias sociais, particularmente no que nos interessa mais: a articulação da produção de memórias aos registros que compõem a história da educação, materializada em livros e disseminada aos que dedicam seus estudos e pesquisas à temática. Nesse sentido, propusemos algumas reflexões acerca da dimensão e da produção coletiva da memória, do papel social dos diversos sujeitos envolvidos no processo, das ciências sociais e da história e das íntimas relações que tais construções têm com a construção identitária (pessoal, coletiva ou institucional) .

Procuramos também refletir sobre o processo seletivo, coletivo e institucional que perpassa toda produção historiográfica, entendida também como uma construção sujeita a regras e condicionamentos que a viabilizam ou a interditam. À luz do pensamento de Durkheim, procuramos observar a dimensão social que subjaz a toda instituição e, particularmente em nosso caso, as relações entre o individual e o social, o micro e o macro que caracterizam a complexidade da instituição universitária. Entendemos também que os sujeitos – já concebidos como indivíduos interpelados pela ideologia - mencionados neste trabalho devem ser percebidos de forma mais ampla e complexa na sua constituição mútua de indivíduos e atores sociais que se movem a partir de referenciais ideológicos, organizando seus discursos a partir de lugares e papéis institucionais que os legitimam, dando-lhes conformidade e sentido. Focando nossos trabalhos na linha de pesquisa Memória e Linguagem, pretendemos dar enfoque especial às reflexões sobre a linguagem, particularmente nos enunciados e nos discursos, a partir de alguns referenciais proporcionados pela Análise de Discurso da vertente francesa e dos intelectuais que compuseram o que convencionalmente designou-se de Círculo de Bakhtin.

Filiando-nos a tal perspectiva, julgamos imprescindível uma contextualização histórica da problemática educacional em nosso país, já que é na observação temporal das experiências que podemos obter elementos que nos tragam subsídios para as reflexões que fazemos num presente e nas apostas lançadas ao futuro (a despeito das críticas que existem a tal perspectiva *teleológica).*

No capítulo 3, "*Panorama da história da educação no Brasil: revisitando e contextualizando memórias educacionais"* procuramos traçar um panorama da história da educação superior no Brasil, fazendo uma retrospectiva da problemática educacional em nosso país, historicamente reconhecida como poderoso mecanismo de diferenciação social e mantenedora de hierarquias sociais. Como recorte temporal, privilegiamos as primeiras décadas do século XX, no sentido de traçar um panorama dos diversos movimentos, embates, sujeitos e instituições que defendiam modelos e políticas educacionais específicos para o Brasil, bem como à nova ordem social e política que se configura a partir da chegada de Vargas ao poder. Sabemos que as condições de produção dos enunciados e discursos que serão objetos de nossas análises não estão descoladas da realidade concreta na qual os sujeitos se encontravam. Daí considerarmos a importância dessa contextualização histórica, mesmo que tal opção tenha tornado o trabalho um pouco mais extenso e, aparentemente pareça ter, momentaneamente, nos desviado das análises específicas do processo de identificação institucional da UB, foco principal de nosso trabalho. Em nosso entendimento, *não há como percebermos numa maior amplitude, as interconexões entre discursos e textos se dissociados da historicidade da qual são revestidos*. Os textos que serão referenciados ou analisados, em seções posteriores, remetem-se, direta ou indiretamente a esse contexto.

Recuando no tempo, procuramos refletir sobre a histórica e prolongada recusa de implantação, em nossas terras, de instituições de educação superior. Durante três séculos, por proibição régia da metrópole portuguesa; depois pela recusa à criação de universidades. Tal política, em nossa perspectiva, configurou-se como elemento importante de unificação ideológica de nossa elite, que contribuiu, posteriormente, para a concepção de uma visão de educação superior bacharelesca, elitista e demarcadora de diferenças e hierarquias sociais.

Depois disso, faremos algumas reflexões sobre o contexto histórico de implantação dos estudos superiores, já no contexto de elevação à categoria de Reino Unido e no momento em que o Rio de Janeiro se apresenta como capital do Império Português[5]. A criação de cursos superiores de caráter propedêutico prolongou, por mais um século, a possibilidade de termos nossas primeiras universidades. Daremos particular enfoque às primeiras décadas do século XX, já no período republicano, para contextualizarmos os movimentos sociais e políticos que subjazem à implantação da primeira universidade ligada ao governo central: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920. Serão abordados os movimentos que representaram os interesses de grupos de educadores como os católicos, liberais, autoritários e militares que marcaram as décadas de 1920-1930.

No capítulo 4, "*A instituição universitária e sua consolidação no Brasil: instituição de ensino ou de estudos?*", ainda na perspectiva de contextualização da problemática universitária, daremos enfoque especial à institucionalização da universidade em nosso país, bem como à sua consolidação. Observamos, inicialmente, a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que já nasceu, em 1920, imersa em diversas críticas ao seu processo constitutivo, a saber, pela aglomeração de faculdades e escolas já existentes na capital da República. A década de 1920 foi marcada por movimentos de contestação à República Oligárquica e por amplos e calorosos debates entre uma intelectualidade política, uma *inteligentzia* engajada em diversas instâncias como a Associação Brasileira de Educação (ABE) ou a Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entender o processo de constituição da URJ é vital para melhor compreensão das transformações que a levaram, em 1937, a se constituir na Universidade do Brasil (UB). Os anos de 1930 também são cruciais para o entendimento da reestruturação pela qual passará a instituição universitária no país. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda no Governo Provisório de Vargas, com Francisco Campos à sua frente, será imprescindível para a consolidação de uma política nacional para a educação superior, que será primeiramente concentrada no Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Como critério comparativo para melhor entendimento das diferentes concepções de universidade que moveram diversos educadores e intelectuais,

[5] Em nosso entendimento, tal retrocesso na história, apesar de não estar diretamente ligado aos objetivos específicos desse trabalho, contribuirá para a melhor compreensão da interdiscursividade (ou memórias discursivas) que caracterizarão, futuramente, os discursos sobre a Educação Superior no Brasil.

fizemos uma breve análise das características pedagógicas e constitutivas da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 pelo educador liberal Anísio Teixeira, na capital federal durante o governo de Pedro Ernesto. O modelo da UDF chocava-se diretamente com aquele preconizado pelo Governo Federal, que tinha à época, Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública. O confronto foi tal que a UDF foi extinta e parte dela absorvida pela UB, em 1939. Tempos conflituosos, em que as filiações ideológicas quase sempre explícitas levavam a ações concretas junto a sociedade e ao estabelecimento de políticas públicas. As leituras dos diversos documentos de que dispomos sobre esse período merecerão reflexões mais cuidadosas a partir dos referenciais teóricos da análise do discurso (AD) e também das enunciações dos diversos atores sociais e institucionais. Foram observadas as principais características de configuração dessas universidades, além das análises dos dispositivos legais que as estruturaram. Muito do que se enuncia, ainda hoje, sobre a problemática universitária em nosso país, remete a uma memória discursiva (nem sempre perceptível) dos educadores que foram os protagonistas das políticas daquele período de nossa história. Nesse capítulo pretendemos sinalizar para as características das instituições que eram coincidentes ou conflitantes com o modelo pretendido pelo governo federal, sobretudo a partir da nova ordem social e política instaurada com o Estado Novo.

No capítulo 5, "*A problemática de criação da Universidade do Brasil e de sua cidade universitária: história, memória e discurso*", pretendemos observar as características constitutivas da UB, inserindo-a no projeto nacionalista do Estado Novo. Trataremos também da problemática de definição do lugar para a construção da cidade universitária numa perspectiva *relacional*, contextualizando o empreendimento cujas discussões se arrastaram por toda uma década, envolvendo renomadas personalidades dos campos da política, educação e arquitetura. Defendemos que as questões internas da instituição não estavam dissociadas das relações que esta estabelecia com o Estado e com a sociedade civil que acompanhava, por meio dos jornais da capital, as diversas e divergentes opiniões sobre a problemática da educação (particularmente em nosso caso, sobre a educação superior) para o Brasil. A partir da observação constitutiva das diferentes comissões envolvidas no empreendimento para a definição do local a se construir a Cidade Universitária da UB, dos diversos sujeitos envolvidos, da inexistência de uma convergência de opiniões e posicionamentos internos à universidade, bem como dos papéis sociais e institucionais que os atores

desempenhavam, desenvolveremos algumas análises sobre a questão *discursiva institucional*, materializada em enunciados, relatórios, atas do Conselho Universitário e outros documentos institucionais, como memorandos e ofícios. Todo esse complexo conjunto enunciativo é parte constitutiva e ao mesmo tempo constituinte do que concebemos como "formações discursivas". Pretendemos, nesse momento do trabalho, observar como tais discursos e enunciados se referenciavam à problemática espacial, aspecto considerável imprescindível para a estruturação da instituição, articulando-os às diversas concepções de universidades (com projetos pedagógicos distintos) que estavam subjacentes a tais discursividades. É sabido que a problemática espacial, bem como os usos das diversas territorialidades, nunca estão descolados da problemática político-social

A partir dessas análises, tivemos a intenção de demonstrar nossa hipótese, ao concluirmos este trabalho: nossa concepção de que a discursividade que tratou da problemática espacial era um aspecto aparente de outra problemática maior e geralmente não explicitada nos documentos oficiais que buscavam a definição de um modelo de universidade dentre diversos modelos possíveis, aspecto imprescindível para a construção de sua identidade institucional. Esta, para ser estabelecida, o seria somente a partir da definição de um projeto pedagógico coeso, que conciliasse as aspirações (não raramente conflitantes) da instituição e do Estado a partir de uma estrutura física e espacial (no conceito de cidade universitária) que possibilitasse a efetivação de tal projeto. Não temos aqui uma perspectiva de linearidade para a compreensão dessa trajetória: ao invés de uma concepção estruturalista, causal, e ordenada, procuramos observar a história que configurou a trajetória institucional da UFRJ e as memórias dela decorrentes (numa retroalimentação contínua) na qualidade de fenômeno imerso na realidade concreta, no devir, que arruma, desarruma, ordena e reordena, nas sucessivas modificações que nos levam à constante criação diante das circunstâncias apresentadas.

Esta pesquisa ora apresentada foi desenvolvida num momento em que a Administração Central da UFRJ retoma e difunde à comunidade universitária bem como à sociedade em geral, de forma contundente e ampla, a discussão para uma (re)definição de sua problemática espacial como elemento indispensável à reestruturação da universidade diante das novas políticas governamentais de ampliação de vagas e democratização do acesso ao ensino superior. No Plano de Reestruturação e Expansão

da instituição, que procura traçar novas metas para a sua adequação aos novos tempos (2012-2020), pelas atuais realidades e demandas para a educação superior, retoma-se a intenção de concentração espacial, na Ilha do Fundão, de todas as unidades acadêmicas da instituição. Para viabilizar as políticas pretendidas de interdisciplinaridade, articulação entre os cursos, otimização de custos e processos, ampliação de cursos existentes, criação de novos cursos diante das necessidades decorrentes da revolução tecnológica das últimas décadas, democratização do acesso com ampliação do número de vagas, dentre outros, considera-se que uma estrutura espacial planejada para tal seja um elemento imprescindível para a efetivação das políticas pretendidas. Talvez esteja em processo um deslocamento das representações sociais e institucional até então dadas à Ilha do Fundão. A partir de agora, numa visão de futuro, constituir-se como lugar que agrega a universidade, ao mesmo tempo em que viabiliza a democratização da instituição, que historicamente optou pela manutenção de um status que alimentava a pretensão inicial da sua antecessora Universidade do Brasil, de caracterizar-se como instituição voltada para a formação das elites.

Consideramos também que ainda há uma *rede de memórias* institucionais que alinham o campus da Praia Vermelha como lugar de resistência: quer seja a resistência às imposições do DASP/ETUB do período Vargas, como, posteriormente, nos anos pós 1964, como reação à ditadura militar, já que lá existiram diversos eventos dos setores progressistas da universidade que se confrontaram àquela ordem vigente. Por outro lado, e como consequência da primeira, uma rede de memórias que associam a Cidade Universitária como lugar de exercício do poder autoritário. Acreditamos que as duas representações são parciais, seletivas, apagam, promovem esquecimentos e deslocam outras tantas que problematizam seus significados e razões de existência. Não o fossem, não seriam redes de memórias.

Poderíamos nos perguntar se as discussões para uma efetiva ocupação da cidade universitária retomariam e atualizariam as intenções originais dos que a planejaram, adequando-se às novas realidades, já que passados quase meio século da sua construção? Para tal atualização e adequação aos novos tempos, consideramos que uma releitura da gênese e do processo constitutivo que definiram as memórias da cidade universitária, na Ilha do Fundão, bem como das redes de memórias que sempre elegeram a Praia Vermelha como lugar simbólico da resistência e da autonomia

institucional seja um importante elemento para maior compreensão das discussões que ora se fazem. Ainda estamos longe de um consenso sobre a questão e dessa forma os diversos grupos lançam mão, ininterruptamente, dos variados recursos memorialísticos que possam fundamentar as posições axiológicas conflitantes no momento presente que nos envolve. A conclusão não aponta para um desfecho: trata-se de um ponto necessário, mas que apontará para outras questões, novos desdobramentos, novos enunciados na perspectiva da "não-finalizabilidade" que constitui todo processo enunciativo-discursivo.

2 – APROXIMANDO CAMPOS E CONCEITOS – A MEMÓRIA SOCIAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

Nesta seção pretendemos demarcar os principais referenciais teóricos que nortearam esta pesquisa. Buscamos uma aproximação entre os campos da Memória Social e da História da Educação, valendo-nos, inicialmente, de algumas considerações apontadas pelo cientista social Howard Becker que nos apontaram para um viés metodológico caracterizado pela transversalidade entre os conceitos. Tais considerações, em nosso entendimento, enriqueceram as abordagens, sobretudo ao nos referirmos às diversas ações empreendidas pelos sujeitos sociais que configuraram os estudos da história da educação em sua dimensão mais tradicional. Concebemos os conceitos de educação, história, memória e construções identitárias a partir de sua dimensão social, não deixando de considerar, entretanto, a importância das ações individuais como elementos construtores da realidade social. Identidades, estas, produzidas nas (e pelas) ideologias. Procurarmos estreitar as relações entre os conceitos de história e memória, bem como afastar-nos das relações dicotômicas que caracterizaram as correntes que se alinham às perspectivas estritamente individualizantes ou sociologizantes para a compreensão dos fenômenos sociais. Apresentamos também os conceitos da Análise do Discurso da vertente francesa e do Círculo de Bakhtin que nos serviram de suporte para as reflexões acerca da problemática da construção identitária institucional, expressas a partir da materialidade discursiva dos documentos analisados.

2.1 Memória Social e História da Educação: uma proposta de aproximação de campos a partir de novos olhares sugeridos por Becker

Ao considerarmos os estudos que se valem da memória social como eixo estruturante, somos levados à necessidade de adequação de campos[6] e metodologias

[6] O conceito de campo, central na obra de Pierre Bourdieu, é concebido como espaço coletivo da ação daqueles que detêm os códigos de compreensão e de conduta. O campo agrega os iguais, mas em seu interior, existem competições, conflitos e até mesmo processos de exclusão O campo "é espaço social de relações objetivas" (BOURDIEU, 2001, p. 64). Segundo Bourdieu, "compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar,

diversos para a fundamentação de nossos trabalhos. Sendo trabalhada por diferentes campos de saberes, numa perspectiva de atravessamento entre eles (e não somente uma aproximação), pretendemos a produção de novos efeitos de sentidos entre os diversos saberes constituídos. Nesse sentido, a essência de todo objeto transdisciplinar é constituir-se como algo novo.

No desenvolvimento deste trabalho, a construção conceitual, bem como as diversas possibilidades metodológicas empregadas, foram observadas sob a influência de diversos autores. Para a aproximação entre os campos da memória social e da história da educação, na pretensão de uma abordagem que se utilize de novos elementos analíticos, julgamos interessantes as observações do sociólogo Howard Becker, que fundamentam seu livro Segredos e Truques da Pesquisa (2007). De forma geral, numa perspectiva de esforço de síntese e de novos olhares entre os campos, elegemos algumas de suas reflexões que nortearam as análises que empreendemos sobre a problemática que envolve os atores sociais, os diversos eventos e as discursividades institucionais tratados na pesquisa. Diz-nos Becker:

a) Muitas vezes queremos produzir uma história muito complexa e não percebemos que os aspectos mal resolvidos e as eventuais pequenas incoerências podem ser elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa;

b) Sempre atribuiremos, implícita ou explicitamente, um ponto de vista, uma perspectiva e motivos às pessoas cujas ações analisamos. Por isso devemos ter constante cuidado com as imagens que já possuímos, já que muitas vezes, as imagens estereotipadas entram em cena e podem assumir o controle da situação.

---

tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir" (BOURDIEU, 2001, p.69). Podemos também defini-lo como "um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, o da religião, o da política, o da literatura, o das artes e o da ciência. Todos eles se tornam microcosmos autônomos no interior do mundo social. (...) A estrutura do campo é como um constante jogo, no qual, cientes das regras estabelecidas, os agentes participam, disputando posições e lucros específicos. (...) Os campos são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo" (ARAÚJO, F.M; ALVES, E.M; CRUZ, M.P., 2009, p.35-36)

c) Embora nenhuma das ações particulares dos diversos sujeitos que compõem nossa história ou um evento particular que se apresenta como objeto a ser explicado sejam aleatórios, embora cada evento ou ação possam ser explicados de um modo sociológico ou histórico (ou de qualquer outra forma "científica"), o que não pode ser explicado tão facilmente é sua interseção com diversos outros fatos, circunstâncias ou atores sociais. A realidade é complexa e não pode ser dissecada ou pensada numa linearidade;

d) Os objetos, portanto, são acordos sociais congelados, ou melhor, momentos congelados da história de pessoas agindo juntas. Por isso, devemos ver no objeto físico diante de nós todos as indicações de como ele ficou daquela maneira, de quem fez o que para que essa coisa exista agora desse modo. Por exemplo, padrões de cultura profissional terão alguma coisa a ver com o lugar onde os profissionais estão trabalhando; as condições ambientais de um evento, uma organização ou um fenômeno são cruciais para sua ocorrência ou existência na forma que finalmente assume;

e) Devemos também pensar as pessoas a partir das atividades que desempenham. Isso pode relativizar a tendência que temos a fazer uma "tipologia" das pessoas. Segundo Becker, isso é um erro, porque é fácil observarmos que ninguém age completamente segundo o papel designado por seu tipo. A atividade de todas as pessoas é sempre mais variada e inesperada que isso. Falarmos sobre tipos de pessoas seria adotar o pressuposto forte e infundado de que as pessoas agem de modo coerente, de maneiras determinadas por sua constituição como pessoas, seja esta psicológica ou sociológica. O pressuposto alternativo, mais adequado para um pesquisador e que representa maior probabilidade de se mostrar correto é considerarmos que as pessoas fazem o que for que devam fazer, ou seja, o que for que lhes pareça bom no momento. Como as situações mudam constantemente, não há razão para esperar que se comportem sempre da mesma maneira. Dessa forma, devemos considerar que as atividades são respostas a situações particulares, e as relações entre situações e atividades têm uma coerência que permite generalização. Se tipificar pessoas é uma maneira de explicar a regularidade nas suas ações; tipificar situações e linhas de atividade parece-nos um caminho diferente. O foco em atividades e não em pessoas poderá despertar-nos um interesse pela mudança, e não pela estabilidade, por ideias de processo, e não de estrutura.

f) Seremos induzidos aos mais diversos erros se aceitarmos, segundo Becker, as mentiras que as organizações contam acerca de si mesmas. Se, em vez disso, procurarmos lugares onde essas histórias não se sustentam, os eventos e atividades que as pessoas que falam em nome da organização ignoram, acobertam ou minimizam, encontraremos uma opulência de coisas para incluir no corpo de material a partir do qual construímos nossas definições. Quando encontramos eventos e fatos que não são explicados nas histórias convencionalmente contadas sobre uma organização ou instituição, em geral encontramos um novo elemento, ou "variável", que precisa ser incorporado na definição do problema sob estudo.

Os dirigentes das organizações e das instituições que estudamos definem parte do que deveria ser incluído em nossa amostra de casos como algo que não exige estudo. Becker define, para tal reflexão, o que chama de "hierarquia da credibilidade": em qualquer sistema de grupos hierarquizados, parece estar implícito que os membros do grupo mais elevado têm o direito de definir (e de registrar nos documentos oficiais) o modo como as coisas realmente são. Em qualquer instituição, "não importa o que seu organograma mostra, as setas que indicam o fluxo da informação apontam para cima, demonstrando assim (ao menos formalmente) que os que estão em cima têm acesso a um quadro mais completo do que se passa que os de qualquer outro nível" (BECKER, 2007, p.123).

Assim, Becker sugere uma forma para lidarmos com essa hierarquia da credibilidade: duvidemos do que nos é dito por qualquer pessoa que detenha o poder. Instituições sempre procuram dar a melhor impressão possível em público e as pessoas que as dirigem, responsáveis que são pela suas imagens de auto-correção e reputações, sempre mentem um pouco, polindo asperezas, escondendo dificuldades, apagando ou negando a existência de problemas, conflitos, contradições. O que elas dizem pode ser verdade, mas a organização social lhes dá razões para mentir (ou omitir). Devemos procurar o conflito e a insatisfação, cuja existência os líderes organizacionais ou os dirigentes institucionais geralmente negam.

Acreditamos que essas sugestões poderão trazer novas interpretações aos eventos já consolidados no campo da história da educação, sobretudo a partir de um

olhar que vislumbre para além do aparente ou do registro oficial; um olhar que considere as narrativas institucionais a partir da observação dos múltiplos (e aparentemente contraditórios) aspectos que caracterizam a trajetória institucional, afastando-nos das análises dicotômicas ou ainda daquelas abordagens enaltecedoras de uma pretendida retidão institucional ou personalista que, no nosso entendimento, carecem de sustentação quando confrontadas com a realidade vivenciada.

2.2 Os conceitos de Educação, História, Memória, e Identidade enquanto constructos sociais

Em seus trabalhos que buscaram fundar a Sociologia como campo específico de conhecimento, Émile Durkheim dispensou à educação uma atenção especial para a compreensão dos fenômenos sociais. Ao considerar que "a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade" e que a "educação perpetua e reforça esta homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva", Durkheim (1952, p.31) fundamenta nossa ideia central, neste trabalho, de *conceber a educação e o processo educativo como fenômenos socialmente construídos* (podemos considerar tal afirmativa como um primeiro pressuposto teórico). Tal fenômeno é recorrente em todas as sociedades, mas assume características e formas diferenciadas em relação aos tempos históricos, bem como aos grupos sociais e instituições criadas pelas diversas coletividades. É nessa dimensão temporal e, sobretudo, relacional - social, que pretendemos desenvolver nossas reflexões sobre o campo educacional. A partir do fundador da Escola Sociológica Francesa, percebemos que,

> quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? (DURKHEIM, 1952, p.28)

Essa dimensão social para os estudos da educação é convergente com a abordagem que utilizamos para as reflexões que pretendemos fazer sobre o campo da memória, também entendida, aqui, como fenômeno socialmente construído, a partir dos

trabalhos empreendidos por Maurice Halbwachs. Ao defender a ideia de que a memória individual é sempre revestida de uma dimensão coletiva (social), esse discípulo de Durkheim defende que,

> quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado por ninguém, sem dúvida durante algum tempo ele "andou só", na linguagem corrente – mas ele esteve sozinho apenas em aparência, pois mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer por um instante de estar encerrado em alguma sociedade. (...) (HALBWACHS, 2006, p.42).

Para Halbwachs, a existência dos indivíduos em grupos é um requisito essencial para a construção da memória individual, que seria apenas uma parte da memória coletiva. Para ele, a presença ou a ausência desses grupos de referência do indivíduo seriam condicionantes para a permanência ou o esquecimento de uma determinada lembrança. Sendo assim, a rememoração somente se tornaria uma lembrança viva quando ancorada em experiências sociais, a partir da vivência em grupos. Nessa concepção, entre o indivíduo e o grupo de referência existiram elos de identidade, uma comunhão de pensamentos e experiências. É fato observável o recurso que um indivíduo faz (consciente ou inconscientemente) das lembranças e experiências do grupo, corroborando ou afirmando suas próprias lembranças:

> Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado do ambiente (HALBWACHS, 2006, p. 72)

Na perspectiva de Halbwachs, a lembrança se insere na dinâmica de um processo coletivo e o indivíduo encontra-se em contínuo movimento de atualização das lembranças, por diversas vezes a partir da ancoragem que faz no contato com as memórias dos outros. Nessa perspectiva, o contato contínuo com o grupo de referência é condição imprescindível para a capacidade de rememoração e o processo de apego e desapego ao grupo de referência é essencial para compreendermos os episódios de "apagamento" das memórias (amnésias individual ou coletiva), já que "esquecer um período da vida é perder o contato com os que então nos rodeavam" (HALBWACHS,

2006, p. 37). Dessa forma, a rememoração não acontece a partir de experiências individuais ou isoladas e sim, retomam e externalizam relações sociais de uma comunidade afetiva.

Cabe aqui uma observação conceitual: embora saibamos que há diferenças entre os conceitos de *coletivo* e *social*, ao nos referirmos à Memória Coletiva, a partir de Halbwachs, estamos considerando a perspectiva *social* que a caracteriza e a conforma. Entendemos que, embora dê o título de "Memória Coletiva" à sua obra, Halbwachs a entende como fenômeno pertencente a um processo social (e não somente grupal), "em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas" (SANTOS, 2003, p. 33). Neste sentido, há uma perspectiva de universalização de abordagens que são parciais nas análises de Halbwachs, que são objeto de críticas. Para o sociólogo, os "indivíduos se recordam de acordo com estruturas sociais que os antecedem" (idem, p.34) a partir do que tratará como "quadros sociais".

Referindo-se, também, às diversas terminologias acrescentadas ao conceito "memória", Sá (2005, p. 71) explicita sua opção de conferir um "caráter guarda-chuva" exclusivo ao termo memória social que englobaria as subdivisões como memória coletiva, memórias comuns, memória pública, memória histórica, dentre outras. A justificativa que dá para tal aproximação conceitual é assim mencionada:

> Em primeiro lugar, se um domínio de fenômenos – ou de estudos- existe de fato, por mais diversificado que seja, é importante que ele possa ser identificado por uma designação genérica e abrangente. Na perspectiva psicossocial [adotada por Sá, e não por Halbwachs] a adjetivação *social* parece ser a mais adequada para designar o campo de uma *memória na sociedade*, embora, para isso se deva destituir o termo de sua caracterização sociológica – o mais das vezes no sentido restritivo de patrimônio ou acervo – como uma *memória da sociedade* [como em Halbwachs]. Em segundo lugar, observa-se que, de uma forma espontânea e implícita, o termo já vem recebendo essa preferência aglutinadora na literatura sobre a memória em sociedade, quando mais não seja por uma questão de economia verbal, sempre que não se tem querido ou precisado especificar um domínio próprio de mobilização ou circunstâncias específicas de produção, transmissão e esquecimento. (...) Segundo a presente proposta, quando se fala em memória social pode-se estar falando de muitas coisas, não necessariamente muito diferentes, mas distinguíveis entre si, seja em função do seu *lócus* privilegiado de construção, do momento ou da escala de tempo em que se as considera, de sua natureza funcional ou

> mesmo material, da especificidade com que se as estuda, e assim por diante (SÁ, 2005, p.71-72).

Se Durkheim define a educação como a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os mais jovens e se o objetivo desta é despertar e desenvolver os estados físicos, intelectuais e morais requeridos pela sociedade, pressupõe a necessidade de existência de uma homogeneidade de visões de mundo, de padrões culturais e que somente serão possíveis, em nosso entendimento, pelo compartilhamento de memórias comuns, que possibilitam, em última instância, os processos de identificações que uniriam os indivíduos de uma coletividade.

Em nossa abordagem a memória será entendida como um fenômeno social, ou seja, como elemento construído coletivamente (quer seja por grupos, coletividades, instituições e sociedades) e submetido a flutuações, transformações, constantes mudanças. Embora sejam os indivíduos que se lembram, admite-se que a forma como se lembram e o conteúdo do que lembram é socialmente determinado, ou, ao menos, sofre interferências dessa dimensão coletiva (social). Sendo assim, a memória é uma constituição simultânea, mútua e cruzada da memória individual e da memória coletiva. Outro aspecto que lhe atribui uma dimensão coletiva é que a construção, a manutenção e a atualização da memória social, mesmo em suas manifestações mais individualizadas, dependem estritamente da interação social ou da comunicação intergrupal, erudita e/ou de massa.

Desse modo, compreende-se a memória como uma construção. Ela não nos conduz a reconstituir ou recuperar o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões e nas indagações que formulamos e que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos e de nossa perspectiva presente. A memória também tem uma dimensão processual e o que deflagra esse processo são relações, compartilhamento de desejos, crenças e afetos que, em última instância, se estabelecem pelos "jogos de forças". Nesse jogo de forças o lembrar e o esquecer estão em constante disputa, mesmo quando o sujeito que lembra se esquece de quantas são "as lembranças que acreditamos ter conservado fielmente e cuja identidade não nos parece duvidosa, [e no entanto] são também forjadas quase inteiramente sobre falsos reconhecimentos, conforme relatos e testemunhos cuja origem esquecemos" (HALBWACHS, 2006, p.93).

Se a evocação da memória está vinculada a um tempo presente, podemos considerar que, mesmo remetendo a uma lembrança do passado, é a necessidade presente que norteia a evocação memorialística. As formas de concepção do passado também são formas de ação, já que "conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado, construir para ele uma interpretação; conceber o passado é também negociar e disputar significados e desencadear ações" (ALBERTI, 2004, p.33).

As palavras memória e história evocam o mesmo tempo: o passado. A memória e a história desempenham uma função especial para cada um de nós e para as sociedades. Posiciona-nos no fluxo do tempo e nos confere identidades a partir das quais todas as comunicações são geradas. Contudo, apesar da matéria-prima comum, não se confundem. Maurice Halbwachs também procurou sublinhar as diferenças entre ambas. Suas reflexões podem ser sintetizadas da seguinte forma: a memória coletiva (aqui entendida também como social), não pode se confundir com a história. Ao contrário daquela, a história, para Halbwachs, começa justamente onde acaba a memória que, por sua vez, acaba quando não tem mais um grupo como suporte. Em outras palavras, "a memória é sempre vivida, física ou afetivamente. No instante em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças, para os grupos existentes, são exteriores. Daí fixá-las em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem" (RIBEIRO, 2004, não paginado).

A história, concebida como operação, se faz através desta escrita. Para Halbwachs:

> se a condição necessária para que haja memória é que o sujeito que lembra, indivíduo ou grupo, tenha o sentimento de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história e os grupos testemunhas ou autores, outrora, dos fatos que ali são narrados? (HALBWACHS, 2006, p.71).

Se a história trabalha com rupturas, a memória trabalharia com continuidades. Obviamente devemos considerar que Halbwachs refere-se à história de seu tempo, primeira metade do século XX, baseada ainda no registro dos grandes feitos heróicos, eventos que forjaram os Estados-Nação (daí chamada de *evenemencielle)*, que já era

também questionada inclusive pelo movimento da Escola dos Annales. Aquela história se pretendia escrita e impessoal e nela as marcas e registros das vivências de grupos, com suas múltiplas construções e configurações, desapareceram para dar lugar a outros, já que a historiografia (memória histórica) não os registrou. Cabe ressaltar também que, já no século XIX, Nietzsche (2005), em suas "Considerações Intempestivas" já criticava o regime de historicidade que marcava sua época, chegando a questionar sobre as utilidades e os inconvenientes da História para a vida. Já apontava que os estudos históricos não deveriam somente servir para ratificação de costumes e culturas sedimentadas. Deveriam, ao contrário promover a ação de quem, por intermédio da observação dos eventos pretéritos, pretendam construir um futuro. Advertia também que o excesso do olhar para o passado poderia fazer-nos esquecer do presente, não percebendo os processos e jogos de forças que estão em jogo nesse processo de reconstrução (e não de resgate) do passado. Dessa forma, o sentido histórico somente seria produtivo para a vida quando movido pelo olhar que aponta e se lança para o devir e para o futuro, quando nos serve de inspiração para retroalimentação de desejos. Segundo nosso entendimento, tal concepção da historicidade em muito se aproxima das reflexões que serão posteriormente feitas pelos que, como Halbwachs, defendem a memória coletiva como forma de superação das cristalizações promovidas pela história.

A perspectiva multidisciplinar dos estudos da memória, bem como as relações entre memória e história são compreendidas em suas especificidades por Afonso Carlos Marques dos Santos, quando propõe algumas reflexões sobre a problemática conceitual entre memória, história e nação. Segundo o historiador, o tema da memória

> é terreno fértil para todo tipo de formulação, uma vez que ultrapassa o território específico do historiador, constituindo-se em área de interesse para a sociologia e a psicologia nos seus diversos matizes. Isso para não falar da literatura, na qual a questão da memória é, muitas vezes, a alavanca de obras monumentais, como no caso de Proust e do brasileiro Pedro Nava. Parte do real em movimento, assim como a ideologia, a memória é um fenômeno sempre atual, no qual o passado, mais que reconstituído, é reconstruído num plano afetivo e mágico, em que os valores ilusórios e míticos de um tempo morto podem renascer de forma coerente e verossímil por meio da obra de um grande escritor. (...) À sua maneira os memorialistas refazem o tempo (...) com os instrumentos que o presente vivido lhes permite ter. (...) A história da história, pensada como história crítica da cultura, tem na relação memória-história um campo amplo e fértil de trabalho. É necessário que exploremos as múltiplas dimensões da memória, a sua magia e seus enraizamentos no concreto, no espaço, no gesto, na

> imagem e no objeto. A questão da memória confrontada à questão nacional ressurge, portanto, para o historiador, como um campo aberto, no qual o imaginário e o simbólico assumem um papel fundamental (SANTOS, 2007, p.94).

Pelo exposto, podemos considerar a complexidade que envolve a tentativa em estabelecer um conceito sobre memória social. Tal conceito, além de complexo, encontra-se em constante processo de construção. Mas a partir das proposições apresentadas por Gondar (2005) podemos nortear (e embasar) nossas reflexões sobre a multiplicidade de variáveis que incidem em seu processo constitutivo: primeiramente, como um campo transdisciplinar, a memória social é trabalhada por diferentes campos de saberes, numa perspectiva de *atravessamento* que não pretende somente a reunião de conteúdos, mas a produção de novos efeitos de sentidos entre os diversos saberes envolvidos: "o objeto transdisciplinar não se pretende um somatório; pretende-se novo" (GONDAR, 2005, p.14).

Um segundo aspecto a ser considerado é que o conceito de memória social (bem como o de *memória institucional*, objeto particular de nossos estudos) é ético e político: assim, ao nos posicionarmos sobre o conceito de memória que produzimos no presente, devemos ter os olhos num determinado futuro que almejamos. O olhar para o passado nunca é neutro e, via de regra, "os discursos que almejam a imparcialidade costumam ocultar o olhar, a posição e a vontade de quem os emitem; pretendem, assim, tudo julgar sem correr o risco de serem também julgados" (GONDAR, 2005, p.17). Em terceiro lugar, devemos considerar que a memória é uma construção processual. A ideia de processo nos remete à própria noção de percurso, de alteração, "mais do que aquilo que dela resulta; um movimento de tornar-se mais do que a coisa tornada" (2005, p.17). Essa ideia de processualidade nos remete ao quarto aspecto considerado por Gondar: a memória não se reduz à representação, já que esta última apaga as marcas das relações de poderes e dos conflitos que culminaram numa dada representação.

Sendo construção, quais seriam os elementos constituintes da memória, tanto individual quanto coletiva? Michel Pollak (1992) identifica três elementos: os *acontecimentos*, que podem ser vividos pessoalmente ou "por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo indivíduo, grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. A esses acontecimentos "por tabela", somam-se aqueles que não se situam

dentro do espaço-tempo da pessoa ou do grupo, mas ocorre identificação (uma memória herdada), por meio da socialização política ou histórica. O segundo elemento constitutivo da memória são as *pessoas* ou personagens (também diretamente ou por tabela). Por fim, os *lugares* (íntimos – privados- ou públicos), serviriam de ancoragem à memória. Dessa forma, é sempre a partir de uma dimensão espaço-temporal-relacional que a memória se estrutura. Podemos perceber que essas análises de Pollak alinham-se às também empreendidas por Halbwachs, se nos referirmos às produções de memória e também a Durkheim, se pensarmos no processo de construção de um campo educativo para a viabilização e manutenção de um corpo social. Educação e memória, para esses autores, têm a função de coesão e de manutenção do organismo social.

Outro aspecto constituinte da memória é o que se refere à sua *seletividade*. Nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. A memória também é, em parte, *herdada*, não se referindo apenas à vida física da pessoa. Também sofre *flutuações* que são função do momento em que ela é articulada, em que está sendo expressa. Sendo assim, as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Pollak (1989) já nos mostrou que a memória, quando "enquadrada" pela história, já é resultado (uma representação) de processos de lutas políticas e embates ideológicos e são comuns os conflitos para selecionar as datas e os acontecimentos que serão gravados na memória de um povo.

Esse último elemento da memória, a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento, mostra que ela é um "fenômeno construído". Quando falamos em construção, em nível individual, se quer dizer que os modos de construção podem ser conscientes ou inconscientes. Dessa forma, Pollak (1992) afirma que, se podemos dizer que em todos os níveis a memória é um fenômeno construído social e individualmente (quando se trata da memória herdada), podemos inferir que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de *identidade*.

O conceito de identidade, em nossa perspectiva, está ligado à sua concepção de instrumento que permite uma articulação entre os aspectos psicológico (individual) e social de um indivíduo. Sendo assim, ao nos referirmos à "identidade" (incluindo a 'identidade institucional'), estamos nos referindo à *resultante* (e não um mero resultado)

das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social. Para Cuche (2002, p. 177), a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo "conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe social, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente". Há que se perceber, ainda, que o conceito de identidade não se aplica somente a indivíduos; pode também ser aplicado à dimensão coletiva, numa relação que também categoriza a relação eu/ele (nós/eles) a partir dos critérios de semelhança e diferença. Nessa perspectiva e remetendo-nos aos estudos da memória institucional, entendemos que

> todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista) (CUCHE, 2002, p.177).

As identidades, entendidas enquanto consequências / resultantes de processos de identificações, são construções elaboradas a partir de relações entre indivíduos e grupos. Dessa forma, elas são construídas e reconstruídas constantemente, a partir das constantes trocas sociais em lugares, tempos e contextos específicos e por isso, consideramos ainda que

> não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar, seria talvez preferível adotar como conceito operatório para a análise o conceito de 'identificação' do que a 'identidade'" (CUCHE, 2002, p.183)

A partir da perspectiva relacional e processual (em constante construção), concebemos a *identidade*, ainda amparados em Pollak (1992), como o sentido da imagem de si, para si e para os outros que o sujeito (ou uma instituição) constrói. Isto é, a imagem que a pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na própria representação, mas também para atingir a maneira como quer ser percebida pelos outros. Nessa

construção da identidade, há três elementos essenciais: a unidade física, a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. Nesse sentido, não há uma unidade formadora de uma identidade una, mas múltiplos processos que corroboram para um processo maior e mais complexo de identidades e de processos de identificação, seja no âmbito individual ou social.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidades individual e coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante na consolidação do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução e representação de si, para si e para os outros (mesmo que tal consolidação seja sempre provisória e sujeita a mudanças). Dessa forma, a memória social está intimamente ligada aos processos educativos que são implantados pelos grupos sociais, nos mais diversos tempos e lugares. Dito de outra forma e estabelecendo, com isso, um segundo pressuposto teórico na aproximação que fazemos entre educação e memória: *consideramos que os processos educativos são mecanismos imprescindíveis para a construção de memórias socialmente compartilhadas.*

Referindo-se ao trabalho sobre a memória coletiva, empreendido por Halbwachs, Pollak (1989) nos chama a atenção para a ênfase dada pelo sociólogo à força que os diferentes pontos de referência (quadros sociais de memória) tinham na estruturação da memória bem como na sua inserção no funcionamento harmônico da coletividade. Nesse sentido, os 'lugares de memória', ou os bens patrimoniais, as datas ou personagens históricos corroboravam para a sedimentação de lembranças e para uma homogeneidade identitária dos grupos. Na perspectiva metodológica durkheimiana na qual Halbwachs se alinhava, os fatos sociais eram tratados como 'coisas' e, dessa forma, os pontos de referência seriam indicadores da memória coletiva que definia o que era comum ao grupo. Nessa perspectiva, a ênfase era dada "à força quase institucional dessa memória coletiva, buscando nela as possibilidades de duração, continuidade e estabilidade" (POLLAK, 1989, p.3). A memória coletiva, para Halbwachs, não era vista como imposição, como forma de dominação ou violência simbólica; ao contrário, via nela as forças positivas e imprescindíveis para reforço da coesão social, dos laços de

solidariedade, da adesão afetiva ao grupo, culminando na forma mais completa e acabada da memória coletiva, a "memória nacional".

No entanto, vimos que outras características da memória coletiva, também apontadas por Halbwachs, são as que se referem à 'seletividade' e 'negociação' para a conciliação entre as memórias individuais e as coletivas: sendo assim, torna-se necessário que existam pontos de contato entre os diversos testemunhos e as diversas representações das experiências vivenciadas. Nesse sentido, julgamos pertinente reforçar nossa concepção da importância da educação nesse processo de construção de memórias coletivas.

Podemos inferir que, enquanto seletiva e negociada, a memória coletiva encontra-se num terreno potencialmente problemático. Sua constituição se faz também através de disputas, dissidências, interdições e não somente a partir da 'comunhão' entre os membros de um grupo. Se assim o é, torna-se necessária uma abordagem analítica que vá além daquela empreendida por Halbwachs, sem no entanto desconsiderarmos o mérito e o valor analítico empreendido por ele, já que sabemos que os conceitos são tentativas de respostas a indagações feitas em contextos históricos específicos.

Pollak (1989, p.4) salienta que nas últimas décadas foram utilizadas perspectivas numa linha 'construtivista', não tratando os fatos sociais apenas como coisas, mais que isso, focando análises na observação de "como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade". Ao aplicarmos à memória coletiva essa abordagem analítica, iremos nos interessar, portanto, pelos "processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias" (idem). A perspectiva construtivista da memória coletiva trará à tona uma série de possíveis memórias subterrâneas; evidenciará os embates, os silenciamentos, as disputas, as opressões e os 'não-ditos' que normalmente caracterizam esse processo constitutivo. Em nossa pesquisa interessam-nos, sobretudo, os processos decorrentes da enunciação/discursividade dos sujeitos, grupos e instituições, bem como a observação das características inerentes aos processos de incorporação, via institucionalização, das ideologias que, ao se tornarem hegemônicas, naturalizam não somente as práticas sociais em suas diversas formas de redes de sociabilidades, como também as diversas

forças no lembrar e no esquecer, aspectos estes que conformam os processos discursivos.

Em todas as lembranças existe o que Pollak chama de "zonas de sombra", os silêncios, os não-ditos que constituem o processo mnemônico. No entanto, essas zonas de sombra, os silêncios, o lembrar e o esquecer estão em constante e perpétuo deslocamento. Na linguagem, o dito coexiste ao não-dito, já que aquele que enuncia, suscetível às diversas instâncias de poderes (do qual o enunciador também é parte constitutiva do jogo), organiza o enunciado, sua narrativa, seus registros, a partir de uma construção discursiva que considera o que pode ser dito, o que não deve ser enunciado, as entonações, as supressões, o que deve ou não ser transmitido ao exterior. A linguagem e as diversas possibilidades enunciativas não são desvinculadas dos usos sociais do poder. Tal observação é particularmente cara às análises que empreendemos nos documentos e narrativas institucionais, concebidos aqui como "documentos-monumentos", na perspectiva de Le Goff. Pollak salienta que

> a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa [em diversos casos] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado. Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos (POLLAK, 1989, p 8-9).

São também importantes as reflexões propostas por Pollak no que se refere ao trabalho de "enquadramento da memória". Essas reflexões também servirão para a tentativa de aproximação entre história e memória, a partir do elemento comum que as caracterizam: as múltiplas e sucessivas (re)interpretações de um passado à luz de um presente que suscita questões que demandam respostas. Serão também de grande importância para refletirmos futuramente sobre os diversos embates e enquadramentos que caracterizam a memória institucional, bem como os discursos institucionais, materializados em seus documentos textuais que procuram dirimir as suas contradições

ou os seus antagonismos internos. Já é sabido que a memória e o discurso institucional, após devidamente enquadrados pelos mecanismos institucionais, procuram o consenso e a uniformidade que corroborem a correção da instituição e reforcem o sentimento de vínculo e pertencimento de seus membros. Pollak nos lembra que "a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis" (idem, p.9). Nesse sentido, as duas funções essenciais da memória comum seriam a manutenção da coesão interna do grupo e a defesa das fronteiras daquilo que esse grupo, coletividade ou sociedade têm em comum. No entanto, para que tal seja possível, sempre haverá o trabalho anterior de enquadramentos das memórias em disputas que se tornarão, em futuro posterior aos acontecimentos, os basilares das condutas que nortearão as representações do grupo social. Esse trabalho de enquadramento tem seus atores profissionalizados, ligados às diversas organizações, grupos ou instituições civis ou políticas. Nesse trabalho de enquadramento, Pollak nos remete novamente ao papel da história. Para ele,

> o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas assim como a exigência de justificação (...) limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos. *Toda organização política, por exemplo – sindicato, partido etc.- veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo* (POLLAK, 1989, p.9-10. grifos nossos).

Nesse sentido, há que se ter em consideração uma série de cuidados e pressupostos que considerem o critério de monumentalização de todo documento institucional, que muitas vezes já tem sua produção no intuito de "fazer lembrar-se de" e de "produzir sentidos para", bem como os elementos analíticos já evidenciados por Becker (2007) neste trabalho. Pollak também salienta que há um controle da memória e

do dizível, na escolha ou delegação de "testemunhas" ou "porta-vozes" autorizados: "se o controle da memória se estende à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado, nas organizações mais formais pelo acesso dos pesquisadores aos arquivos e pelo emprego de "historiadores da casa". Ainda mais nessa sucessão de produção e controle de memórias somos levados à lembrança de que, para "além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: os monumentos, os museus, as bibliotecas" (POLLAK, 1989, p.10). A estes podemos acrescentar, os registros oficiais, as atas, os ofícios, os memorandos e tantos outros que constituem os "lugares de memória" das nossas instituições.

Por fim, cabe ressaltar que as memórias coletivas, mesmo que impostas e passíveis de um trabalho de enquadramento, são um ingrediente importante para uma coesão social, para a "perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade" (POLLAK, 1989, p.10). Entretanto, isso não significa que não haja espaço para tensões, dissidências, releituras e inversão de memórias subterrâneas que se elevam em determinadas conjunturas. Nenhum grupo social, nenhuma instituição, nenhuma coletividade, por mais estáveis que pareçam ser, têm a garantia de uma perenidade duradoura. O social sempre será o terreno das possíveis alianças, mas também das desavenças, lugar da cooperação, mas também das disputas e antagonismos. E é nesse devir complexo e múltiplo, nessa concepção de história não linear, e, sobretudo, extrapolando a concepção de memória social apenas como elemento homogêneo de ligação ou integração entre os homens é que procuramos nortear nossas reflexões nesse trabalho. Cientes da nossa ainda limitação literária e da incapacidade de síntese analítica características dos grandes pensadores que nos iluminam, elegemos Le Goff para sintetizar boa parte de tudo o que foi dito nas relações que procuramos empreender entre história e memória: segundo o historiador, "a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens." (LE GOFF, 2006, p.471).

2.2.1 Estreitando as relações entre história e memória

Considerando e reconhecendo as diferenças, demarcações e especificidades entre história e memória, já apontamos, nas páginas anteriores deste trabalho, nossa intenção de sairmos da dimensão meramente antagônica que as separam (como referenciado por Halbwachs). Na intenção de aprofundarmos, aqui, uma outra proposta, procuramos, como Joutard (2007), uma possibilidade de "reconciliação' entre ambas, no sentido de superação de uma oposição já estéril, com vistas a um reforço analítico que somente será possível com a consideração de ambas. *Mnemosyne e Clio*, nos servirão de suportes analíticos para uma maior compreensão do fenômeno discursivo institucional que alimenta nossas reflexões.

Joutard (2007) considera que história e memória, embora tenham em comum o fato de representarem o que foi e que não é mais, estabelecem dois tipos distintos de vínculos com o passado, são duas vias paralelas para acesso ao passado, mas que obedecem a lógicas distintas. A memória tem uma relação direta e afetiva com o passado, já que está ligada à lembrança pessoal de acontecimentos vividos. Fazendo-se, concomitantemente, entre reconhecimentos e esquecimentos, conforme apontado por Paul Ricouer, a memória é seletiva, concentrando-se sobre alguns fatos. A memória também transforma, consciente ou inconscientemente, o passado em função do presente, "apresentando a tendência particular de embelezar este passado" (JOUTARD, 2007, p.221). Para tal, a memória recorre também ao simbólico, cria mitos, que "não são visões falsas da realidade, mas uma outra maneira de descrever o real, uma outra forma de verdade" (idem).

Deve-se ressaltar que, no testemunho memorial, há uma precária separação entre o sujeito e o objeto, diferentemente do que deve se esperar quando se opera uma crítica e interpretação documental. Entretanto, sabe-se que

> nesta operação, a diferença não consegue anular a sobredeterminação subjetiva, porque a consciência do historiador não é um receptáculo vazio: as suas perguntas só podem nascer no seio de uma mente já pré-ocupada por uma dada formação histórica e por *memórias sociais, coletivas e históricas.* Deste modo, a sua problemática, a par do desejo de aceder à verdade, revela, como na anamnese, as preocupações do presente que a formula. Isto explica a condicionalidade inerente a toda a obra historiográfica, em cujos interstícios e não ditos, muitas vezes,

> se pode surpreender escondida, a vala comum dos marginalizados e esquecidos (CATROGA, 2001, p. 48).

Mesmo sujeita aos limites da subjetividade daquele que a formula, a história pretende, em tese, operar num distanciamento entre o sujeito e o evento acontecido num passado. A reconstrução desse evento pressupõe, por sua vez, uma série de elementos que caracterizam esse fazer, que se materializa, normalmente, pela escrita. O trabalho do historiador, segundo Michel de Certeau (2002), além de uma construção, é um ofício e o resultado desse trabalho se materializa na historiografia: a história se faz pela e na escrita. Cabe ressaltar que, como a memória, a história também é uma construção. A forma como essa construção se opera defini-lhe as características. O historiador, via de regra, não viveu diretamente as experiências do passado às quais procura reconstruir; pode não ter nenhuma ligação próxima ou afetiva com os fatos e desta forma, tem com ele uma maior possibilidade de distanciamento. Enquanto 'investigação', a história se faz por intermédio de pistas que caracterizam o 'paradigma indiciário' a que se refere Carlo Ginzburg (1989).

Em trabalho clássico da epistemologia da história, Carr (1985) já apontava que os 'fatos históricos' também são construções socialmente produzidas, já que o historiador não é um ser isolado na construção da história: existem escolhas em disputa pelo que deverá ser registrado e da forma como tal registro será processado. Tal como aquele que lembra pelo ato mnemônico, o historiador também vê o passado por meio dos seus olhos num determinado presente, à luz dos problemas e indagações que formula. Sendo assim, o historiador, mais do que registrar, *avalia* e, dessa forma, faz com que o passado não seja uma simples coletânea de eventos mortos, mas, de certa forma, apresente-se vivo, porque ainda inserido em reflexões que se processam num presente que lhe sucede e que também definem a forma como o olhar lhe é lançado. Nessa mesma linha epistemológica, Catroga (2001) também nos mostra que a recordação e a historiografia constroem *re-presentificações* que interrogam os indícios e traços que ficaram de um passado sobre o qual se pretende refletir e, dessa forma, as interrogações que o historiador formula são feitas em "função da sua própria experiência, isto é, das suas retrospectivas e esperanças. E, como esta leitura é feita a partir do presente, recordar e historiar têm a sua outra face em projeções que fazem do passado um mundo de possibilidades." (CATROGA, 2001, p. 45). Por isso, defende que

a historiografia, apesar de falar e se construir em nome de uma pretensa razão, se edifica, voluntária ou involuntariamente, "sobre silêncios e recalcamentos, como a história da história tem sobejamente demonstrado" (2001, p.45).

A história, ao se constituir como campo científico e 'disciplina' no século XIX se voltou contra a memória, por sua natureza fluida, ser pouco confiável, subjetiva e múltipla porque, à época, concebida somente em sua dimensão individualizada. Caberia ao historiador a uniformização, hierarquização e classificação dos fatos importantes, a fim de livrá-los do esquecimento, inimigo mortal dessa história. O historiador deveria valer-se de todas as fontes disponíveis, mantendo um vínculo particular com a *escrita* em detrimento da oralidade, o que leva cada vez mais à valorização dos arquivos como lugares de registros documentais que expressarão, num futuro incerto, a 'verdade' a ser apreendida, a posteriori, pelo historiador. À desconfiança da infidelidade potencial da memória, opunha-se a ideia de uma verdade a ser alcançada pela história. No século XIX e início do XX a história, triunfante sobre a memória, ocupava todo o espaço de relação com o passado, conferindo-lhe uma "ressurreição integral" (JOUTARD, 2007, p.226). Vinculando-se ao poder político dos Estados-Nação que se conformavam ou se consolidavam, a história-memória-nação foi um poderoso elemento de homogeneização das diferenças internas, aspecto imprescindível à construção das identidades nacionais. Entretanto, essa história-nação

> possuía numerosas características da memória, a começar pela sua faculdade de esquecimento e de deformação, e isto em relação estreita com a identidade a que deve servir. (...) Esta história é como a memória maniqueísta, com os bons e os maus, e unanimista: as minorias e os vencidos não têm direito à cidadania. Por si só, essa história-memória mereceria uma análise. (JOUTARD, 2007, p.227)

Foi a partir das experiências brutais da Iª Grande Guerra (1914-1918) e das consequências traumáticas que esta lançou sobre as nações européias, que essa história-memória-nacional começou a ser fortemente contestada. O movimento dos Annales acusando a história clássica de "negligenciar a maior parte das realidades humanas" (JOUTARD, 2007, p.227) se aproxima da antropologia e demais ciências sociais, trazendo para a cena atores "até então ignorados por serem mais modestos e menos visíveis" (2007, p.228). A história tradicional servia às elites. Seria necessária uma outra história que considerasse a história da maioria: os operários, emigrantes, camponeses, mulheres, minorias étnicas etc. Tal corrente foi reforçada após a IIª Guerra e

particularmente após a década de 1960, com o advento da 'história oral", que seria uma nova forma de aproximação entre a história e a memória. O desenvolvimento da história oral

> está diretamente relacionado com esses movimentos das sociedades convergentes, ou dito de outra forma, uma história mais democrática, uma história dos excluídos da história, o retorno à raiz. Esses grupos têm pouco acesso à escrita, e a enquete oral permite-lhes dar a palavra [já que] os documentos escritos tradicionais são incapazes de dar conta das grandes catástrofes humanas do século, no que elas têm de indizível, a violência e desumanização absolutas (JOUTARD, 2007, p.228).

A partir dessa perspectiva, o tempo da história é substituído pelo tempo da memória, "que rejeita não apenas a história-memória nacional, mas desvaloriza toda forma de história por sua ligação com o poder" (2007, p.228).

No período pós-guerra, e mais acentuadamente a partir da década de 1960, o desejo da memória foi se opondo à vontade de uniformização e do esquecimento pretendido por grupos, política e economicamente hegemônicos. Nesse contexto, os historiadores "se viram instigados a renunciar à sua divulgada neutralidade, para impedir esse passado recusado ou repelido de cair no esquecimento, para estabelecer a entidade dos massacres" (AYMARD, 2003, p.15). Neste período de efervescência cultural e política, ainda segundo Aymard,

> a história encontrou-se reinvestida de uma função crítica no seio da sociedade. As guerras da primeira metade do século XX (com os monumentos aos mortos), os movimentos de resistência ou independência nacional, as diferentes revoluções ou insurreições (bem-sucedidas ou frustradas) haviam habituado os historiadores ao terreno tranquilo da memória partilhada: tiveram que aprender a se movimentar sobre o terreno infinitamente mais difícil da memória contestada (2003, p.15).

Entretanto, mesmo se considerarmos as produções decorrentes da história oral, na sua intenção de dar voz aos silenciados e marginalizados, devemos levar em conta que, como construção, a história sempre estabelece relações com o esquecimento, com a subjetividade e filiações ideológicas do historiador, com as restrições institucionais que também configuram o 'não-dito' a que se refere Michel de Certeau (2002) ao evocar as articulações entre a produção de saberes e ideias, à pretensa objetividade da história,

bem como às relações entre estes e os lugares sociais dos quais são partes constituintes. Para Certeau,

> é um mesmo movimento que organiza a sociedade e as ideias que nela circulam (...) Em história, é abstrata toda 'doutrina' que recalca sua relação com a sociedade. Ela nega aquilo em função de que se elabora. Sofre, então, os efeitos de distorção devidos à eliminação daquilo que a situa de fato, sem que ela o diga ou o saiba: o poder que tem sua lógica; o lugar que sustenta e 'mantém' uma disciplina no seu desdobramento em obras sucessivas, etc. O discurso 'científico' que *não* fala de sua relação com o corpo social é, precisamente, o objeto da história. Não se poderia tratar dela sem questionar o próprio discurso historiográfico. (...) O enquadramento das pesquisas por alguns doutores que alcançaram os postos superiores do professorado e que decidem carreiras universitárias; a imposição exercida pelo tabu social da tese monumental; o laço entre a frágil influência da teoria marxista e o recrutamento social do pessoal erudito, possuidor de cátedras e de presidências; os efeitos de uma instituição fortemente hierarquizada e centralizada sobre a evolução científica da história (...) Entre muitos outros, estes traços remetem o 'estatuto de uma ciência' a uma situação social que é o seu *não-dito* (CERTEAU, 2002, p.70-71).

Na qualidade de produção coletiva, porque sempre institucional e mediada por instâncias de poderes, o discurso histórico sempre remete a um "nós" que o legitima e lhe atribui o status de um trabalho 'historiográfico'. Segundo Certeau,

> o *nós* do autor remete a uma *covenção*. No texto, ele é a encenação de um contrato social 'entre nós'. É um sujeito plural que 'sustenta' o discurso. Um 'nós' se apropria da linguagem pelo fato de ali ser posto como locutor. Por aí se verifica a prioridade do discurso histórico em cada obra historiográfica particular. A mediação deste 'nós' elimina a alternativa que atribuiria a história *ou* a um indivíduo (o autor, sua filosofia pessoal, etc) *ou* a um sujeito global (o tempo, a sociedade, etc). Substitui a estas pretensões subjetivas ou a estas generalidades edificantes a positividade de um *lugar* onde o discurso se articula, sem, entretanto, reduzir-se a ele (CERTEAU, 2002, p. 71-72).

Elemento importante também a ser considerado é a destinação do trabalho do historiador. A quem este procura atingir com seu trabalho? Que critérios de validação precisaria seguir para que seu trabalho seja considerado "historiográfico"? A que produções de sentidos seu trabalho deve alinhar-se? A quem se refere o historiador (e também os demais pesquisadores e cientistas vinculados às diversas instituições) quando constroem seus trabalhos e enunciados na primeira pessoa do plural? Segundo Certeau,

> ao 'nós' do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele o seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus 'pares' e seus 'colegas', que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. Existem as *leis do meio*. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma 'polícia' do trabalho. Não 'recebido' pelo grupo, o livro cairá na categoria de 'vulgarização' que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como 'historiográfico'. Ser-lhe-á necessário o ser 'acreditado' para aceder à enunciação historiográfica. O estatuto dos indivíduos que têm – e somente eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir um discurso semelhante depende de uma 'agregação' que classifica o 'eu' do escritor no 'nós' de um trabalho coletivo, ou que habilita um locutor a falar o discurso historiográfico. Este discurso – e o grupo que o produz – *faz* o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão 'liberal' mantenha a ficção do sujeito autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história (CERTEAU, 2002, p. 71-72).

Por essas considerações pode-se estabelecer uma aproximação entre a construção / produção da *memória* na perspectiva coletiva de Halbwachs (e de autores como Michel Pollak) com este fazer da *história*, processo também coletivo, porque institucional, analisado por autores como Certeau, Carr e Catroga. Memória e história são construtos sociais, mesmo que aparentemente definidas e construídas pelas subjetividades dos indivíduos, já que esses passam sua existência em grupos, coletividades, subordinados a instituições, permeados e atravessados por ideologias, num complexo processo de construções identitárias. Reforçando tal concepção, valemo-nos ainda de Carr (1985, p.41) ao afirmar que "antes de estudar a história, estude o historiador [e] antes de estudar o historiador, estude seu meio histórico e social". Por isso, para uma melhor compreensão dos fenômenos ocorridos no passado, consideramos imprescindível a ultrapassagem dessa relação que privilegia sobremaneira as características antagônicas entre história e memória, desconsiderando o quanto podem ser úteis uma à outra, quando bem demarcadas suas características e especificidades. Mesmo porque,

> só a partir de uma concepção cientificista se pode aceitar esta radical separação entre a memória e a historiografia. Assim, se é verdade que a história vivida se distingue da história escrita [como defendeu

> Halbwachs], o certo é que outras características apresentadas como típicas da memória (seleção, finalismo, presentismo, verosimilhança, representação), também se encontram no trabalho historiográfico, dado que, hoje, este não se cinge à busca de explicações por causalidade eficiente, e a visão linear, acumulativa, homogênea e universalista do próprio progresso dos conhecimentos sobre o passado é contestada. Afinal, a historiografia contemporânea também opera com uma perspectiva não contínua de tempo e reconhece a impossibilidade de se aceitar o vazio entre o sujeito-historiador e o seu objeto, o que matiza as pretensões à verdade total e definitiva, meta ilusoriamente defendida por paradigmas ainda imbuídos de positivismo (CATROGA, 2001, p.40).

Em trabalhos que se valem de depoimentos orais e de natureza memorialística, não raro o pesquisador se depara com narradores que, considerando-se memórias vivas e oculares dos eventos, se autodelegam o status de testemunha cuja palavra remete à "verdade" dos acontecimentos. Por outro lado, não raramente também aqueles que vivenciaram os fatos e deles tiveram experiências reais, efetivamente vividas, se deparam com historiadores ou pesquisadores que, valendo-se do status de "cientistas" procuram 'objetivar' suas narrativas, impregnadas de subjetividades, e por isso, passíveis de uma série de equívocos. Como conciliar tais perspectivas, que precisam convergir para terem uma real eficácia em nossas pesquisas, já que é sabido que tanto a memória quanto a história têm seus mecanismos de censuras, deslizes, apagamentos, enquadramentos, subjetividades, ligações com instituições, pessoas e lugares? Se há tantas memórias quanto grupos existam, na perspectiva de Halbwachs, também é fato que um trabalho historiográfico (como grande parte dos trabalhos 'científicos') não esgota a realidade, já que haverá sempre uma parcialidade, será sempre produto de escolhas e apresentará limitações analíticas e interpretativas diante da multiplicidade de variáveis que compõem um único fenômeno analisado.

Ainda segundo Joutard, há que se buscar um reforço mútuo da memória e da história. E para tal, buscar-se a reconciliação (sem supressão das diferenças) entre ambas: "a reconciliação começa com este mútuo reconhecimento dos limites da memória e da história: investir-se, uma e outra, de modéstia, e saber que suas aproximações do passado são parciais." (JOUTARD, 2007, p. 233).

Nunca a história se encontrou tão lida, revisitada, discutida, combatida, reescrita e contestada como em nossos dias. São múltiplos os atores que reivindicam, a partir de

suas memórias coletivas e sociais, uma nova história que registre suas existências. Nunca também a história esteve tão associada à questão das construções identitárias em suas dimensões individual e coletiva. Essa história, no entanto, "deve-se aceitar, hoje, e, sem dúvida, duravelmente, como plural e ligada, através de uma reescrita permanente, a uma multiplicidade de memórias. Toda narrativa histórica será então escolha, relativa e temporária" (AYMARD, 2003, p.20).

Se é sempre possível relativizar uma memória submetida à crítica histórica, também são possíveis novas concepções historiográficas a partir do constante recurso à memória, nas suas diversas nuances e na multiplicidade de 'fontes' e vozes que relativizam a tendência ao 'determinismo' que tanto caracterizou a história na sua vertente tradicional. Memória e história como construções sociais operadas constantemente entre as teias da lembrança e do esquecimento. Apoiando-nos também em Bourdieu (2001, p. 37), ao referir-se ao trabalho de construção de uma pesquisa, salientamos que a história, neste trabalho, pretende não a elucidação de uma verdade oculta, mas, sobretudo, em "compreender porque se compreende e como se compreende" a partir de elementos que remontam a eventos diversos de um passado institucional. Tal prerrogativa, ainda segundo Bourdieu, é elemento imprescindível para "se não ser objeto dos problemas que se tomam para objeto" (2001, p.37), já que o pré-construído está em toda parte, inclusive na pretensa objetividade das organizações sociais.

2.2.2 *O "calcanhar de Aquiles" da interpretação em Ciências Humanas e Sociais: a dicotomia entre individual e o social.*

As relações entre o individual e o social constituem um ponto nevrálgico para as diversas interpretações e correntes sociológicas. Há uma constante tensão entre os conceitos de indivíduo e sociedade. Bomeny (2001, p. 126-127), ao refletir sobre a teoria social e a educação, se refere à sociologia do sistema social e à sociologia da ação social: na primeira, "estamos diante de uma visão pessimista da natureza humana" e há uma "visão dos atores sociais como criaturas manipuláveis" e, dessa forma, colocados à sua própria sorte, os seres humanos se destruiriam. Coloca-se, aqui, o problema da ordem e da necessidade de instituições que direcionem os comportamentos e ações dos

homens. A segunda visão (sociologia da ação social) parte de uma concepção oposta: "supõe uma visão otimista da natureza humana" e tem como fundamento a capacidade de controle, pelos atores sociais, das "relações que se dão no mundo humano". Seria justamente pela ação social que se exerceria o controle sobre as ações humanas e dessa forma os atores colocariam limites ao esmagamento do indivíduo pela engrenagem da máquina social. Essas diferentes concepções da natureza humana têm seu lugar nas diversas concepções de práticas educativas e, mais adiante neste trabalho (Capítulo 3, subitem 3.4.1), serão retomadas quando abordarmos o Movimento dos Pioneiros da Educação, a partir das concepções pedagógicas de seus dois mais influentes representantes: Fernando Azevedo e Anísio Teixeira.

Acreditamos que parte das discussões sobre o papel da educação na formação do indivíduo e da sociedade é decorrente desta dualidade que norteou as diversas correntes do campo das ciências sociais. Deveriam as políticas educacionais centrar-se no indivíduo adequado à sociedade liberal, na sua formação de ator social, educando-o para a "liberdade"? Ou, seguindo em outro sentido, deveriam focar-se no atendimento do sentido de inteireza e funcionalidade do corpo social, entendido como um organismo que coloca em segundo plano a satisfação das necessidades individuais de seus membros? Sobre essas duas concepções encontram-se fundamentadas, em nosso entendimento, as propostas de projeto pedagógico da Universidade do Distrito Federal e da Universidade do Brasil, respectivamente. Daí nossa intenção de maior aprofundamento nessa questão, para apreendermos os sentidos e as filiações ideológicas que sustentam os discursos de personalidades como Anísio Teixeira (UDF) e Gustavo Capanema (UB).

Outras reflexões sobre as relações que se estabelecem entre o individual e o social, a partir de Norbert Elias (1994), também podem contribuir para uma maior compreensão dos fenômenos sociais, bem como para as complexas redes que se estabelecem entre os indivíduos e as instituições. Assim Elias refere-se à necessidade de nos libertarmos do "feitiço" que contrapõe o individual ao social na compreensão dos fenômenos históricos e sociais:

> Referimo-nos várias vezes ao curioso jogo de salão a que alguns grupos da sociedade ocidental tendem a se entregar com tanta

> freqüência. Nele encontramos dois partidos opostos: um diz que "tudo depende do indivíduo", o outro, que "tudo depende da sociedade". Diz o primeiro grupo: "Mas são sempre determinados indivíduos que decidem fazer uma coisa e não outra." Os oponentes retrucam: "Só que as decisões deles são socialmente condicionadas." O primeiro grupo afirma: "Mas o que vocês chamam de 'condicionamento social' só se dá porque outros querem fazer alguma coisa e a fazem." Os outros respondem: "Mas o que esses outros querem fazer e fazem também é socialmente condicionado" (ELIAS, 1994, p.52).

Quando observamos as relações que se estabelecem entre os indivíduos (sujeitos) e a sociedade (bem como as instituições sociais), somos movidos por uma perspectiva de uma constante interação (ou inter-relação) entre ambos. Sabemos que as instituições são criadas pelo conjunto dos indivíduos, são respostas dadas a problemas determinados pelos grupos sociais e, sendo assim, se quisermos entender as instituições, bem como as sociedades, devemos perceber quais são os valores que estão subjacentes às diversas opções que são individualmente pensadas e socialmente viabilizadas.

Se pensarmos na estreita fronteira que separa as relações que se estabelece entre os indivíduos e as instituições sociais, devemos pensar até que ponto essas instituições são também definidoras das formas específicas de pensamento e de construção de valores, desejos ou crenças que são introjetados e absorvidos nos sujeitos. Sendo assim, tomamos por base que somos marcados pelo lugar (meio social) que nos forma e de onde falamos, mas, por outro lado, não podemos desconsiderar que nossas ações individuais também incidem e modificam esse meio.

Seguindo essa linha de raciocínio de Elias, percebemos que há uma crítica à separação do homem (indivíduo) e da sociedade, bem como à não percepção de que as instituições são formadas por seres humanos e dessa forma, são reflexos de jogos e disputas de poderes que se confrontam permanentemente. Cada indivíduo, na perspectiva de Elias, é indispensável à sociedade; todo indivíduo é uma pluralidade do social. Para o autor, a história do homem não é produto de indivíduos particulares, mas das relações entre indivíduos através de redes de interdependência humana.

Para percebermos o social, é preciso que percebamos também a multiplicidade de indivíduos que compõem o corpo social; mas com o cuidado de não reduzirmos a

sociedade a um simples somatório de indivíduos. Ela (a sociedade) é algo mais complexo, já que é produto de relações de interdependência que se modificam constantemente. As relações de interdependência são relações de poderes. Tais relações não são homogêneas e não apresentam os mesmos graus de igualdade e influência. Os processos sociais e as ações de seres humanos singulares são inseparáveis. Nenhum ser humano, para Elias, é um começo. Todas as ações individuais humanas surgem de processos sociais em andamento; contudo, tais ações, bem como os processos sociais são interdependentes e dessa interdependência contínua resultam as permanentes transformações de longa duração na convivência social.

É nesse amálgama das construções da memória e percebendo as imbricações entre as dimensões social e individual que constroem as diversas realidades que compreendemos o papel da educação, elemento também indispensável à construção de identidades compartilhadas que caracterizam um agrupamento, transformando-o num "corpo social". Entendemos que tal compartilhamento pressupõe a coexistência das diferenças e antagonismos internos. O corpo social não é homogêneo; é também espaço de contradições e conflitos. Entretanto, apesar das diferenças, há referenciais comuns a todos (ou ao maior número possível) de seus membros: tais referenciais só podem ser compartilhados e reconhecidos por meio de uma *memória social*, que tem na educação um elemento imprescindível para sua constituição.

2.3 Abordagem conceitual e proposta analítica a partir dos estudos da linguagem: A Análise de Discurso de vertente francesa (AD) e o Círculo de Bakhtin

Partimos do princípio de que a memória se constrói e reconstrói na e pela linguagem. A linguagem em ação, como enunciações, ou como discursos ligados a formações discursivas, está ligada a determinadas redes de sentidos, liga-se a relações pré-existentes e sempre remete a um já dito, ao mesmo tempo que aponta para outros dizeres numa ininterrupta rede de formação de sentidos. É nessa perspectiva que pretendemos, nesse ponto, observar alguns conceitos ligados aos estudos da linguagem que possam nos trazer novos elementos analíticos para a maior compreensão dos eventos histórico-discursivos que compõem este trabalho, particularmente os que dizem

respeito à história da educação superior e às memórias educacionais que se expressam nos diversos trabalhos do campo da História da Educação.

A linguagem é a capacidade humana que sociabiliza o pensamento e permite ao homem representar, via construção discursiva, a realidade que o circunda, bem como exprimir seus pensamentos, sentimentos, suas emoções, seus esforços, suas vontades e atos. É ainda o mecanismo graças ao qual ele influencia e é influenciado, forma e é formado, constituindo-se como uma base profunda de estruturação das sociedades humanas. Dentre as diversas linguagens criadas pelos seres humanos, a linguagem verbal é seu exemplo mais complexo e completo. As linguagens são formadas por sinais criados pelo homem para representar seu universo interior e exterior e com a consciência de que outros homens poderão compreendê-lo e fornecer respostas a questões formuladas, a despeito dos significados transmitidos. Nesse sentido, são próximas as relações entre linguagem, memória e construções identitárias. Valendo-nos de Ferreira e Orrico (2002, p.8) somos levados à reflexão de que

> é a partir da linguagem e de sua manifestação nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social (FERREIRA; ORRICO, 2002, p.8).

O homem sempre se questionou sobre sua existência, a formação do mundo, os mecanismos que regem os fenômenos naturais, as bases estruturantes do pensamento, enfim, sobre tudo o que o cerca. Essa necessidade de explicações gerou uma outra necessidade: a de registrar respostas. E é pela linguagem que o homem materializa seus discursos, podendo, assim, expressar essas respostas ou manifestar-se a respeito delas. Dessa forma, a linguagem é um fenômeno fundamentalmente social.

Se observarmos uma criança nos primeiros anos de vida, observaremos que, mesmo antes de falar, ela já é possuidora de linguagem. Ela se comunica, expressa seus desejos, busca seus objetivos e vale-se dos mais variados mecanismos comunicacionais para isso. Mesmo antes de falar (já que ainda não domina o instrumental técnico da língua), se orienta no mundo, age sobre ele, recebe dele e do meio outras tantas interferências. São diversas as formas de relações; por conseguinte, são múltiplas as possibilidades de manifestações da(s) linguagem(ens).

A linguagem deve ser entendida, sobretudo, como prática social concreta, como um sistema de atos simbólicos realizados em determinado contexto social, com objetivo preciso de produção de sentidos. Não é somente um meio através do qual se descreve o mundo ou se interpreta a realidade: é, ao contrário, o modo de agirmos no mundo, isto é, de interagirmos socialmente. É, assim, elemento cultural, criação humana destinada à interação. Bakhtin nos ensinou que a linguagem não reflete, mas refrata o mundo, a personalidade do indivíduo e também os valores culturais (e memorialísticos) de uma sociedade; possibilita a criação, o desenvolvimento e a transmissão da cultura humana, a continuidade das sociedades, o controle e a coesão dos grupos sociais; influencia a percepção humana e as formas como encaramos a realidade. Funciona como um sistema de ordenação ao armazenar a memória coletiva de seu próprio grupo lingüístico e de outros. A linguagem é um sistema; uma rede de relações definidas comparável a uma orquestra. Bourdieu (2001, p.39) também nos alerta para o fato de que a linguagem é, "com efeito, um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção".

Reforçando essa concepção, Durkheim, ao referir-se ao caráter social da educação, salienta a importância da transmissão cultural nos diversos tempos históricos e entre as sucessivas gerações. E para tal, segundo o sociólogo, a linguagem exerceria papel fundamental, pois ao aprendermos

> uma língua, aprendemos todo um sistema de ideias organizadas, classificadas, e, com isso, nos tornamos herdeiros de todo o trabalho de longos séculos, necessário a essa organização. Há mais, no entanto. Sem a linguagem, não teríamos ideias gerais, porquanto é a palavra que as fixa, que dá aos conceitos suficiente consistência, permitindo ao espírito a sua aplicação. Foi a linguagem que nos permitiu ascender acima da sensação; e não será necessário demonstrar que, de todos os aspectos da vida social, a linguagem é um dos mais preeminentes (DURKHEIM, 1952, p.36).

Se pensarmos que tanto no processo educativo, como na sociabilização de memórias e na construção e disputas de sentidos, a linguagem é elemento imprescindível para suas estruturações, tivemos nela o elemento aproximador das abordagens empreendidas nesse trabalho, já que é "elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade"

(BRANDÃO, 2004, p.11). A linguagem torna-se o lugar do conflito, "do confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais" (2004, p.11).

2.3.1 Linguagem, Memória e Discurso

Segundo Oliveira e Orrico (2005), é pela constatação da fugacidade dos eventos que a associação entre memória e linguagem pode ser pensada. O instante é efêmero, mas "as lembranças nos salvam trazendo aquilo que precisamos manter e continuar, e o esquecimento nos ajuda a deixar para trás o que não queremos ou não precisamos" (2005, p.73). Diante dessa constatação da efemeridade, a linguagem se coloca como uma das principais faculdades humanas e está relacionada à memória, como mecanismo de representação do evento passado num momento posterior. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação; ao ser impregnada pela ideologia, transforma-se em discurso, o grande responsável pela transformação "do sujeito no que ele é" (2005, p.79).

Ao concebermos o discurso como "palavra em movimento" que significa, acreditamos que não há "neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos" (ORLANDI, 2007, p.9). Ao tomarmos o discurso como evento ou acontecimento, somos também levados às considerações sobre os "sujeitos envolvidos, o contexto no qual se inscrevem as formações ideológicas que lhe dão ordem e os elementos discursivos que são agenciados para veicular os sentidos propostos". (OLIVEIRA; ORRICO, 2005, p.80). Sendo assim, os documentos textuais (atas, ofícios, memorandos, matérias jornalísticas, relatórios, regimentos etc), os depoimentos orais e os registros iconográficos (todos concebidos aqui como materialidades discursivas) com os quais trabalhamos devem ser compreendidos, não somente na ótica *do que* significam, mas do *como* significam. Como materialidades de um discurso institucional, devem ser abordados como "práticas socialmente inseridas em contextos específicos" (OLIVEIRA, 2002, p.20). Ao não nos atermos na pergunta sobre o "por que" e sim ao "como" os eventos se sucedem, bem como às diversas formas de produção de sentidos pelos discursos, alinhamo-nos também à perspectiva da análise processual, ao invés da mera observação e de buscas de pretensas relações de causalidades que possam explicar os fenômenos. Não há uma perspectiva teleológica neste trabalho.

Toda palavra é carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico, liga-se diretamente às experiências de vida de indivíduos ou grupos e todo discurso tem a finalidade de expressar e produzir sentidos e, mais do que somente expressar um "puro pensamento", configura-se como consequência de relações ideológicas. Por isso deve-se perceber, em toda pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, quem são os sujeitos envolvidos e o contexto no qual se inscrevem as formações discursivas nas quais aqueles estão imersos. Particularmente, na pesquisa que realizamos em nosso doutoramento, ao nos interessarmos por personagens de um discurso, somos levados à noção de *estratégias discursivas*, que devem ser entendidas como "a maneira como o sujeito falante tenta se apoderar do papel que lhe convém e atribuir aos seus interlocutores os papéis que escolheu para eles" (PROST, 1996, p.321). Considerando-se o discurso (pela AD francesa) ou a enunciação (pela abordagem Bakthiniana)[7] como elementos norteadores de nossas reflexões, procuraremos atribuir aos textos (ou quaisquer registros documentais) novas perguntas, já que as maneiras de falar não são inocentes e "para além de sua aparente neutralidade, revelam estruturas mentais, maneiras de perceber e organizar a realidade, denominando-a" (idem, 1996, p.321).

Consideramos também que a produção escrita (no caso de nossa pesquisa em curso, a materialidade documental) tem como origem outro(s) texto(s) sem, necessariamente, haver explicitação da(s) fonte(s), já que tal produção se refere e estabelece relações com outras, às quais muitas vezes se reporta. Nesse sentido, há que se perceber as características que definem um conjunto documental, que estabelecerá novos sentidos para um registro específico. A noção de *intertextualidade* é importante para as análises que empreendemos, já que possibilita a relação entre linguagem e memória: muitas vezes, no processo de leitura de um texto, é necessário, para a produção de sentido, o reconhecimento de outros textos, outros enunciados, outros dizeres, que acabam por contribuir para a constituição do(s) sentido(s) daquele primeiro. Dizemos que a "intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto

[7] Apoiando-nos em Brandão (2004), para uma primeira definição, consideramos enunciação como a "emissão de um conjunto de signos que é produto da interação de indivíduos socialmente organizados. A enunciação se dá num aqui e agora, jamais se repetindo. Ela se marca pela singularidade" (2004, p.106), sendo o enunciador aquele que representa a pessoa cujo ponto de vista é apresentado. Já em relação ao discurso estamos nos referindo aos efeitos de sentidos construídos no processo de interlocução, e nesse sentido, opõe-se à concepção de língua como mera transmissão de conteúdo informacional. O discurso é aberto, não se fecha em si mesmo e nem é de domínio exclusivo de um enunciador (locutor).

anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade" (KOCH; ELIAS, 2010, p. 85). Nesse sentido, ao falarmos de intertextualidade, também estamos nos referindo a uma "memória discursiva".

A intertextualidade pode ser *explícita*, quando o autor/enunciador se refere abertamente à sua fonte, aos autores que norteiam seu enunciado. Pode também ser *implícita*, quando o enunciador não se refere explicitamente à fonte, mas pressupõe que seu leitor (destinatário do enunciado) tenha o conhecimento prévio para a apreensão do sentido pretendido com a enunciação. Nesse caso, exige-se do interlocutor "uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso. Quando isso não ocorre, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada" (KOCH; ELIAS, 2010, p. 92). Na concepção de intertextualidade implícita (muito utilizada, por exemplo, em campanhas publicitárias e na literatura), pode haver uma manipulação que o produtor do texto opera sobre um texto alheio, com o fim de produzir determinados efeitos de sentido. Nesse caso, ocorre o que Grésillon e Maingueneau (apud Koch e Elias, 2010, p.95) chamam de *détournement*, ou seja, a ocorrência de substituições, supressões, acréscimos, transposições operadas sobre um enunciado-fonte. O autor, ao produzir seu texto ou enunciado, recorrendo implicitamente a outros autores, textos ou enunciados, espera que "o leitor, não somente identifique a origem, como também - e principalmente – perceba o efeito de sentido provocado pelo deslocamento ou transformação de 'velhos' textos e o propósito comunicacional dos novos textos constituídos" (2010, p.95).

Podemos ainda considerar que, em sentido amplo, "a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já dito [memória discursiva] prévio a todo dizer" (idem). Tal consideração, no entanto, não deve nos levar à suposição de que não haja espaço para a criação, para a retomada de novos sentidos, para o *acontecimento* que caracteriza todo enunciado (discurso). A noção de intertextualidade da AD será incorporada ao pensamento bakhtiniano no conceito de *heteroglossia dialogizada*.

Uma reflexão também cara aos estudos do discurso e da discursividade é o empreendido por Orlandi (2007[b]) sobre as "formas do silêncio": o silêncio aqui

concebido como fundador e estruturante de sentidos. A autora estabelece a distinção entre o que chama de silêncio constitutivo e o silêncio local: enquanto aquele é "o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer" (p. 74), este último é a manifestação mais visível da política do silêncio, característico de formas diversas de censura que levam à interdição do dizer. Para Orlandi (idem), o silêncio não é transparente; pelo contrário, é "tão ambíguo quanto as palavras, pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar" (2007[b], p. 101). Numa forma de perspectiva analítica para a observação do silêncio no fenômeno discursivo, a autora propõe alguns princípios que poderão ser úteis à análise discursiva institucional:

> 1) o silêncio não fala, ele significa. É pois inútil traduzir o silêncio em palavras; é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio por métodos de observação discursivos.
> 2) considero pelo menos duas grandes divisões nas formas do silêncio: a) o silêncio fundador; e b) a política do silêncio. O fundador é aquele que torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer. A política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente); e b) o local (a censura).
> 3) o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s).
> 4) o silêncio e o implícito não são a mesma coisa: o conceito de silêncio, em nossa perspectiva, recobre uma região teoricamente diferente da do implícito. O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído (ORLANDI, 2007[b], p. 102).

Tas considerações serão úteis para considerarmos as diversas formas de enunciações (e de seus silêncios constitutivos) que foram produzidas nas instituições no decorrer do Estado Novo (1937-1945), que se configura como período histórico dessa pesquisa.

2.3.2 Alguns conceitos da Análise de Discurso da vertente francesa (AD)

Ao nos alinharmos à AD, estamos nos filiando à uma perspectiva teórico-metodológica que se vale dos princípios estabelecidos por Jean Dubois e Michel

Pêcheux, na década de 1960, que tiveram a tripla influência dos estudos da linguística, do marxismo e da psicanálise. Entretanto, embora sendo herdeira dessas três regiões do conhecimento, a AD

> não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI[a], 2007, p.20)

Enquanto herdeira de campos disciplinares definidos, a AD se pretende nova em suas fronteiras, constituindo-se como novo objeto que afeta as próprias áreas de conhecimento da qual se origina. Para Mussalin (2006, p. 138), a AD,

> ao se propor a não reduzir o discurso a análises estritamente lingüísticas, mas abordá-lo também numa perspectiva histórico-ideológica, não poderia constituir-se enquanto disciplina no interior de fronteiras rígidas, que não levassem em conta a interdisciplinaridade, seja com determinadas áreas das ciências humanas, como a História, a Sociologia, a Psicanálise, seja com certas tendências desenvolvidas no interior da própria Lingüística, como a Semântica da Enunciação e a Pragmática, por exemplo.

Na AD, não procuramos identificar "o que" um texto quer dizer, extraindo dele os seus possíveis sentidos. Interessa a ela problematizar o "*como* o texto significa", em sua opacidade e multiplicidade de sentidos (ORLANDI [a], 2007 p.18). A Análise do Discurso procura compreender as formas como os diversos objetos simbólicos produzem sentido, partindo do princípio de que "não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender" (2007[a], p. 26).

Referindo-se ao que denominou de "conteudismo", Orlandi (2007[a], p.95) nos adverte sobre a importância de não se confundir a interpretação de sentidos e significações do discurso, que movem a AD, com uma pretensa relação de causa e efeito que caracterizam a preocupação com a análise do conteúdo, onde tudo tem de ter um sentido expresso por "o que isso quer dizer?". É imprescindível a consideração dos sujeitos que produz a linguagem e da exterioridade que o circunda e que também sobre

eles (sujeitos e linguagem) produzem efeitos. Nesse sentido, há que se ter atenção especial para o fenômeno ideológico de uma forma diferenciada da que é tratada pelas ciências sociais e pela história:

> Para a análise de discurso, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. No entanto, o modo como as ciências sociais e humanas concebem a ideologia é ancilar à 'perfídia' interpretativa, ou seja: as ciências sociais e humanas – considerando que a linguagem é transparente – visam os conteúdos ideológicos, concebendo a ideologia como 'ocultação'. Assim, elas deixam pensar que, pela busca dos conteúdos (o que é que ele quis dizer?), podem-se descobrir os 'verdadeiros' sentidos do discurso, que estariam escondidos. Ora, se não nos prendemos aos conteúdos, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado. (ORLANDI, 2007[a], p.96)

O discurso não se confunde com a fala ou a língua. É antes, a língua em movimento, impregnada dos sentidos atribuídos pelo enunciador. Os dizeres não são apenas mensagens a serem codificadas. Além de estarem impregnados de efeitos de sentidos estão submetidos ao que chamamos de *condições de produção* , que podem ser consideradas em sentido estrito (circunstâncias de enunciação – contexto imediato), ou em sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico). Além das condições de produção, devemos considerar também o efeito da memória, que também age sobre a produção do discurso: é o *interdiscurso* ou *memória discursiva*, ou seja, tudo "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, disponibilizando "dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada" (2007[a], p. 31). É o já dito, ou seja, a evidência de que as palavras que enunciamos não são somente nossas, já que significam pela história e pela língua (2007 [a], p. 32). Sendo assim, temos um outro componente a ser considerado quando trabalhamos com o discurso: a *ideologia*, que ao interpelar o indivíduo, transforma-o em sujeito. Os sujeitos são os enunciadores do discurso, influenciados pela exterioridade na sua relação com os sentidos. O conceito de interdiscurso nos remete ao "conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos", falando "uma voz sem nome (2007 [a], p. 34). O conceito de *interdiscurso* foi importante para as análises das diversas enunciações dos intelectuais que atuavam no campo educacional. Ao considerarmos que o sujeito não é livre para dizer o que quer, somos movidos a uma concepção teórica que

considera que "a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo" (MUSSALIN, 2006, p.137).

Na AD também devemos considerar os *esquecimentos*: referenciando-se a Pêcheux, Orlandi nos mostra que há duas formas de esquecimento no discurso. O esquecimento número um refere-se ao campo ideológico: "ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por este esquecimento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes" (ORLANDI, 2007 [a], p.34-35). O fato de reconhecermos que, ao nascermos, somos mergulhados na língua e nos discursos que já estão em processo não significa que não possa haver singularidade na maneira como somos afetados pela língua e pela história. "Mas não somos o início delas, elas se realizam em nós em sua materialidade" (2007 [a], p.35). Dito de outra forma: os processos discursivos se realizam pelo sujeito mas não têm nele a sua origem; sendo assim, as palavras do sujeito são também palavras do(s) outro(s). O esquecimento número dois, por sua vez, é da ordem da enunciação: "ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra, e ao longo de nosso dizer, formam-se *famílias parafrásticas*, que indicam que o dizer sempre podia ser outro" (p.35). Este esquecimento número dois produz em nós a impressão da realidade do pensamento, que é denominada "ilusão referencial", que nos faz pensar que o "que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras". Sendo assim, consideramos o esquecimento como *estruturante*, já que é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Quais seriam os limites entre o "mesmo" e o "diferente" ao se pensar discursivamente? Orlandi nos mostra que "todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos *parafrásticos* e *polissêmicos*" (2007 [a], p. 36). Por processos *parafrásticos* pode-se entender como sendo aqueles "pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória", ou seja, através da paráfrase, sempre retornamos aos mesmos espaços (ou sentidos) do dizer, produzimos diferentes enunciados e formulações do mesmo "dizer sedimentado". Dessa forma, a paráfrase está ao lado (e promove) da sedimentação. Por outro lado, na *polissemia*, o que temos é "deslocamento, ruptura de processos de significação", já que ela nos remete

aos equívocos. Dessas relações entre o parafrástico e o polissêmico, podemos concluir que a paráfrase é a matriz do sentido,

> pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos- não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. (...) Este jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras do sujeito. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia (ORLANDI [a], 2007, p.38).

Considerando que nosso trabalho de pesquisa refere-se diretamente à memória, à história e aos discursos institucionais, demos especial atenção aos conceitos de paráfrase e *détournement*, na medida em que a repetição (mesmo que não explicitada) de ritos, de práticas, de enunciados se faz constantemente de formas diversas, em tempos e contextos históricos diferentes, lembrando que, mesmo na repetição, há espaço para que o novo, o possível ou o diferente se manifestem, além das substituições, supressões ou acréscimos que também estão presentes nos processos parafrásticos.

As condições de produção que constituem os discursos funcionam de acordo com certos mecanismos: o primeiro pode ser chamado de *relação de sentidos* (não há discurso que não se relacione com outros e os sentidos resultam dessa relação); o segundo é o mecanismo da *antecipação*, pelo qual "todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ouve suas palavras" (2007 [a], p. 39). Assim, o sujeito pode antecipar-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. O mecanismo da antecipação é importante para a maior "eficácia" dos efeitos pretendidos pelo enunciador de um discurso, já que pode melhor dirigir suas argumentações. Por fim, pelo terceiro mecanismo, *relações de forças*, pode-se dizer que "o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz", e, como "nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação" (2007 [a], p. 39-40).

Todos estes mecanismos repousam no que Orlandi chama de "*formações imaginárias*" que podem sem entendidas como "imagens que resultam de projeções"

que os sujeitos constroem de si e dos outros. Pelo mecanismo da *antecipação* pode-se ter, por exemplo, uma previsão da imagem que se terá de algo que ainda será enunciado (por exemplo, a imagem que um enunciador tem da imagem que os destinatários de seu enunciado terão daquilo que ele irá dizer, fazendo com que possa ajustar seu dizer de acordo com os objetivos políticos que tenha naquela situação). E uma imagem, por sua vez, sempre se constrói a partir do confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições.

Outro conceito de grande importância também abordado por Orlandi é o de *formação discursiva*. Os sentidos não existem em si, mas são determinados pelas "posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam" (2007 [a], p. 42-43). A noção de formação discursiva, embora polêmica, é básica na Análise de Discurso, "pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso" (p.43). Sendo assim, a formação discursiva se define como aquilo que numa determinada formação ideológica determina o que pode e deve ser dito: "as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso e todo discurso se delineia na relação com outros". Sendo assim, as formações discursivas podem ser compreendidas também como regionalizações do interdiscurso. Entretanto, Orlandi nos adverte para que não pensemos as formações discursivas como blocos homogêneos que funcionam automaticamente. São constituídas na e pela contradição, são heterogêneas e suas fronteiras são fluidas.

A noção de *metáfora* também é imprescindível para a AD. Não devemos considerá-la, como na retórica, como figura de linguagem e sim como a "tomada de uma palavra por outra" (2007 [a], p. 44 [Aqui Orlandi refere-se a Lacan]). Na AD, a metáfora significa *transferência*. Ainda no que se refere à *formação discursiva*, podemos compreender os diferentes sentidos expressos no funcionamento do discurso. "Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes". Por exemplo, a palavra "palácio", ao ser incorporada ao espaço universitário, designando o lugar onde residiria o poder central da instituição (no "Palácio Universitário"), não tem aí o mesmo significado que designa o prédio abriga

príncipes ou reis. No entanto, reveste-se de um significado simbólico e de sentidos pretendidos que são reincorporados pela universidade. Cabe ao analista compreender o sentido do que está dito (ou silenciado) a partir da observação das condições de produção e do funcionamento da memória, remetendo sempre o dizer a uma formação discursiva.

Consideremos também as ressignificações dos conceitos de *ideologia* e de *sujeito* na AD. Já se sabe que não há sentido sem interpretação, de onde podemos inferir que sempre há uma ação presente da ideologia. A ideologia, aqui, produz a naturalização do que é produzido na relação do histórico com o simbólico (ORLANDI [a], 2007, p. 46) e dessa forma, é condição fundamental para a constituição do sujeito e dos sentidos. "O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer". A ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamento, no dizer de Pêcheux, já que têm como característica comum a dissimulação de sua existência no interior de seu próprio funcionamento. Parte-se do princípio de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Além disso, ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. Para a AD, a ideologia não é concebida como conjunto de representações, como visão de mundo que "oculta a realidade". Enquanto prática significante, "a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido no imaginário do sujeito. Pelo atravessamento do sujeito pela linguagem e pela história, aquele é ao mesmo tempo 'sujeito de' e 'sujeito a'" (2007 [a], p.46). Não há um sujeito unívoco, estruturado unicamente a partir de uma pretensa racionalidade e, por isso, coincidente consigo mesmo. O trabalho ideológico é um trabalho de memória e esquecimento, "pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá" (p. 46). Para o analista do discurso, o processo ideológico

> não se liga à falta mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de 'evidência', sustentando-se sobre o já-dito, os *sentidos institucionalizados,* admitidos por todos como 'natural'. Desse modo, *resulta que se considera como natural o que é fabricado pela história*. Esta, por sua vez, no processo ideológico, *através do conteudismo,* apresenta-se como a *sucessão de fatos com sentidos já dados*, dispostos em sequência cronológica, quando na verdade ela se constitui de fatos que reclamam sentidos, cuja materialidade não é passível de ser apreendia em si, mas só no discurso. Tudo isso nos leva a concluir que a ideologia não é 'x' mas o mecanismo de *produzir* 'x'. (...) Dessa forma, podemos afirmar que a ideologia não é

> a ocultação, mas interpretação do sentido em certa direção, direção esta determinada pela história (ORLANDI, 2007[b], p.96-97. grifos nossos).

Já Althusser afirma que "toda ideologia invoca ou interpela os indivíduos como sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito" (ALTHUSSER, 1996, p. 133). Para ele, a ideologia "age" ou "funciona" de 'maneira tal que 'recruta' sujeitos entre os indivíduos. Dito de outra forma: é pela ideologia que esses indivíduos tornam-se sujeitos pelo que Althusser chama de *interpelação*. E a interpelação gera um fenômeno curioso: "o que de fato acontece na ideologia, portanto, parece acontecer fora dela. É por isso que quem está na ideologia acredita-se, por definição, fora dela: um dos efeitos da ideologia é a negação prática, pela ideologia, do caráter ideológico da ideologia. A ideologia nunca diz 'sou ideológica'" (ALTHUSSER, 1996, p.135). Daí podermos inferir que se a ideologia age no e pelo discurso, não somos os "donos" ou os únicos autores dos enunciados que proferimos ou dos discursos a que nos filiamos. É justamente pela importância que dá à interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia, que Althusser dedicará atenção especial aos mecanismos de funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), do qual, segundo ele, a escola é o mais importante elemento configurador.

Na AD da vertente francesa, a concepção de sujeito é um elemento fundamental. Ao ser interpelado pela ideologia, o sujeito é aqui concebido na visão lacaniana que o concebe no descentramento, na perspectiva multifacetada, a partir das relações que estabelece com o "outro". O sujeito é definido a partir de critérios diferencial e relacional, onde o outro "ocupa uma posição de domínio com relação ao sujeito, é uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define, ganha identidade" (MUSSALIN, 2006, p. 109). Sujeito, ideologia, discurso e identidades estão intrinsecamente ligados. Nessa concepção,

> o sujeito lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, [fornece] à AD uma teoria do sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não-consciente. Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que

> ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (...) a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIN, 2006, p.110).

Foucault (2008) também propõe uma nova forma de se perceber as relações entre a produção (e desfragmentação) do sujeito e a história:

> Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 2008, p. 10).

Esses conceitos foram trabalhados no decorrer de nossa pesquisa, ou pelo menos serviram de base e sinalização para os nossos procedimentos metodológicos, quando nos debruçamos sobre os documentos institucionais, bem como sobre os textos e discursos dos sujeitos / atores / educadores, representantes das diversas correntes ideológicas em disputa, sobretudo aqueles circunscritos ao período do Estado Novo. A partir dessas considerações gerais que procuraram estabelecer uma relação de aproximação entre os campos da história, memória e educação, esperamos trazer novas possibilidades interpretativas que contribuam para os estudos da História da Educação no Brasil, particularmente no aspecto que mais nos interessa: a complexa relação de poderes entre atores e grupos sociais, bem como das diferentes ideologias que se confrontaram no momento de criação de nossas primeiras universidades.

2.3.3. Algumas reflexões a partir de Mikhail Bakhtin e seu Círculo[8]

Já nas reflexões filosóficas que empreenderam em meados do século XIX, estabelecendo críticas à filosofia idealista, Marx e Engels, em *A Ideologia* Alemã, se detiveram sobre as dimensões social e ideológica da linguagem e da construção da consciência. Segundo esses pensadores revolucionários,

[8] No desenvolvimento futuro e possíveis desdobramentos deste trabalho temos a intenção de promover uma aproximação entre conceitos da AD com alguns pressupostos da filosofia da linguagem traçados por Bakhtin e seu grupo, como por exemplo, o "mecanismo da antecipação" da AD com a "atitude responsiva" de Bakhtin, ou ainda a "memória discursiva" da AD com a "dialogicidade de todo o dizer" que se "orienta para o já dito", de Bakhtin.

> a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios entre os homens Onde existe uma relação, ela existe para mim. A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens (MARX; ENGELS, 1989, p.26).

Nas críticas que faz em relação à filosofia idealista, Bakhtin & Volochínov defendem que todo signo (inclusive o lingüístico) está mergulhado na esfera ideológica[9], sendo, não apenas "um reflexo, mas também um fragmento material dessa realidade" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009, p.33). Além disso, todo signo reflete e refrata uma realidade, denominando-a e "a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos" (idem, p.34). Sendo assim, para Bakhtin, a "consciência individual é um fato socioideológico" (idem, p.35). Para Bakhtin, a "consciência individual se constrói na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual (FARACO, 2009, p.42). Consideramos que tal compreensão se aproxima daquela já explicitada por Halbwachs nas relações que estabelece entre as memórias individual e coletiva a partir do que ele designa de "Quadros Sociais de Memória". Sendo assim, a compreensão não é somente experiência psicológica da ação dos outros, "mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (...) mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto." (2009, p. 42).

Segundo Oliveira (2002, p. 22), "muitos estudos que hoje trabalham na confluência da língua com o social creditam a Bakhtin as primeiras teorizações acerca da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história". Para ele, "o único objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade" (RIBEIRO, 2006).

[9] Segundo Faraco (2009, p. 46-47), nos textos do Círculo de Bakhtin, a apalavra ideologia "é usada em geral, para designar o universo dos produtos do espírito humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual. Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista). (2009,p.47) " "Algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico. (...) Para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico" (idem, p.47).

Referindo-se à obra de Dostoievski, Bakhtin nos sinaliza para a compreensão que tem do fenômeno discursivo, que o distancia dos estudos puramente lingüísticos, razão pela qual propõe a fundação de uma *metalingüística* que introduz o discurso (palavra em movimento e carregada de sentido axiológico) como elemento fundamental das análises:

> (...) temos em vista o *discurso*[10], ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela lingüística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por esse motivo as nossas análises subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalingüística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo os limites da lingüística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados. A lingüística e a metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso -, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir (BAKHTIN[b], 2010, p. 207).

As abordagens de Bakhtin e seu Círculo se contextualizam, nos primeiros momentos, nas transformações que decorriam da nascente Rússia Soviética e, particularmente, do período stalinista. Dessa forma, procuravam valorizar a pluralidade, o movimento, as transformações, num alinhamento ideológico de crítica às práticas ditatoriais em voga. Para Bakhtin o mundo está em constante movimento, num constante e infindável processo de transformação e é por isso que

> ele não pode aceitar que uma língua seja um conjunto de formas (signos) e suas regras de combinação (sintaxe). [Se] para Saussure, um signo é uma relação entre um significante (um som, uma imagem acústica ou um grafema) e um significado (um conceito), para Bakhtin, o significado é uma impossibilidade teórica. Um signo, aceitando-o provisoriamente, não tem um significado, mas receberá tantas significações quantas forem as situações reais em que venha a ser usado por usuários social e historicamente localizados. Em uso, a língua é muito diferente do seu modelo teórico. Para a lingüística um signo tem um significado. Sabemos, entretanto, que ao falar nós estamos diariamente modificando, acrescentando, excluindo, torcendo os significados codificados pela língua (RIBEIRO, 2006).

[10] Nas traduções das edições mais recentes das obras de Bakhtin, observamos uma certa aproximação nas utilizações das palavras "enunciados" e "discursos". Frisamos nossa concepção de que todo enunciado está inserido numa cadeia discursiva; mas o contrário não se aplica.

Apresentando a língua como expressão e registro do mundo social, para Bakhtin, as classes sociais constroem seus sistemas de pensamento, interpretação e expressão, por meio de vozes, acentos, entonações, linguagens singulares e contraditórias, num mundo, por natureza, *polifônico*. Para ele, a língua é palco privilegiado da luta de classes e os dominadores procuram imprimir sempre aos dominados um *monolinguismo* que uniformiza e viabiliza canais de opressão. Para Bakhtin, a unificação e a centralização das ideologias verbais são chamadas de *forças* centrípetas da vida social, lingüística e ideológica. São forças que buscam a estabilização e manutenção de uma ordem. Junto com estas, há as chamadas *forças centrífugas*, desestabilizadoras, configuradas pela tensão e abertura, revelando, ideologicamente, as relações sociais efetivas, relacionadas à vida. Segundo o filósofo, ao considerarmos somente uma dessas forças numa análise sobre a linguagem, tenderemos a uma compreensão monológica do fenômeno estudado, o que nos levará à separação da *dialogia* constitutiva das relações humanas. Por isso, a "sufocação dos timbres, das vozes e das línguas dos oprimidos é condição essencial para a manutenção da hegemonia dos opressores" (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 12) e "há liberdade apenas quando abandonamos a voz dos outros, para assumirmos a nossa, expressão natural e necessária de nossas necessidades" (idem). Referindo-se à historicidade de cada palavra, os autores afirmam que, para Bakhtin, "cada palavra remete a um ou a diversos contextos, nos quais ela viveu sua existência socialmente subentendida. Todas as palavras, todas as formas, estão povoadas de intenções" (2003, p.109).

Bakhtin (2010[a]) afirma que o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva. Para ele, "o discurso[11] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso" (2010[a], p.273). Dessa forma, o discurso "sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir" (p.274). As enunciações possuem limites precisos, que são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso (enunciações / réplicas) , ou seja, pela alternância dos falantes. Esses limites variam de acordo com os diversos campos da atividade humana, dependem das funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação. Cada enunciação, cada réplica, tem a intenção de promover uma conclusibilidade específica ao pretender

[11] Novamente aqui, por tradução, verifica-se que discurso e enunciado são tomados como sinônimos.

provocar uma responsividade. E isso só é possível quando pressupõe o outro no processo de comunicação discursiva.

Observação importante feita em relação à problemática do diálogo e das suas réplicas é a relação que estabelece entre oração e enunciado. Enquanto este é unidade da comunicação discursiva, aquela é entendida como unidade da língua. Diferentemente do enunciado, os limites da oração, enquanto unidade da língua, não são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Quando há a alternância, a oração assume novas qualidades e é transformada e incorporada aos enunciados: o contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso. Uma oração, ao se tornar enunciado, ganha uma validade semântica especial: "em relação a ela pode-se ocupar uma posição responsiva, com ela se pode concordar ou discordar, executá-la, avaliá-la, etc.; no contexto, a oração carece de capacidade de determinar a resposta; ela ganha essa capacidade (...) apenas no conjunto do enunciado" (p.277). Só depois de tornar-se um enunciado, uma determinada oração adquire a capacidade de determinar a posição responsiva do falante. Ademais, quando escolhemos um determinado tipo de oração, a escolhemos considerando o ponto de vista do enunciado inteiro que dirige nossa escolha. Bakhtin reafirma que a confusão feita entre oração e enunciado se deve à ausência de uma teoria do enunciado como unidade da comunicação discursiva.

Nas diversas análises que empreendemos nas materialidades discursivas no decorrer de nosso trabalho de pesquisa, partimos da premissa de que todo enunciado está impregnado de referenciais que o liga a um contexto ideológico. Nesse sentido, segundo Bakhtin (Volochínov)

> não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 98-99).

Para Bakhtin cada época histórica, cada geração e cada camada social têm suas linguagens próprias, vocabulários específicos que determinam a linguagem e evidenciam as contradições sociais e os conflitos ideológicos. A linguagem, dessa

maneira, é produto consciente e inconsciente de tais contradições e a função comunicativa também é uma importante instância de integração ou de ocultação das contradições sociais. Segundo Carboni & Maestri (2003, p.60), para além das aparências, os signos lingüísticos, que são profundamente determinados pelos conteúdos e contextos sociais que os engendram, ao serem absorvidos pela história, "assumem inevitavelmente novos conteúdos e determinações, permanecendo, porém, mais ou menos prenhes dos sentidos ensejados pelas realidades e experiências sociais que os produziram".

De forma geral, podemos considerar o enunciado como uma "unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado" (BRAIT; MELO, 2008, p.63). Nesse sentido, uma única frase comporta uma variedade de formas de enunciação e enunciados, dependendo das circunstâncias em que é realizada, das entonações do enunciador ou das apreensões que tenha por parte dos interlocutores do enunciador. Há uma estreita vinculação entre os enunciados e signos ideológicos e contextualizações nas quais se inserem. As noções de enunciado e enunciação, nesse sentido,

> têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos (BRAIT; MELO, 2008, p.65).

Os enunciados têm relações com as palavras. Mas não podem ser confundidos com elas. Para Bakhtin, são os enunciados, e não as palavras, que devem ser compreendidos como a unidade da comunicação socioverbal. É pelo enunciado que se estabelecem as relações entre as pessoas. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin ainda se refere à relação entre os sentidos do enunciado e à palavra isolada como unidade da língua:

> (...) não só compreendemos o significado de cada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação. Desse modo, a entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra. (...) Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto (BAKHTIN[a], 2010, p. 291-292).

Para Bakhtin (2010[a], p. 279-282), o enunciado teria duas peculiaridades: configura-se numa *alternância dos sujeitos do discurso* e é marcado por uma *conclusibilidade.* Somente por esta última, haverá possibilidade de se responder a ele. Tais peculiaridades promovem um sentido de inteireza do enunciado, que por sua vez, é determinada por três elementos (ou fatores) ligados ao todo orgânico do enunciado:

1) exauribilidade do objeto e do sentido (o objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado ganha uma relativa conclusibilidade (como p.ex., num trabalho científico) ;

2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante (que determina a escolha do gênero na qual será construído o enunciado e sua exauribilidade);

3) formas típicas (estáveis) composicionais e gênero de acabamento (a vontade discursiva anteriormente mencionada se realiza na escolha de um certo gênero de discurso). Para Bakhtin, a "intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido". Todos falamos por meio de determinados gêneros do discurso, isto é, nossos enunciados possuem formas reconhecíveis e estáveis de construção do todo. E tais gêneros "nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática".

Outro aspecto a ser verificado em relação a um enunciado, segundo Brait e Melo (2008, p.71-72) é o fato de que ele sempre terá autoria e será sempre dirigido a alguém, a um destinatário, que poderá ser: um *destinatário concreto*, quando for o interlocutor direto do diálogo, o *destinatário presumido,* quando este se configurar a partir da circulação do enunciado, ou ainda um *sobredestinatário*, quando este se configurar como indeterminado, característico do enunciado que extrapola as fronteiras espaço-temporais. A consideração dos destinatários nos leva ao que Bakhtin se refere como *atitude responsiva* do ouvinte, que interfere, pelo fenômeno da *antecipação*, sobre a formação do enunciado pelo enunciador:

> o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2010[a], p. 271).

Essa posição responsiva, que não se aplica somente ao enunciado, leva-nos à importância da consideração dos mecanismos de construção do enunciado a partir dos efeitos que se pretendem alcançar sobre os destinatários (concretos, presumidos ou sobredestinatários), bem como sobre a própria produção do enunciado, sobretudo se considerarmos aqueles produzidos nas instituições, que, sabidamente, registram e controlam as diversas manifestações discursivas (ou enunciativas). Sabemos que os diversos gêneros discursivos têm suas particularidades quanto aos objetivos e formas discursivas dos falantes ou escreventes.

O enunciado não é um conceito meramente formal; na verdade sempre demanda uma situação histórica definida, diversos sujeitos sociais que agem sobre/na realidade, que se identificam, que disputam ou compartilham ideologias, que constroem e são construídos por processos culturais específicos. Além disso, todo enunciado pressupõe uma continuidade, ou uma "não-finalizabilidade" (MORSON; EMERSON, 2008, p.57) e uma responsividade e, dessa forma, ninguém cria um enunciado sem ter em mente a vontade de que ele seja respondido, ainda que com o silêncio. Cada enunciado é um ato histórico novo e irrepetível e a linguagem só existe nesse complexo sistema de *diálogos,* que nunca se interrompe. Pode-se depreender daqui que há uma aproximação dos conceitos de enunciado, dialogismo e destinatários. Cada um deles pressupõe o(s) outro(s).

Consideramos interessante também a observação que Ribeiro (2006) faz sobre a existência, nas reflexões de Bakhtin, da existência do *terceiro* (além do enunciador e do receptor) num diálogo ou enunciado:

> Todo diálogo – ou seja todo enunciado - além de um enunciador e de um enunciatário ou receptor, demanda a presença daquilo que Bakhtin denominou de o terceiro do diálogo. É que todo diálogo (ou todo discurso) sempre pressupõe alguém diante de quem se dialoga. Posso supor, neste momento e neste diálogo, que o terceiro, para mim, possa ser o próprio Bakhtin. (...) É com a responsabilidade de não lhe ser muito infiel que falo diante dessa imagem de Bakhtin que, de alguma forma, baliza o meu discurso. Ele constitui o terceiro de quem eu falo. Mas esse é apenas o meu terceiro. Para quem me ouve [ou para quem me lê] os terceiros poderão e deverão variar. Imagino, por exemplo, um leitor desses problemas que discorde do pensamento que tento expor aqui. Ele, seguramente, me ouvirá com as orelhas do espírito afiadíssimas pelas suas convicções filosóficas, buscando os argumentos para me contradizer. O seu terceiro será constituído por

> essas mesmas convicções. Já um outro, leitor de Bakhtin e que com ele possa concordar, estará me ouvindo tendo como terceiro a sua [própria] imagem de Bakhtin e estará atentíssimo, buscando concordâncias que o satisfaçam e registrando discordâncias que o conduzirão ao diálogo (RIBEIRO, 2006, não paginado).

Os enunciados são construídos sempre a partir de uma referência axiológica e tal referência é imprescindível para os sentidos construídos, bem como para o estabelecimento do conjunto de valores que caracterizam o(s) terceiro(s) do diálogo. Ou seja, falamos sempre de algo ou de alguém e "mesmo quando falamos contra alguém, o fazemos diante de alguém ou algo que supomos concordar com nossa avaliação. É o terceiro que nos ampara e nos vigia, na difícil tarefa de entender o mundo e os nossos semelhantes" (idem).

Cabe ressaltar também a importância de diferenciação, na ótica bakhtiniana, entre as concepções de *dialogismo* e *diálogo concreto*. A concepção de diálogo nos remete à situação entre enunciações face a face, designando, comumente "determinada forma composicional em narrativas escritas [ou ainda] a sequência de fala dos personagens num texto dramático, assim como o desenrolar da conversação" (FARACO, 2009, p.60). Segundo Morson & Emerson (2008, p. 68), o diálogo (aqui entendido como dialogismo), para Bakhtin,

> é um tipo especial de interação. Infelizmente, não raro foi tomado como sinônimo de interação, ou interação verbal em geral, e com isso se trivializou. No sentido que Bakhtin lhe conferia, *diálogo* não pode ser equiparado a debate, nem tampouco é equivalente a 'diálogo expresso composicionalmente', ou seja, a representação seqüencial das vozes transcritas num romance ou numa peça.

Nesse sentido, o objeto efetivo do dialogismo é constituído, segundo Faraco, pelas *relações dialógicas* em sentido lato. Para este, o Círculo,

> portanto, olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra lieterária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (as forças da ***heteroglossia dialogizada***[12]) (FARACO, 2009, p.62, grifo do autor).

[12] Ou seja, da multiplicidade das vozes que estão presentes, interagem e constituem um enunciado.A heteroglossia dialogizada é ambém chamada de *plurilinguismo dialogizado* (FARACO, 2009, p. 58).

Para Faraco (2009, p. 126) nossos enunciados, tanto orais quanto escritos, têm "conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios" que são relacionados às condições presentes na enunciação, bem como às finalidades expressas em cada situação enunciativa. Além disso, segundo o autor, o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos e dessa forma nossos enunciados estão sujeitos a determinadas formas que os caracterizam como gêneros. Faraco nos diz ainda que, "Bakhtin conceitua gêneros do discurso como os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana" (2009, p.127).

Os enunciados serão compostos, seguirão determinados estilos,

> apontando para o que há de extra-verbal na constituição do verbal. Daí para o estudo dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal (...) na medida em que cada esfera, cada atividade, cada campo de atuação tem concepções de destinatários, o que, de certa forma, faz aparecer e circular os gêneros discursivos (BRAIT; MELO, 2008, p.72).

O que determina a composição e o estilo do enunciado é seu elemento *expressivo*, ou seja, a "relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo, o objeto e do sentido do seu enunciado" (RIBEIRO, 2006, não paginado). Ou seja, um enunciado, absolutamente neutro, é algo impossível, já que sempre haverá uma relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso e, dessa forma, a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado são também determinados por essa relação valorativa. A emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem do emprego dessa palavra num enunciado concreto. Bakhtin nos lembra que tomamos de empréstimo palavras de outros enunciados e, não, necessariamente, do sistema da língua em sua forma neutra (lexicográfica). As palavras da língua, em seu estado virtual, não são de ninguém; entretanto, no gênero do discurso a palavra ganha expressões típicas e dessa forma, podemos inferir que aquele não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado[13].

[13] Referindo-se aos três aspectos que a palavra assume para o falante, podemos sintetizá-los da seguinte forma: 1) como palavra neutra da língua que não pertence a ninguém; 2) como palavra alheia , cheia de ecos de outros enunciados (as palavras dos outros trazem outras expressões, tons valorativos que assimilamos, reelaboramos, refutamos, reacentuamos) e 3) como minha palavra, já que sempre que a opero numa situação determinada, tenho intenções discursivas específicas.

Um enunciado tem diferentes formas de responsividade, a partir das relações que ele estabelece com outros enunciados. Os enunciados dos outros podem ser introduzidos de diversas formas no enunciado em questão, bem como têm diferentes formas de relação aos enunciados alheios: podem ser usados diretamente em outro enunciado, podem servir somente com palavras ou orações isoladas, recontados (reassimilados) por outro enunciador, ou somente servindo de base para outro enunciado. Um enunciado responde (direta ou indiretamente) a outros, já que sempre fará parte de uma cadeia enunciativa; sendo assim, segundo Bakhtin, o enunciado é pleno de *"tonalidades dialógicas,* e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado". O falante não é um "Adão e, por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc" (BAKHTIN, 2010, p. 300). Deve-se considerar, além dessa ligação do enunciado com outros enunciados que lhe antecedem, a relação (os elos) que também cria com enunciados que lhes serão subseqüentes.

Outro aspecto a se considerar em relação aos enunciados é aquele que se refere ao *papel do outro*. Esse outro não é mais aquele ser passivo pensado pelos modelos clássicos da lingüística; é, na verdade, participante ativo da comunicação discursiva. Se o outro adquire papel imprescindível para a comunicação, há que se considerar também o *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento.* Dito de outra forma: o enunciado tem autor e destinatário; e cada gênero do discurso nos diversos campos da comunicação se estruturam também a partir da concepção (concreta ou presumida) desse destinatário. Ao construirmos os enunciados, a partir da concepção dos seus destinatários, procuramos *antecipar* as reações ou as influências que terão sobre os destinatários, que, como vimos, poderão ser diretos (concretos), presumidos ou indeterminados (sobredestinatários). Nesse sentido, a construção do enunciado é definida de maneira ativa e também é submetida à antecipação, levando-se em conta o destinatário e as ações que se pretende despertar (nele) com o enunciado. E essa antecipação (que caracteriza a influência do destinatário sobre a construção do enunciado e leva ao *endereçamento* do enunciado), por sua vez, interfere diretamente na produção do enunciado, bem como na escolha do gênero e do estilo. Bakhtin sustenta que "sem levar

em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso." (BAKHTIN, 2010[a], p. 300-301).

Sendo assim, ao construir nossos enunciados, procuramos defini-los (e conduzi-los) também a partir de seus destinatários. Para Bakhtin, a construção do enunciado está associada também à antecipação de uma resposta presumida, e "essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma influência sobre o meu enunciado" (idem, p.302). O outro também é definidor do que enuncio e a depender das interlocuções a serem estabelecidas com esse outro, bem como das situações concretas em que se estabelecem as relações dialógicas, diversos serão os gêneros discursivos a serem utilizados.

Nas análises que empreende a respeito das ideias filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin, Faraco (2009, p. 58-59) nos diz que os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito,

> provocam continuamente as mais diversas respostas adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. (...) O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo". Dessa forma, cada enunciado é uma forma de resposta, é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sócio cultural. E, ao mesmo tempo que responde, espera uma resposta. Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc[14].

Ao refletirmos sobre a dimensão do destinatário, este *a quem* se dirige um enunciado, somos levados à noção de *gênero*. Segundo Bakhtin, tanto

> a quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2010, p.301).

[14] Faraco assim sintetiza este pensamento Bakhtiniano: a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o "já dito"; b) todo dizer é orientado para a resposta; e c) todo dizer é internamente dialogizado (FARACO, 2009, p.59-60).

Categoria analítica da filosofia da linguagem que também teve papel importante na estruturação da arquitetura bakhtiniana é a que trata do problema dos *gêneros discursivos.* Todo texto (ou um enunciado qualquer) participa de uma relação ou de atividade humanas. Ora, se todos os múltiplos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, podemos inferir que o caráter e as formas de uso serão tão múltiplos quanto múltiplos forem esses campos de atividade. Em linhas gerais, podemos considerar os gêneros *como tipos específicos e reconhecíveis de enunciados*. Segundo Faraco (2009, p.127), "ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras". Sendo assim, ao nos referirmos à *memória de gênero* nos reportamos aos processos de reconhecimento de determinados tipos e usos de enunciados, porque já vivenciados anteriormente pelos enunciadores e destinatários. Para tal reconhecimento, há determinadas regularidades (repetições) que caracterizam, estabilizam e identificam os gêneros discursivos. Entretanto, há que salientar que a regularidade e a estabilidade características de um gênero não significam que este seja uma forma imutável. Para Bakhtin "o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo" e além disso, "vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo" (BAKHTIN, 2010[a], p.121). Toda forma enunciativa, como acontecimento, abre possibilidades para a instabilidade que caracteriza o *estilo* do sujeito histórico. O trabalho responsivo de cada sujeito enunciador

> instabiliza o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Esse movimento não nega a historicidade do sentido, nem o tipo e a forma já relativamente estabilizada, mas a movimenta para novas possibilidades, instaurando novas formas e novos tipos de enunciados, relacionando com tipos e formas que são usualmente empregados em outras atividades humanas; esse movimento relaciona *gêneros*, joga um dentro de outro, obriga enunciados a freqüentar novas atividades e significá-las e, ao mesmo tempo, renova o *gênero* dentro do qual se enuncia. Esse trabalho dialógico, responsivo, centrado na *alteridade* está sempre prenhe de perspectivas, e buscas por completudes de sentidos, de identidades, de relações sociais, sempre inconclusas. Esse trabalho responsivo instaura a renovação do gênero, veste novos *temas* sobre significações históricas dos *enunciados* e das *palavras*, faz com que o *estilo do gênero* se conflite com o estilo individual e vice-versa, reconfigura sua composição formal (GEGe, 2009, p.51-52. grifos dos autores).

A diversidade dos gêneros também é determinada pelas diferenças expressas pela situação dos enunciadores, posição social e relações de reciprocidade entre os participantes do processo comunicativo. Os gêneros requerem um certo tom, ou seja, além de sua estrutura, são compostos também pelo que Bakhtin chama de "entonação expressiva", que "é um traço constitutivo do enunciado" (BAKHTIN, 2010, p.290). Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, segundo o filósofo, já não é mais uma palavra e sim um enunciado acabado, expresso por uma única palavra (nesse caso, o enunciado é formado pela palavra e não por uma oração). Nos gêneros discursivos mais herméticos, como os oficiais, há um alto grau de estabilidade e coação e somente leves matizes, como a entonação expressiva, podem dar ao discurso alguma individualidade do falante. Uma coisa é certa: quanto mais dominamos os gêneros, mais livres nos sentimos no seu uso e emprego, "tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...)". Para Bakhtin, o domínio dos gêneros do discurso é tão fundamental quanto o domínio da língua nacional. Em nossa pesquisa, tal premissa é fundamental, na medida em que os gêneros discursivos institucionais têm seus mecanismos próprios de funcionamento, de permissões, de interdições, ditos e não-ditos a partir das circunstâncias em que se circunscrevem.

Bakhtin afirma que os indivíduos desenvolvem competências diversas para utilização múltiplas dos diversos gêneros do discurso, o que leva Koch & Elias (2010, p.102) a defenderem a ideia segundo a qual "os indivíduos desenvolvem uma *competência metagenérica* que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas práticas sociais". Segundo as autoras, é essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais diversos, e até mesmo que os dominemos. Se, por um lado, a competência metagenérica "orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos". Sem ela, grande parte dos enunciados, como por exemplo, aqueles característicos dos gêneros publicitários, não alcançaria os sentidos pretendidos pelos seus idealizadores. A competência metagenérica é reafirmada, em outras palavras, pelo próprio Bakhtin quando afirma que

> falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de

> gêneros de discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas (...) Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. (...) Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramáticas (sintáticas) (BAKHTIN, 2010[a], p. 282-283).

Referindo-se às análises que Bakhtin empreende sobre os gêneros, Faraco (2009, p.126) salienta que o que é dito (ou o todo do enunciado) está sempre "relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos". Sendo assim, se queremos estudar as atividades humanas, temos que nos ocupar dos tipos de dizer, ou seja, dos gêneros dos discursos que "emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma" (idem). Para Bakhtin,

> gêneros do discurso e atividades humanas são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, p. 126-127).

Como tentativa de síntese, valemo-nos da caracterização de gênero na concepção Bakhtiniana, proposta por Koch & Elias (2010, p. 106-107). Para as autoras, os gêneros são:

- tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;

- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;

- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Sendo assim, podemos considerar que todo gênero é marcado "por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição" (KOCH & ELIAS, 2010, p.107). Além disso, o gênero procura construir sua estabilidade, a partir de formas reconhecíveis que o leve a ser reconhecido por parte dos interlocutores. No gênero sempre haverá uma memória discursiva com a qual ele, gênero, dialoga. Nossa intenção, com tais reflexões sobre a obra bakhtiniana, será dirigida para a melhor compreensão da materialidade discursiva (ou enunciativa, na perspectiva de Bakhtin) que trata de alguns aspectos da problemática que se remete à discursividade espacial / identitária da Universidade do Brasil.

Antes, porém, de finalizarmos este capítulo, gostaríamos de frisar uma abordagem que consideramos de grande importância a partir de recentes estudos da filosofia da linguagem inaugurada pelos estudos de Bakhtin. Trata-se das reflexões sobre as dinâmicas de funcionamento dos "sistemas de estruturação" das instituições. Morson & Emerson (2008) propõem a diferenciação entre ***sistemas*** e ***agregados***. Um *sistema* pode ser definido como "um conjunto de entidades inter-relacionadas, no qual nenhum subconjunto deixa de estar relacionado com qualquer outro subconjunto" (2008, p.63). Já o *agregado* pressupõe "um conjunto de entidades que podem talvez estar parcialmente interrelacionadas, mas no qual pelo menos uma entidade, ou um subconjunto de entidades, não está relacionado com o conjunto de entidade complementar" (idem). Segundo os autores, para Bakhtin, as entidades sociais tendem a formar agregados e não sistemas:

> segundo ele [Bakhtin], o mundo agrega e desagrega. Elementos particulares interagem com os agregados existentes, que por sua vez são modificados por interações com outros agregados; os elementos particulares também são continuamente separados dos agregados, reagregam-se e formam a base para interações ainda mais imprevistas. A não-finalizabilidade caracteriza tanto o todo quanto as partes particulares (MORSON; EMERSON, 2008, p.63).

A partir de tais considerações, novas formas de se olhar para a instituição universitária serão operadas, novas possibilidades analíticas da história e da memória institucional serão efetivadas, partindo-se da premissa de que, na qualidade de formações sociais, as instituições, o agrupamentos, os discursos, a linguagem, não são

perfeitamente projetados, mas sim, ajustam-se aos recursos que se tem em mãos num determinado tempo e situações históricas e quaisquer formas que sejam por eles desenvolvidas serão complementadas com subprodutos imprevistos "que têm, por sua vez, o potencial de afetar futuros desenvolvimentos de maneiras imprevistas" (2008, p.63).

2.4 Memória Social e Instituições: o discurso institucional e a produção de sentidos

A partir de Lakatos, podemos considerar uma instituição como "uma estrutura relativamente permanente de padrões, papéis e relações que os indivíduos realizam segundo determinadas formas sancionadas e unificadas com o objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas" (LAKATOS, 1982, p.153). Além dessas características, como agenciamento coletivo, as instituições agiriam através de códigos de condutas próprios e procurariam se diferenciar das demais, ao conferirem a si mesmas características unificadoras.

Já Thiesen (1997) nos esclarece que uma instituição é sempre obra coletiva, criação social, cultural, um acontecimento. Sua construção é historicamente percebida e seu processo instituinte se dá pela viabilização de mecanismos de controle social,

> estabelecendo regras e padrões de conduta que venham a garantir seu funcionamento e o exercício de suas funções reprodutoras, que tendem à estabilidade e que obedecem a uma certa regularidade. Trata-se de reproduzir uma determinada ordem alcançada, com a intenção de manutenção dessa ordem (THIESEN, 1997, p.82).

Espaço de múltiplos campos de saberes e poderes, a universidade configura-se como lócus de gestação e reprodução de ideologias em disputa por hegemonia.[15]

[15] Segundo Marilena Chauí, este fenômeno da conservação da validade das ideias e valores dos dominantes, mesmo quando se percebe a dominação e mesmo quando se luta contra a classe dominante mantendo sua ideologia, é o que Gramsci denomina de hegemonia. Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica, sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação (CHAUÍ, 1984). Em outro livro, intitulado "Escritos sobre a Universidade", publicado em 2001 pela Ed.UNESP, Chauí amplia suas reflexões sobre a problemática de constituição e da necessidade de reconfiguração das universidades, movida pelas inquietações que estão presentes nesse momento histórico específico do início do século XXI onde as novas configurações de construção do conhecimento são discutidas,

Enquanto instituição, a universidade também cria mecanismos de controle para a construção de uma pretendida identidade institucional e assim, também confere padrões de identidade a seus membros (OLIVEIRA, 2002, p.30), exercendo mecanismos de controle sobre suas memórias. Para tal, leva-os a esquecerem de experiências incompatíveis com sua imagem de unidade e correção, trazendo para suas lembranças e mentes acontecimentos que apóiam uma homogeneidade que apaga as diferenças e eventos contraditórios.

Se o sujeito é o indivíduo interpelado pela ideologia, é preciso analisar as filiações ideológicas a que os dirigentes das instituições (em seus diversos níveis hierárquicos) se coadunam, a fim de percebermos a natureza e opacidade de seus discursos, muitas vezes estabilizadores de uma memória institucional que pretende se perpetuar por gerações sucessivas. Ao se unirem, mesmo que circunstancialmente, os sujeitos constituem os *grupos* nas instituições. Consideramos que a percepção das características dos diversos grupos que são formados nas instituições é um aspecto fundamental para a própria compreensão das memórias coletivas que são produzidas.

Apoiando-nos em Oliveira (2002, p.34), entendemos o grupo como sendo fruto de uma coesão determinada por interesses comuns, cuja existência e permanência dependem do estímulo e da incitação, e não, necessariamente, do consenso. Sabemos que o processo de associação de indivíduos em grupos (como por exemplo, as diversas comissões que são instituídas na universidade) não é aleatório, mas determinado por uma série de fatores que regulam o processo: "atingir um objetivo específico, é, por exemplo, um fator de coesão que determina também a organização e os procedimentos de um grupo" (OLIVEIRA, 2002, p.33).

Os trabalhos que se debruçam sobre aspectos de uma memória institucional não devem prescindir da identificação dos grupos ligados aos fatos históricos que servem de elementos para a produção, perpetuação ou transformações de memórias. A categoria grupo "envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva comum. Isso significa que o grupo tem um senso de 'nós' que permite que seus membros se considerem como pertencendo a uma entidade separada" (OLIVEIRA, 2002, p.34).

cabendo à instituição universitária adequar-se aos novos padrões e dinâmicas de produção e disseminação (socialização) dos saberes que devem caracterizar as instituições de ensino e pesquisa.

Sendo assim, podemos inferir que não existe uma homogeneidade de pensamentos, crenças e desejos numa instituição; o que existe é um equilíbrio entre forças que se opõem constantemente, estabelecendo diferentes configurações de arranjos entre os seus membros. Se é verdade que uma instituição é constituída por uma complexa rede de relações estabelecidas, não somente nos papéis e registros oficiais, mas também através de práticas habituais, fundamentadas em valores e normas adotadas pelos sujeitos que as constituem e nela atuam, é também sabido que a identidade compartilhada é um poderoso fator de coesão de grupos.

As lembranças e os esquecimentos que constroem nossas instituições (e que são igualmente construídos por elas) são constantemente permeados por relações de disputas que se estabelecem entre os seus diversos grupos. Os indivíduos e as instituições são produções de constantes interações entre convergências ou disputas por poderes e saberes. Ademais, todo conhecimento só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saberes.

Referindo-se ao olhar para o passado, nos trabalhos que têm a função de uma revisão sobre os eventos pretéritos, Mary Douglas nos sinaliza que

> o espelho, caso a história o seja, distorce tanto após a revisão quanto o fazia antes. O espelho, porém, é uma pobre metáfora da memória pública. Aquele que busca a verdade histórica não está tentando obter uma imagem mais nítida de sua própria face ou até mesmo uma imagem mais lisonjeira. Remendar conscientemente e refazer são apenas uma pequena parte da moldagem do passado. Quando observamos mais de perto a construção do passado, verificamos que o processo tem muito pouco a ver com o passado e tudo a ver com o presente. As instituições criam lugares sombreados no qual nada pode ser visto e nenhuma pergunta pode ser feita. Elas fazem com que outras áreas exibam detalhes muito bem discriminados, minuciosamente examinados e ordenados. A história surge sob uma forma não-intencional, como resultado de práticas direcionadas a fins imediatos, práticos. Observar essas práticas estabelecerem princípios seletivos que iluminam certos tipos de acontecimentos e obscurecem outros significa inspecionar a ordem social agindo sobre as mentes individuais (DOUGLAS, 2007, p.75).

As instituições são formas de saber – poder, que constituem informação (e memórias) que circulam visando à sua reprodução. Certamente a seletividade está em jogo e por isso torna-se imprescindível que conheçamos, nas instituições, suas regras e

funcionamento, seus critérios e suas normas. A memória da instituição, dessa forma, "é um permanente jogo de informações que se constrói em práticas discursivas dinâmicas. O instituído e o instituinte – as duas faces da instituição – fazem suas jogadas na dinâmica das relações sociais." (THIESEN, 1997, p.9).

As análises de Mary Douglas reforçam as dependências e interelações entre a subjetividade dos sujeitos e das memórias individuais com as instituições às quais se vinculam e que se expressam através dos diferentes discursos:

> As instituições dirigem sistematicamente a memória individual e canalizam nossas percepções para formas compatíveis com as relações que elas autorizam. Elas fixam processos que são essencialmente dinâmicos, ocultam a influência que eles exercem e suscitam emoções relativas a questões padronizadas e que alcançam um diapasão igualmente padronizado. Acrescente-se a tudo isso que as instituições revestem-se de correção e agem no sentido de que sua mútua corroboração flua por todos os níveis de nosso sistema de informação. Não é de admirar que elas nos recrutem facilmente para que nos juntemos á sua autocontemplação narcisista (DOUGLAS, 2007, p.98).

Foucault também aborda as questões que envolve as intricadas relações entre os indivíduos e as instituições (e o quanto estas interpelam aqueles em sujeitos) por meio do discurso:

> Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós que ele lhe advém (FOUCAULT, 2007, p.7).

Já nos referimos ao trabalho de Thiesen (1997), que nos indica que as instituições são artifícios criados pelo conjunto dos indivíduos, são respostas dadas a problemas engendrados pelos grupos sociais e "assim sendo, se quisermos mudar as instituições, devemos transformar os valores que estão por trás dessas escolhas". Quando se refere à questão dos sujeitos nas relações com as instituições, a pesquisadora se pergunta onde estariam as possíveis fronteiras entre indivíduos e instituição e até que ponto as instituições produzem e reproduzem memórias que são absorvidas pelos indivíduos que a elas se sujeitariam. É quando nos chama a atenção para um duplo erro que nos persegue ao observarmos os estudos que envolvem as ações e papéis dos sujeitos (indivíduos interpelados pela ideologia) nas instituições: o primeiro erro, quando se reduz o papel dos indivíduos a meros receptáculos dos imperativos

institucionais, retirando (ou desconsiderando) o espaço para a dimensão criativa que caracterizam, individualmente, os seres humanos. O segundo erro, que caminha na direção oposta, é o de acreditarmos na autonomia absoluta da ação dos indivíduos no espaço institucional, como se aqueles caminhassem livremente movidos somente por seus ideais pessoais, descolados dos imperativos e normas que caracterizam toda instituição. Para o entendimento desta zona de fronteira

> procuramos entender seu estar no mundo não como sujeito assujeitado, submetido aos constrangimentos institucionais e sociais, mas analisar o sujeito como atividade – nem passivo, nem ativo – mas como processo. (...) Pois que subjetividade é ação, atividade e criação. O que implica na problematização ética a se atualizar na produção de valores e reprodução institucional. E esta ética de que se fala é um movimento que deve estar em permanente produção de singularidades (THIESEN, 1997, p.25).

Sendo assim, os trabalhos que empreendemos no campo da memória institucional devem considerar que somos marcados pelo lugar que nos forma e de onde falamos. Imersos nesse lugar, é preciso cuidado para não nos tornarmos objeto dos problemas que tomamos para objeto (BOURDIEU, 2001, p.37). O trabalho a que nos propomos como pesquisadores da memória institucional, mais do que um interesse de *antiquário*, pretende compreender *por que* se compreende e *como* se compreende. Um dos efeitos mais poderosos da memória instituída é o fato de nos esquecermos de que nos esquecemos, o que leva a uma naturalização de representações construídas a partir de disputas. Como instituição, a universidade também cria mecanismos de controle para a afirmação de sua identidade, conferindo percepções e padrões de conduta a seus membros. E tais mecanismos, a nosso ver, se expressam a partir dos *discursos institucionais*. Ao exercer mecanismos de controle sobre a memória de seus membros, leva ao esquecimento, as experiências incompatíveis com a imagem de unidade e uniformidade que ela pretende ter de si mesma.

O mosaico conceitual apresentado até aqui nos serviu (direta ou indiretamente) como base para a condução dos olhares que empreendemos nas partes seguintes que compõem a essência deste trabalho: a percepção da produção discursiva da (e sobre) a educação, bem como da institucionalização da educação superior em nosso país. Particularmente no que se refere à problemática discursiva institucional da UB sobre os lugares para a construção da Cidade Universitária, entendida como metáfora de uma

discursividade mais ampla que almejava a construção de determinada identidade institucional, ao mesmo tempo em que apagava (ou procurava apagar) outras possíveis identidades pretendidas.

3 - PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REVISITANDO E CONTEXTUALIZANDO MEMÓRIAS EDUCACIONAIS

A fim de trazermos maiores elementos analíticos às reflexões que buscamos fazer sobre as políticas educacionais, bem como sobre os desafios a serem superados à época que circunscreve nossa área de interesse (primeira metade do século XX), julgamos oportuno um pequeno retrocesso sobre a história da educação no Brasil. Tal procedimento, além de revisitar aspectos de nossa questão educacional enquanto instrumento de diferenciação social, aborda o quadro político-social que marcou a crise e o término da Primeira República nos anos da década de 1920, descortinando elementos que viabilizaram as condições para a deflagração do movimento que levou Getúlio Vargas ao poder. Tal evento inaugurou um novo período de nossa história republicana e trouxe, particularmente para o campo da educação, uma série de políticas de Estado pressionadas por movimentos organizados por instituições formadas por educadores e cientistas 'profissionais', nos quais se inserem as Reformas Educacionais que marcaram o período. Tais eventos foram importantes elementos para a construção de uma rede de sentidos e de memórias educacionais e institucionais que ainda nos acompanham.

3.1 A questão educacional no Brasil: uma breve retrospectiva

Segundo Gomes (2002, p.388), a legislação educacional no Brasil teve início com a Constituição de 1824, fundadora do Estado Imperial Brasileiro. Embora estivesse prevista a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, não havia definição, na carta constitucional, das competências e nem dos recursos a serem empreendidos para a implantação do preceito legal. Somos instigados a refletir sobre a que grupo social a constituição se referia ao mencionar "os cidadãos", já que o Brasil nascia como um Estado que se estruturava a partir da mão de obra escrava, com base econômica ainda assentada na agricultura para exportação, sendo analfabeta a maioria esmagadora da

população, mesmo se considerarmos a parcela constituída pelos libertos[16]. Somente com o Ato Adicional de 1834, que reformou nossa primeira Constituição, foram definidas as competências para o exercício do preceito constitucional,

> (...) ficando a cargo das Assembleias provinciais legislar e cuidar da instrução pública ou, como se dizia, da maneira de "formar o povo". E quem era o povo a ser formado pelas escolas de primeiras letras imperiais? Segundo a Lei Provincial de 21 de janeiro de 1837 do Rio de Janeiro, eram os homens livres: "os brancos ou boa sociedade" e também "o povo mais ou menos miúdo". Estavam excluídos das escolas públicas de instrução elementar da província do Rio de Janeiro os escravos e também "os pretos africanos, ainda que livres e libertos" (GOMES, 2002, p.388).

Um aspecto interessante também a ser observado nas particularidades de formação do Estado brasileiro, associado ao aspecto educacional, é tratado por José Murilo de Carvalho quando analisa as características de formação de nossa elite imperial. Diferentemente do que ocorreu em toda a área de colonização espanhola na América, que se fragmentou em diversos estados republicanos, o Brasil manteve-se coeso, a despeito da existência de movimentos separatistas, que durante anos foram suprimidos ou minimizados em nossos livros didáticos de História do Brasil. A que se deveria tal particularidade? Dentre os diversos fatores explicativos, Carvalho (1996) nos chama a atenção para um fato pouco considerado em nossa historiografia: a uniformidade da formação ideológica de nossa elite, possibilitada pela educação recebida:

> Argumentaremos, portanto, que a adoção de uma solução monárquica no Brasil, a manutenção da unidade da ex-colônia e a construção de um governo civil estável foram em boa parte consequência do tipo de elite política existente à época da Independência, gerado pela política colonial portuguesa. Essa elite se caracterizava, sobretudo, pela homogeneidade ideológica e de treinamento. Havia sem dúvida certa homogeneidade social no sentido de que parte substancial da elite era recrutada entre setores dominantes. Mas quanto a isto não haveria muita diferença entre o Brasil e os outros países. As elites de todos eles vinham principalmente de setores dominantes da sociedade. Ocorre que nas circunstâncias da época, de baixa participação social, os conflitos entre esses setores emergiam com freqüência. Mineradores chocavam-se com fazendeiros, produtores para o mercado externo com produtores para o mercado interno, latifundiários de uma região contra seus semelhantes de outra. *A*

[16] Sendo assim, os sentidos pretendidos ou produzidos pela materialidade discursiva da Carta Constitucional devem ser observados à luz das *condições de produção* que a embasaram, considerando-se as características constitutivas da sociedade escravocrata e agrária do século XIX.

> homogeneidade ideológica e de treinamento é que iria reduzir os conflitos intra-elite e fornecer a concepção e a capacidade de implementar determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade era fornecida sobretudo pela socialização da elite, que será examinada por via da educação, da ocupação e da carreira política. (CARVALHO, 1996, p.17-18).

E como esta uniformidade ideológica pela educação foi viabilizada? Seguindo as reflexões de Carvalho, argumentaremos que a elite brasileira foi educada segundo os padrões do conservadorismo católico e do absolutismo português, disseminados também através de instituições como a Universidade de Coimbra. O autor argumenta que a educação superior teria sido o principal elemento aglutinador e estabilizador dos conflitos intra-elites em nosso país. E isso, por três razões:

> Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia, em consequência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência, na Universidade de Coimbra e, após a independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes de várias capitanias e províncias e incutia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos, tanto de Portugal como do Brasil (CARVALHO, 1996, p.55).

A homogeneidade e a uniformidade intelectual da elite brasileira levaram a uma concepção de educação no Brasil que se caracterizou pelo diletantismo, pelo acesso restrito à educação destinada aos filhos das elites, bem como de ideias "liberais" adaptadas às realidades antiliberais do império, já que mantenedor do tripé monocultura-latifúndio-escravidão. A formação educacional também proporcionou a configuração de uma rede de sociabilidades entre os representantes diretos das elites das diversas áreas do Império. Nesse sentido, ao analisarmos a história da educação em nosso país, devemos considerá-la a partir dos interesses e das estruturas sociais que definiam seu rumo. A existência de um "mar de analfabetos" a que se refere José Murilo de Carvalho era algo desejado e necessário para que a "ilha de letrados" perpetuasse as condições para a manutenção da estrutura existente, da qual esses últimos eram os beneficiários diretos. Numa linha de pensamento a partir de Bourdieu (2004), verificamos claramente que a educação, nesse sentido, tinha conotação

conservadora, destinada à reprodução do "capital social" das elites, bem como à condução dos herdeiros das elites aos futuros postos de comando da hierarquia social. Por capital social, o sociólogo entende que

> é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (...) mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2004, p. 67).

Foi somente no final do século XIX e início do século XX, a partir das novas realidades e necessidades demandadas pelo capitalismo industrial, que a ampliação do acesso à educação em nosso país se torna um problema a ser realmente enfrentado. Novos atores sociais ligados à produção industrial e a emergência de uma população urbana, aliados às novas necessidades de uma economia agro-exportadora que enfrentava períodos de crise demandavam alterações na estrutura social existente no país. Ressalte-se que parte considerável da intelectualidade que pensará e atuará nas questões educativas à época descendiam de famílias ligadas à agroexportação. Não devemos compreender o processo de modernização da economia brasileira valendo-nos dos referenciais que a associem à ideia de uma "revolução burguesa", como ocorrida em países centrais[17].

Com o processo de urbanização e industrialização, o analfabetismo se torna um problema concreto a ser superado diante de uma nova ordem econômica. A partir do

[17] Para maiores aprofundamentos sobre as características do discurso liberal no Brasil no século XIX e início do XX, sugerimos a leitura da obra "Ordem Burguesa e Liberalismo Político", de Wanderley Guilherme dos Santos, particularmente quando o autor trata das reflexões sobre a "Práxis liberal no Brasil", propondo novas formas de reflexão e pesquisa. Segundo o autor, "seguindo um rumo diferente ao dos outros países sul-americanos, o movimento [liberal] brasileiro aspirava unicamente à autonomia política e econômica em relação ao poder colonial. O Brasil não pretendia tornar-se uma república nem, tão pouco, intentava construir uma sociedade rousseauniana com base na premissa de que todos os homens são política e socialmente iguais" (SANTOS, 1978, p.78).

processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento da *demanda* social pela educação e a necessidade de criação de escolas é reconhecida pela intelectualidade ligada às elites. Entretanto, somos instigados por Xavier (1990) à questão sobre o que, efetivamente, representava esse fenômeno:

> Essa demanda desperta correspondia a uma exigência real apreendida e expressa espontaneamente na valorização das escolas pelas classes sociais emergentes e pelos grupos sociais tradicionalmente excluídos desse privilégio? Ou teria se constituído numa mera resposta aos apelos de uma ideologia que se importava, como faceta de um processo que modernizava a vida nacional em todas as suas esferas? O inegável é que, se antes a necessidade de instrução não era sentida como fundamental no seio da sociedade brasileira, e era relegada a plano secundário pelo poder político, a nova situação induziu profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado (XAVIER, 1990, p. 59).

Havia, em nosso entendimento, uma dimensão discursiva que se aliava a uma renovação e modernização, mas sem abrir mão de aspectos conservadores e de manutenção da ordem necessária e condizente aos interesses das relações de produção. É nessa ótica que empreendemos nossas reflexões nas questões que envolveram as discursividades sobre a educação liberal, particularmente aquelas que dizem respeito à problemática da estruturação da Educação Superior (Universidades) em nosso país. Ousamos sugerir que havia uma "memória discursiva" vinculada a formações discursivas conservadoras, mesmo quando materializada em enunciações de representantes do discurso liberal.

3.2 A problemática da Educação Superior no Brasil: da proibição régia à criação de cursos profissionais isolados. A recusa à criação de universidades.

Uma das características da dominação metropolitana portuguesa foi o fato de não permitir, nas suas áreas coloniais, a existência de instituições de ensino superior, salvo algumas escolas dirigidas principalmente pelos jesuítas. Tais instituições tinham caráter propedêutico às universidades portuguesas, sobretudo a de Coimbra, que recebia boa parte dos filhos dos "homens bons", nossa elite colonial. Foi no contexto das invasões napoleônicas, que culminou com a transmigração do Estado português para o Brasil, que colocou-se de forma mais acentuada e urgente a necessidade de formação de pessoal com estudos superiores na colônia, logo depois elevada à categoria de Reino-Unido. Mesmo aí privilegiou-se o ensino profissional, a cultura bacharelesca e desta

forma, ao invés da criação de universidades, foram criadas escolas superiores isoladas, destinadas a formar aqueles que se encarregariam da defesa e das obras públicas (engenharia militar e civil) e da saúde e higiene (medicina). A formação de bacharéis em Direito continuava restrita à metrópole.

São diversos os relatos daqueles que aqui chegaram, denunciando as péssimas condições de existência civilizada, bem como as "depravações e vícios" dos brasileiros. Dentre os diversos registros sobre o Brasil, no início do século XIX, destacam-se os de John Luccock (apud LOBO, 1980), que em suas notas sobre o Rio de Janeiro, registrou que "a constituição física dos brasileiros parece ser extraordinariamente fraca. Não se remedeiam os tratos errados que lhe dão durante a infância e a mocidade, em geral, e à medida que crescem e se fazem homens a depravação e os vícios contribuem para sua formação." E, situação mais agravante segundo o cronista, é que os seus "conterrâneos que vão para o Brasil com bom aspecto, raramente deixam de o perder, dentro em breve." (LOBO, 1980, p.5).

Diante do total quadro de insalubridade e "depravações" verificado no Rio de Janeiro, agora capital do Império português, o príncipe regente D. João, cria os primeiros cursos de medicina, com decreto de 05 de novembro de 1808. Esses cursos deram origem à Academia Médico Cirúrgica, e esta, a partir de 1832, passou a constituir a primeira **Faculdade de Medicina**.

A nova realidade também imprimia a necessidade de obras e melhorias urbanas , além de novas elites militares que zelassem pela defesa. Segundo Lobo (1980, p.5), "no centro da cidade as ruas eram calçadas com pedras de tal modo dispostas que formavam uma vala ou sargeta central e a esta tudo convergia; águas pluviais, lixo, esgoto". Nesse quadro, em 4 de dezembro de 1808, foi criada a Academia Real Militar. Foi nesta Academia formalizado o primeiro curso de engenharia civil, que veio futuramente originar a **Escola Politécnica**.

Somente após o processo de emancipação política, já com D. Pedro I, vimos surgir o primeiro estabelecimento destinado à formação jurídica, dada a necessidade de magistrados capazes de servir aos interesses e necessidades do recém Império Brasileiro. Em 1825 foi criado na Côrte o primeiro Colégio para os estudos jurídicos ;

em 1882, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, e , finalmente, em 1891, a Faculdade Livre de Direito da Capital Federal. A fusão destes dois estabelecimentos, em 1891, deu origem à **Faculdade de Direito.**

Diversas foram as tentativas, ainda no século XIX, de criação de universidades no Império. Mas todas fracassaram. Segundo Lobo (1980), em 1821, antes mesmo do movimento de emancipação política, José Bonifácio propôs a criação de uma universidade em São Paulo, constituída de três faculdades: Filosofia, Jurisprudência e Medicina. Em 1823, na Assembleia Constituinte no Rio de Janeiro, o tema foi novamente colocado em discussão, com apresentação de um projeto de lei que previa a existência de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, onde se ensinariam todas as ciências e belas-artes. Em 1843, foi submetido ao Parlamento projeto de fundação da Universidade de Pedro II. Em 1880, um novo projeto governamental previa a construção de um conjunto de edifícios que abrigariam a universidade, projetados por Paula Freitas. As bases do *Curatorium* da futura universidade foram lançadas com inauguração solene feita pelo próprio imperador, em 13 de janeiro de 1881[18]. A construção do prédio teve início, mas novamente a ideia de uma universidade no Brasil seria derrotada.

Às vésperas da deflagração do movimento militar que derrubou o governo imperial, em discurso proferido a 3 de maio de 1889, D. Pedro II reafirmaria sua intenção de criar duas universidades no Império, salientando que

> entre as exigências da instrução pública, sobressai a criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais, a de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império, para centros do organismo cientifico e proveitosa emulação de onde partirá o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino (apud LOBO, 1980, p.29).

Luiz Antônio Cunha nos chama a atenção para as características que marcaram a heterogeneidade das forças que culminaram com a proclamação da república no Brasil, marcada pela descentralização administrativa / política federativa:

[18] A construção do prédio teve início, mas acabou se transformando em sede do futuro Ministério da Agricultura, no governo republicano. Hoje sedia a Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM), subordinada ao Ministério das Minas e Energia, na Avenida Pasteur, no bairro da Urca (RJ).

> Os militares, particularmente os oficiais do exército, tornaram-se republicanos diretamente, pela difusão entre eles do positivismo ou, então, indiretamente, pela difusão mais ampla do abolicionismo. À medida que os oficiais se empenhavam mais diretamente no movimento republicano, iam sendo punidos com prisões e remoções para quartéis distantes. (...) A república foi proclamada por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa, positivistas, como o Coronel Benjamin Constant, e monarquistas ressentidos, como Marechal Deodoro da Fonseca. A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos e composições de liberais (Rui Barbosa foi seu principal redator) e positivistas. O texto final, heterogêneo, permitiu a uns e outros reivindicarem para suas posições a defesa do 'espírito republicano', conforme as circunstâncias. O federalismo prevaleceu, apesar dos conflitos, como orientação principal do novo regime, o que correspondia aos interesses da burguesia cafeeira: as províncias foram transformadas em estados, regidos por constituições próprias, tendo seus governantes eleitos, suas forças políticas autônomas, podendo contrair empréstimos externos diretamente e legislar sobre questões fundamentais como a imigração (CUNHA, 1986, p. 152).

Vieram dos positivistas, ferrenhos opositores do regime monárquico (e de tudo o que se relacionasse ao "Antigo Regime"), grande parte das contestações ao estabelecimento de uma instituição universitária no Brasil. Tiveram grande influência na política educacional nos anos iniciais da República. A instituição universitária, para eles, levaria ao atrofiamento do desenvolvimento científico e à sistematização dos interesses de uma *"pedantocracia"* e dos *"parasitas científicos"*, a quem somente interessaria a aquisição de um diploma qualquer (LOBO, 1980, p.20).

Os positivistas defendiam que os diplomas escolares não refletiam, necessariamente, o mérito dos profissionais. Desde o Império propunham a abolição dos 'privilégios' dos diplomados, no exercício de profissões, e principalmente, na ocupação de cargos públicos, "incluindo-se aí os de professores das escolas superiores". Defendiam ainda que "o provimento dos cargos públicos deveria ser feito pela verificação da competência dos candidatos através de concurso e de avaliação de seus trabalhos anteriores" (CUNHA, 1986, p.169). Essa defesa dos positivistas se confrontava com os interesses corporativos das profissões, sobretudo dos médicos, engenheiros e advogados que defendiam o monopólio do exercício profissional pela obtenção do diploma de Bacharel. Na Carta Magna prevaleceu a reserva para o exercício das profissões, com base no argumento de que "o privilégio profissional inerente a um diploma não feriria a liberdade profissional garantida pela Constituição,

pois, afinal, os diplomas estariam disponíveis para todos que tivessem o preparo intelectual para conquistá-los, não sendo outorgados por privilégios estamentais" (CUNHA, 1986, p.169).

Entretanto, há que se considerar que os positivistas não se alinhavam às causas populares. Benjamin Constant, na verdade, "adaptava os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação de sua burocracia) e às demandas de setores da sociedade civil. Não as dos operários, artesãos, camponeses sem terra, ex-escravos, mas as das camadas médias urbanas" (1986, p.170).

Por que teriam os intelectuais positivistas tamanha rejeição à ideia de criação de universidades no Brasil? Alguns argumentos de Teixeira Mendes (apud LOBO, 1980, p.20-21), em seu Manifesto de 1882 publicado na Gazeta de Notícias e posteriormente em seu livro "A universidade", em 1903, podem nos sinalizar para as possíveis causas: segundo Mendes, a instituição universitária teria surgido nos tempos das "trevas medievais"; desenvolvera-se depois sob a proteção dos déspotas e de suas monarquias absolutistas, além de serem, à época, consideradas instituições retrógradas em boa parte do ocidente. Somos levados à indagação: à qual modelo de universidade Mendes se reportava para tais formulações? A que redes de memórias sua discursividade se alinhava e procurava construir sentidos à sua visão da instituição?

Diversas são as vertentes explicativas para a resistência, em nossa história, à instalação da instituição universitária no Brasil. Alguns estudiosos atribuem o fato ao atraso de nossas elites, tanto imperial quanto republicana, frequentemente fazendo referência comparativa ao fato de a área de colonização espanhola ter vivenciado a experiência "universitária" desde o início do processo de colonização, no século XVI. Outros sinalizam para o alheamento de grande parte das universidades européias em relação às inovações tecnológicas e científicas verificadas no decorrer da Modernidade (sobretudo entre os séculos XVII e XIX) e dessa forma, não consideram negativamente a recusa por parte de nossa elite à criação dessas instituições no país. Merece destaque nesta linha argumentativa o fato de que grande parte das descobertas científicas e avanços tecnológicos foram desenvolvidos nas Academias de Ciências européias,

criadas fora das universidades, justamente por não encontrarem nelas as condições adequadas para se estruturarem[19].

Anísio Teixeira (2005) já se referia à característica dos colégios destinados aos filhos da elite cololonial, sobretudo aqueles administrados por jesuítas, que ministravam a educação clássica medieval européia, não se distanciando, em termos de conteúdo e qualidade, daqueles existentes na metrópole. Segundo o autor, não havia diferenças significativas entre Metrópole e Colônia quanto ao nível ou conteúdo da educação intelectual, se considerarmos que toda essa educação local ministrada pelos jesuítas iria completar-se com a educação universitária na Europa. Entretanto, esse grande pensador da Educação brasileira nos chama a atenção para um fato que merece destaque: não havia ainda, até pelo menos o século XIX, uma consciência, ou uma identidade específica de "brasileiro". A elite que aqui vivia era considerada (e se considerava) como "*portugueses* nascidos no Brasil". Esse sentimento de identidade lusitana, certamente estava vinculado à elite latifundiária, escravista e comercial da América portuguesa, a partir do compartilhamento de uma rede de memórias construtoras de discursividades que se alinhavam a Portugal, fazendo com que nossa elite se sentisse parte integrante (e não externa) não só da Universidade de Coimbra, como também das demais instituições portuguesas.

Embora tal aspecto mereça maiores estudos e cuidados, a fim de se perceberem as interdiscursividades e compartilhamentos de memórias pelas ideologias comuns que perpassavam as elites portuguesas (quer da metrópole ou da América portuguesa [Brasil]), a menção de Teixeira a esse "compartilhamento de identidades" (2005, p. 138), pode nortear nossas afirmativas:

> O brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da universidade. O reitor Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, membro da Junta de Providência Literária, constituída para estudar e projetar a radical reforma universitária do tempo de Pombal, e, depois, o executor da reforma e reitor por cerca de trinta anos, era um brasileiro nascido nos arredores do Rio de Janeiro; José Bonifácio de Andrada, o brasileiro considerado patriarca da Independência do Brasil, foi antes, professor da Universidade de Coimbra. Como estes,

[19] A respeito da institucionalização das Academias de Ciências e dos avanços da Revolução Científica fora das universidades europeias, sugerimos a leitura da obra de Peter Burke, "Uma história social do conhecimento – de Gutemberg a Diderot", lançado no Brasil pela Jorge Zahar Editor.

> vários outros "brasileiros" foram ali professores (TEIXEIRA, 2005, p. 137).

Sendo assim, podemos considerar a Universidade de Coimbra como uma força unificadora, aglutinadora e homogeneizadora do próprio Império Português, exercendo importante papel de convergência entre as diversas elites "portuguesas" espalhadas pelas várias áreas de colonização da metrópole européia, construindo o que denominamos de discursividades dos fenômenos sociais homogêneos.

Uma abordagem mais ampla e contextualizada sobre esta problemática pode ser encontrada nas explicações de Fausto Castilho (2008). Nessa obra, o autor remete-nos ao período pombalino, em Portugal, para percebermos as relações estabelecidas naquele país entre a instituição universitária, o Estado Português e a Igreja Católica, representada, no campo educacional, principalmente pela Companhia de Jesus. A forte ligação entre Estado e Igreja dava às universidades portuguesas, sobretudo a de Coimbra, uma feição conservadora, muito mais ligada à Escolástica do que ao pensamento "científico" que se ampliava durante os séculos XVII e XVIII. Era uma instituição de *ensino* e não de *estudo*, o que a caracterizava como propagadora de conhecimentos já sistematizados e aceitos pela ortodoxia católica, em detrimento da busca de novas formas de saberes. Daí seu caráter conservador e a tentativa do Marquês de Pombal, durante a fase do Despotismo Esclarecido em Portugal, de reformá-la e modernizá-la.

Dessa forma, a reação negativa à criação da instituição universitária em nosso país, conforme mencionado, teria um duplo sentido: havia aqueles que a consideravam ultrapassada e retrógrada, mas também os que a consideravam instituição potencialmente perigosa, subversiva à herança de uma ordem estabelecida pelo arcaísmo católico-português transplantado para o Brasil. *O termo universidade não nomeia um só, mas "dois tipos de instituição*: de um lado, a universidade medieval, também dita tradicional; de outro lado, a universidade moderna, cujo conceito só é descoberto no início do século XIX (com a Universidade de Humboldt), depois, portanto, do período pombalino" (CASTILHO, 2008, p.23). Castilho defende a hipótese de que é preciso o conhecimento do contexto sociopolítico em Portugal para entendermos as políticas educacionais implantadas (ou as tentativas de implantação), já

que terão efeitos imediatos no Brasil, sobretudo a partir da vinda da Família Real, em 1808.

Ao examinarmos a forma como a educação superior se implantou no Brasil, a partir da criação de cursos isolados com escolas para a formação profissional, veremos que na falta de universidades, os profissionais liberais compuseram os quadros da 'intelectualidade', sobretudo no decorrer do século XIX e primeiras décadas do XX. Ainda segundo Castilho (2008, p. 42-44), essa formação bacharelesca contribuiu, de forma acentuada, para as sucessivas negativas para a criação das universidades em nosso território, bem como para a posterior estruturação das primeiras instituições a existirem, já que tal formação se pautava a partir de características como:

a) o *ensinismo*, já que as escolas reduziam suas atividades e o processo educativo à transmissão de saberes já sistematizados (ensino), em detrimento da elaboração de novos conhecimentos possibilitados somente pela atividade de pesquisa. Os locais de funcionamento dos cursos não tinham condições adequadas para os estudos 'desinteressados' da pesquisa científica, além de terem turmas numerosas, o que impedia o contato estreito entre mestres e estudantes;

b) o *profissionismo*, já que os cursos tinham finalidade pragmática, com seus currículos elaborados a partir de critérios utilitários. O pragmatismo associado ao utilitarismo que os caracterizavam levavam ao especialismo, que demandava a concretização do curso no menor tempo possível;

c) o *isolacionismo* das escolas, que se opunha à principal concepção da universidade moderna, que deveria ter como elemento constitutivo a coexistência do conjunto dos conhecimentos. Os estabelecimentos de cursos profissionais ficavam delimitados à área específica de seu conhecimento e atuação.

d) o *autoditatismo e o substituísmo*, já que as disciplinas teóricas eram estudadas sobretudo em função do instrumental necessário à qualificação profissional. Tais conteúdos eram adquiridos e transmitidos por profissionais liberais com formação autodidata, que caracterizou a cultura substitutiva compensatória nas escolas. Na falta dos verdadeiros 'homens de ciência' nas escolas superiores, os profissionais ocupam o

vácuo deixado: "é o advogado a fazer as vezes de homem de letras; o médico que pretende ser biólogo; o engenheiro que se diz matemático ou físico, etc" (CASTILHO, 2008, p.44).

As primeiras décadas do século XX trouxeram as primeiras experiências de criação de universidades no Brasil. Podemos considerar que a primeira universidade fundada em nosso território foi a Universidade de Manaus, criada em 1909, "no auge da prosperidade resultante do ciclo da borracha" (CUNHA, 1986, p. 198). Após esta universidade, tivemos a experiência de outras duas "*universidades passageiras*", no dizer de Luiz Antonio Cunha: a Universidade de São Paulo, criada em 1911 (que não deve ser confundida com a USP, criada em 1934) e a Universidade do Paraná, criada em 1912. Eram experiências de caráter local, em níveis municipal ou estadual e não ligadas ao Governo Central.

Somente em 1915, no governo de Wenceslau Braz, através da Reforma Carlos Maximiliano, o problema da criação da instituição universitária no país tomou aspecto legal. Em seu artigo 6º, dispunha que "*o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá, em universidade, a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar*" (apud FÁVERO, 2007, p.14). Estava criado o dispositivo legal para a estruturação da futura Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que se deu a 7 de setembro de 1920, pelo Decreto nº. 14.343 (ANEXO A).

Sabemos que todo ato educativo é um ato político. Nesse sentido, não devemos entender a história da educação em nosso país a partir de uma visão de "fracasso": a educação dos brasileiros, até o início do século XX, era aquela necessária à reprodução da sociedade elitista, escravista e agro-exportadora então existente. O número restrito de pessoas que tinham acesso à educação era consequência de uma realidade objetiva. Conforme nos salienta Bomeny (2001, p. 92), "não há fracasso quando não se quer ganhar." É nessa linha de raciocínio que retornamos a Durkheim, reforçando nossa concepção de que é inviável um estudo sobre a história da educação, das práticas e das políticas educacionais, bem como das diversas histórias das instituições educativas, nos seus diversos níveis, sem levarmos em conta a constante observação do contexto maior

no qual se inserem. Numa perspectiva mais abrangente, procuramos relacionar o campo educacional com a construção da memória social. No caso específico, a existência de uma homogeneidade ideológica da elite brasileira, bem como a posterior configuração das instituições de ensino superior no Brasil, a partir do compartilhamento de ideologias, fato possível somente pela existência de uma rede de memórias e identidades construídas a partir da matriz européia.

Consideramos que o desenvolvimento da educação em nosso país, desde o império, é um exemplo do quanto nossa elite, sempre identificada com os ideais externos metropolitanos (e posteriormente os franceses), esteve habituada à submissão cultural e à "adaptação", em nossas terras, de instituições consideradas modelares na Europa, como a própria Universidade (mesmo em seus períodos de estagnação e intervenções pelos diversos Estados e processos revolucionários) ou as *Écoles* ou Academias, que se destinavam ao desenvolvimento de estudos de "saber desinteressado" (locais onde se gestou a Revolução Científica durante a Modernidade).

Procurando estabelecer uma conexão entre a trajetória da história da educação no Brasil e as memórias produzidas no decorrer desse processo, remontando-nos a Halbwachs: pretendemos estabelecer, com base nas relações permeadas pelas construções das memórias coletivas, novas possibilidades de significação para o complexo processo de constituição do campo educacional em nosso país, sobretudo no aspecto particular que nos interessa, que é a criação e consolidação da instituição universitária na antiga capital do Império e da República. Para tal empreendimento, consideramos necessária, neste trabalho, a adoção de uma *perspectiva relacional*, que procure aliar o micro ao macro, o particular ao geral, o individual ao social, a história oficial, registrada a partir das ideologias dominantes, com as diversas redes de memórias e discursos a que se filiam os diversos atores sociais.

3.3 A República e o século XX: novas realidades num país em transformação

É imprescindível tratarmos do período histórico de formação de nossas primeiras universidades levando-se em consideração as profundas transformações pelas quais passavam o Estado e a sociedade brasileira, durante os anos 20 e 30 do século passado. Já nos anos de 1920 a República Oligárquica começa a sofrer contestações, advindas,

principalmente, do crescimento das camadas médias urbanas, insatisfeitas com as políticas que garantiam privilégios à elite agrária. Ansiavam pelas medidas modernizadoras que levassem o Brasil à superação do secular passado colonial. Oriundos desta camada média urbana eram os representantes do Modernismo e do Tenentismo, movimentos que tiveram significativa importância na contestação à Primeira República, sendo ambos cooptados pela Aliança Liberal, responsável pelo Golpe que levou Vargas ao poder.

Os anos de 1920 foram marcados pela ampliação dos movimentos sociais nos campos da cultura (cujo ápice simbólico foi a Semana de Arte Moderna, em São Paulo), bem como nos campos das ciências e da educação. As ações da Academia Brasileira de Ciências (ABC, fundada em 1916)[20] e da Associação Brasileira de Educação (ABE, fundada em 1924) tiveram especial importância para as discussões sobre a problemática da educação superior no país. Além das publicações em jornais, realização de conferências e articulações entre educadores e políticos, destaca-se a realização de "inquéritos" entre líderes educacionais do país, procurando estabelecer um diagnóstico a respeito das questões que diziam respeito à educação e, particularmente, à universidade. Em 1926 foi promovido o inquérito do jornal O Estado de São Paulo. Segundo Fávero (2009), o inquérito mais significativo é o promovido em 1927, pela seção de Ensino Técnico e Superior da ABE:

> Como resultado dessas iniciativas, ao lado de ressalvas ao caráter meramente utilitário do ensino superior brasileiro emergem debates e posicionamentos sobre a ideia de universidade. Dentre os pontos levantados pela Seção de Ensino Técnico e Superior, salientamos: que tipo universitário adotar no Brasil? Que funções deverão caber às universidades brasileiras? (FÁVERO, 2009, p.14).

Ana Waleska Mendonça nos sinaliza para as ideias básicas comuns entre os dois inquéritos: a preocupação com a criação de universidades, voltadas à universalidade dos conhecimentos, à pesquisa científica e aos altos estudos desinteressados. Para tal, defendia-se a criação de institutos "que desenvolvessem a pesquisa e a cultura livre e desinteressada, predominando o modelo das faculdades de filosofia em moldes europeus (às quais também se atribuía a função de elemento integrador da universidade)."

[20] As origens da Academia Brasileira de Ciências (ABC) datam de 1916, com a denominação de Sociedade Brasileira de Ciências, alterada para ABC em 1922.

(MENDONÇA, 2002, p.20). Também caberia aos institutos a formação de professores secundários. Tais ideias já nos apontam as diversas críticas ao modelo de universidade constituído pelo Governo Federal, por meio da criação da URJ, que privilegiava o ensino em detrimento da pesquisa, bem como a formação de profissionais liberais, sem se debruçar sobre a grave situação do ensino secundário no país, a ser resolvida somente pela formação de professores devidamente qualificados.

Referindo-se ao pensamento de Fernando Labouriau, primeiro diretor da referida seção da ABE, Fávero aponta que havia, por parte dessa corrente, a ideia da necessidade de

> fugir de um modelo único, rigidamente estabelecido. [...] É um primeiro ponto a considerar: não [limitar] a nossa organização universitária em um tipo único, e sim, pelo contrário, aproveitar os elementos existentes em cada ponto, desenvolvendo os que aí são de maior interesse. A obsessão da unidade de organização, que temos tido, é um entrave e não se justifica (LABOURIAU, 1929, apud, FÁVERO, 2009, p.14).

Nessa concepção, os diversos enunciados, reportando-se e fazendo referências à Universidade do Rio de Janeiro (URJ), já criticavam a criação da instituição universitária no país a partir da mera agregação de faculdades de ensino já existentes. Havia que se criar, além disso, o "espírito universitário" Para tal,

> além do ensino técnico, que deverá ser aperfeiçoado constantemente, e do ensino com caráter de vulgarização, impõe-se em nossas futuras universidades a criação de instituições destinadas a desenvolver os estudos de pesquisa científica. Com a sua ausência, perde a organização universitária uma de suas maiores razões de ser (LABOURIAU, 1929 apud FÁVERO, 2009, p.15).

Há também que percebermos que os diversos grupos no interior da ABE não eram uníssonos e lutavam, internamente, pela defesa e implantação de suas ideias. A principal bandeira do grupo sediado na *Seção de Ensino Secundário* "era a proposta de instalação de uma Escola Normal Superior que garantisse a formação especializada de professores (e em sua padronização), para a escola secundária e normal, até então entregues, dizia-se ao puro didatismo" (MENDONÇA, 2002, p.21). Já o grupo da *Seção de Ensino Superior* lutava pela criação de "verdadeiras" universidades, voltadas à pesquisa e aos "altos estudos desinteressados". São correntes que se opõem, mas

apresentam em comum a perspectiva de formação de elites nacionais a partir de um projeto de teor nacionalista:

> O primeiro grupo, liderado por *católicos,* valorizava especialmente o papel da escola secundária como agência de *homogeneização* de uma cultura média, dentro de um projeto de recuperação do país de caráter moralizante, que passaria pelo resgate da tradição católica na formação da alma nacional.
>
> Quanto ao segundo grupo, formado basicamente por egressos da Escola Politécnica, enfatizava *a criação de universidades, que deveriam constituir verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil* (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico (MENDONÇA, 2002, p.21, grifos nossos).

A 'Revolução' de 1930 apresentou-se como um catalizador dos embates sociais contrários à continuidade das políticas da Primeira República, sobretudo com a organização da Aliança Liberal, que congregou representantes das mais diversas ideologias e vinculações partidárias. A heterogeneidade de composição da Aliança Liberal levou ao que durante bom tempo foi referenciado pela historiografia como o "Estado de Compromisso de Vargas": as oligarquias dissidentes, camadas médias e intelectualidade urbana, oficialidade do Exército e Marinha, além da ascendente burguesia, uniram-se para a derrubada do Estado mantenedor dos privilégios da oligarquia paulista. Cumpre destacar, no entanto, a importância da relativização da "força" desse Estado que "concede" benefícios , colocando-se como "intermediador" de interesses.

Na verdade, o Estado que se instaura com a Revolução de 1930 ainda é frágil e por isso, precisa consolidar-se através, não somente dos meios coercitivos, como também do consenso. Tal consenso, por sua vez, determinaria a hegemonia dos grupos dirigentes. Nesse sentido, os embates ideológicos travados no campo da sociedade civil seriam definidores da consolidação do próprio Estado varguista. Daí a importância significativa dos intelectuais e da atenção dada pelo Estado a eles, trazendo-os, muitas vezes, para o interior da burocracia, ou valendo-se de seus serviços técnicos ou artísticos. No campo referente ao nosso objeto de estudo, estiveram próximos do Ministério da Educação e Saúde, além de Carlos Drumond de Andrade (chefe de Gabinete de Gustavo Capanema), personalidades como Mário de Andrade, Lúcio Costa,

Oscar Niemeyer, Santiago Dantas, Cândido Portinari, Di Cavalcanti, Burle Marx, e outros.

Para uma maior compreensão da complexidade que envolvia a estruturação do Estado Varguista (sobretudo em sua fase de Governo Provisório e das conturbações advindas a partir dos eventos de 1935), façamos um breve parênteses na dimensão factual da história e observemos aspectos que consolidavam (ou tentavam consolidar) uma nova ordem social e estatal. A partir do conceito de super-estrutura, pelo viés da concepção de Althussser, devemos considerar que ao lado dos Aparelhos Repressivos (ARE), o Estado lança mão de outras instituições cujo escopo é disseminar no seio da sociedade civil a visão de mundo da classe dominante, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Mussalin (2006), referindo-se ao pensamento de Althusser na clássica obra "Ideologia e aparelhos ideológicos de estado" nos diz que o filósofo "parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção" (2006, p.103). Esta é a base do "materialismo histórico", conceito caro à AD francesa. Valendo-se da metáfora marxista do "edifício social", a base econômica, chamada de *infra-estrutura* está ligada e define a *super-estrutura*, que deve ser compreendida como conjunto das instâncias político-jurídicas e ideológicas criadas por e para legitimar e reproduzir a super-estrutura. Essa reprodução se dá por intermédio da *ideologia*.

Althusser, pretendendo fazer progredir (e não negá-las) as análises até então empreendidas pelos marxistas nas formulações das concepções do Estado, afirma que é "indispensável levar em conta não apenas a distinção entre poder estatal e Aparelho de Estado, mas também uma outra realidade que está claramente ao lado do Aparelho (Repressivo) de Estado, mas não se confunde com ele" (ALTHUSSER, 1996, p.114)[21]. É a essa realidade que ele define como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que

[21] Segundo Navarro (2008, p. 128), a concepção de história para a Análise do Discurso da vertente francesa encontra suporte epistemológico no materialismo histórico, mais precisamente nas noções de luta de classes, ideologia, aparelhos ideológicos e formações ideológicas a partir das abordagens de Althusser. Considera-se que os processos discursivos têm uma *historicidade* inscrita. A partir das formulações de Althusser, Michel Pêcheux considerou que as palavras, as expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as sustentam. Já Indursky (1997, p. 19) nos esclarece que Althusser "reivindica uma existência material para a ideologia com base no fato de que a ideologia não é um ato de pensamento de um indivíduo solitário, mas reflete uma relação social que tem por objeto representações que refletem as relações sociais reais, isto é, as relações práticas que colocam os homens

> não se confundem com o Aparelho (Repressivo) de Estado. Convém lembrar que, na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) contém o governo, os ministérios, o exército, a polícia, os tribunais, os presídios, etc., que constituem o que doravante denominaremos de Aparelho Repressivo de Estado. O 'repressivo' sugere que o Aparelho de Estado em questão 'funciona pela violência' – pelo menos no limite (pois a repressão, por exemplo a repressão administrativa, pode assumir formas não físicas)" (ALTHUSSER, 1996, p. 114).

Dando continuidade à sua reflexão e paralelamente à atuação dos ARE's, Althusser esclarece sua concepção dos AIE's:

> Daremos o nome de Aparelhos Ideológicos de Estado a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Delas propomos uma listagem empírica, que obviamente, terá que ser examinada em detalhe, verificada, corrigida e reorganizada. Com todas as restrições envolvidas nessa exigência, podemos, de momento, considerar as seguintes instituições como Aparelhos Ideológicos de Estado (a ordem em que as listamos não tem nenhuma importância particular):
>
> O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes 'escolas', públicas e particulares; o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político, incluindo os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio e televisão etc.); o AIE cultural (literatura, artes, esportes etc.) (ALTHUSSER, 1996, p.115).

Na abordagem althusseriana, enquanto há um ARE, existe uma pluralidade de AIE´s e enquanto o ARE (unificado) de Estado pertence inteiramente ao domínio público, a grande maioria dos AIE's (em sua aparente dispersão) pertence, "ao contrário, ao domínio privado, Igrejas, partidos, sindicatos, famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, os empreendimentos culturais..." (1996, p.115). E ainda salienta-nos que *não importa se as instituições em que os AIE's se materializam são 'públicas' ou 'privadas'. O importante é como funcionam e, nesse sentido, instituições privadas podem, perfeitamente, funcionar como AIE*. Chama-nos ainda a atenção para o que considera essencial: o que distingue os AIEs do ARE:

em relação entre si e com a natureza". A autora ainda menciona que é a partir desta concepção que Althusser formula duas teses fundamentais e que são imprescindíveis à AD francesa: 1) não existe prática senão através de e sob uma ideologia e 2) não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito. Na AD, a materialidade discursiva é concomitantemente linguística e ideológica.

> O que distingue os AIEs do Aparelho (Repressivo) do Estado é a seguinte diferença fundamental: o Aparelho Repressivo de Estado funciona 'pela violência', ao passo que os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam 'pela ideologia'. [Entretanto] podemos esclarecer as coisas retificando essa distinção. Diremos, antes, que todo Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, 'funciona' ao mesmo tempo pela violência e pela ideologia, mas com uma distinção importantíssima, que torna imperativo não confundir os Aparelhos Ideológicos de Estado com o Aparelho (Repressivo) de Estado. Trata-se do fato de que o Aparelho (Repressivo) de Estado funciona maciça e predominantemente pela *repressão* (inclusive a repressão física) e, secundariamente pela ideologia. (Não existe um aparelho puramente repressivo). Por exemplo, o exército e a polícia também funcionam pela ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, quanto nos 'valores' que propõem para fora.
>
> Do mesmo modo, mas no sentido inverso, é essencial dizer que, por sua vez, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam maciça e predominantemente *pela ideologia*, mas também funcionam secundariamente pela repressão, ainda que, no limite, mas somente no limite, esta seja muito atenuada e escondida, até mesmo simbólica. (Não há algo que se possa chamar de aparelho puramente ideológico.) Assim, as escolas e igrejas dispõem de métodos adequados de punição, expulsão, seleção etc., para 'disciplinar' não apenas seus pastores, mas também seus rebanhos. O mesmo se aplica à família... E o mesmo se aplica ao AIE cultural (censura, entre outras coisas) etc. (ALTHUSSER, 1996, p.115-116. grifos do autor).

Podemos inferir, ainda amparados em Althusser, que os AIE´s não são apenas o '*alvo'*, mas também o "*lugar"* da luta de classes (e na perspectiva deste trabalho, da luta de "grupos". É nessa perspectiva de análise da instituição escolar como mecanismo imprescindível para o pleno funcionamento dos Aparelhos Ideológicos do Estado que Althusser estabelece algumas relevantes considerações: argumenta que tem boas razões para considerar que "nos bastidores de seu AIE político, que ocupa a frente do palco, o que a burguesia instalou como seu Aparelho Ideológico de Estado número um, isto é, dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substituiu em suas funções o AIE dominante anterior, a igreja" (ALTHUSSER, 1996, p.121). Seria a escola o instrumento principal, embora silencioso, de estruturação de todo o AIE.

Observa também a influência do aparelho escolar na sociabilização e na criação de representações e memórias coletivas imprescindíveis ao funcionamento adequado da superestrutura que, por sua vez, cria os mecanismos imprescindíveis para o funcionamento da infraestrutura (instância da produção). Segundo Althusser, o

aparelho escolar é um elemento imprescindível para o estabelecimento dos critérios de estratificação social:

> Ele pega crianças de todas as classes desde a tenra idade escolar e, durante anos (...) martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de 'saberes' embrulhados pela ideologia dominante (...). Em algum momento, por volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é ejetada 'para a produção': trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos dos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequenos burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer, além dos 'intelectuais do trabalhador coletivo', os agentes da exploração (capitalistas dirigentes), os agentes da repressão (soldados, policiais, políticos, administradores etc) e os profissionais da ideologia (pregadores de todo tipo, em sua maioria 'leigos' convictos) (ALTHUSSER, 1996, p. 121-122).

E é na dimensão de sua concepção da ideologia, presente nos AIE como representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, bem como com a sua dimensão material presente na existência concreta dos indivíduos é que Althusser é retomado pelos estudiosos que se dedicam à Análise do Discurso da Vertente Francesa. Althusser ainda propõe-nos um exemplo:

> Um indivíduo acredita em Deus, ou no dever, na justiça, etc. Essa crença decorre (para todo o mundo, isto é, para todos os que vivem numa representação ideológica da ideologia, que reduz a ideologia a ideias adotadas, por definição, de uma existência espiritual) das ideias do indivíduo em questão, ou seja, dele como sujeito provido de uma consciência que contém as ideias de sua crença. Desse modo, isto é, mediante o dispositivo 'conceitual' absolutamente ideológico assim instaurado (um sujeito dotado de uma consciência em que ele se forma livremente ou reconhece livremente as ideias em que acredita), o comportamento (material) do sujeito em causa é uma decorrência natural. O indivíduo em questão porta-se de tal ou qual maneira, adota tais e tais comportamentos práticos e, mais importante, participa de algumas práticas submetidas a regras, que são as do aparelho ideológico de que 'dependem' as ideias que ele, com plena consciência, livremente escolheu como sujeito. Se acredita em Deus, ele vai à igreja assistir à missa, ajoelha, reza, confessa-se faz penitência. (...) Se acredita no Dever, ele tem as atividades correspondentes, inscritas em práticas rituais ' de acordo com os princípios corretos'. Se acredita na justiça, submete-se sem discussão às normas do Direito e pode até protestar quando elas são violadas, assinar petições, participar de manifestações, etc. (ALTHUSSER, 1996, p. 129).

A existência da ideologia é simbólica e material. É nessa concepção que abrimos a compreensão para a premissa que se segue: a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos e tal interpelação se dá por intermédio da ideologia em suas diversas manifestações sociodiscursivas: "vamos sugerir que a ideologia 'age' ou 'funciona' de maneira tal que 'recruta' sujeitos entre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou que 'transforma' os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos), por essa operação muito precisa que denominei de *interpelação"* (ALTHUSSER, 1996, p. 133). Pela ideologia, nesse sentido, os indivíduos são sempre já sujeitos! Brandão (2004) também reforça essa concepção ao defender que a existência da ideologia, sendo material, se materializa nos atos concretos, "assumindo com essa objetivação um caráter moldador de ações", o que nos leva à conclusão de que a prática só existe *numa* ideologia e *através* de uma ideologia que se manifesta, dentre outras formas, nos enunciados e nas diversas formações discursivas.

Sendo assim, a linguística (e os estudos da linguagem e do discurso) se coloca como ponto importante na estruturação do pensamento althusseriano, já que é através da língua em funcionamento que a ideologia poderia ser estudada em sua materialidade: "a linguagem se apresenta como lugar privilegiado em que a ideologia se materializa (...) se coloca como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia" (MUSSALIN, 2006, p.104).

Após essas considerações, que explicitam e aprofundam a concepção da ideologia que perpassa esse trabalho e fundamenta nossa concepção teórica alinhada à AD francesa, retornamos às análises de nossa história nas primeiras décadas do século XX. Aí podemos observar que as oligarquias dissidentes já haviam sido derrotadas nas eleições de março de 1922, embora o movimento oposicionista da Reação Republicana tenha entusiasmado parcela da população das grandes cidades. Essas oligarquias, entretanto, não estavam dispostas ao recurso das armas contra o governo de Epitácio Pessoa ou Artur Bernardes. Segundo Prestes (2001), suas atitudes pautavam-se pela prudência e pela moderação, o que ficou evidente no episódio do primeiro levante tenentista de 05 de julho de 1922: descomprometeram-se, imediatamente, daquele movimento de contestação à ordem estabelecida. Preferiam o caminho do "entendimento" ao da "revolução", temerosos que eram da participação popular no processo.

É preciso considerarmos, no entanto, que a maioria da população brasileira desse período ainda era fundamentalmente rural e analfabeta, submetida ao poder dos "coronéis" e lideranças regionais, sobretudo latifundiários. Assim, é impossível pensar que viessem dos setores rurais as forças expressivas que alavancassem o movimento "revolucionário".

Discutindo as transformações sociais do início do século XX, sobretudo nas cidades, Cunha (1986) se refere principalmente ao "engrossar" das *camadas médias* pelos grupos latifundiários destituídos e os grupos ascendentes oriundos das classes trabalhadoras. Em relação ao grupo dos latifundiários descendentes nos explica que

> o caráter cíclico da economia primário-exportadora, e a concentração da propriedade da terra que acompanhava a expansão levavam parcela dos latifundiários à ruína, em cada período de declínio. Arruinados, eles eram amparados pelos parentes mais afortunados ou por correligionários. Uns e outros controlavam parte da burocracia do Estado, por força das alianças entre oligarquias locais, e destas com o poder central. Conseguiam, assim, que o Estado cumprisse mais uma de suas funções, a de dar 'assistência social' aos setores decadentes das classes dominantes, empregando-os como burocratas. Esta solução atendia não só aos interesses dos latifundiários mais afortunados em cumprir os compromissos tácitos de auto-ajuda dos membros de sua classe, como, também, de suprir a burocracia de quadros formados conforme seus interesses e, ainda mais, gratos pela assistência recebida (CUNHA, 1986, p. 162).

Já os grupos ascendentes, nas análises do sociólogo

> eram formados de indivíduos oriundos das classes trabalhadoras, principalmente filhos de trabalhadores por conta própria das cidades e de descendentes de colonos das fazendas; eles buscavam nos cargos subordinados dos escritórios, das lojas e das repartições, se afastar das ocupações manuais, rejeitadas devido às condições de exploração, mais duras do que as dos funcionários, e devido à ideologia, profundamente arraigada, definidora do trabalho manual como próprio dos escravos. "Não só os brasileiros de origem mais pobre encontraram no desempenho destas tarefas pouco sofisticadas (porém empregos de 'colarinho e de gravata') um meio de fugir ao estigma do trabalho manual e ao horror da condição proletária (e para uma parcela deste grupo, os libertos, os seus descendentes e os mestiços, tal lembrança devia ser mais insistente), como também os imigrantes europeus aí visualizaram uma alternativa urbana ao trabalho duro e mal remunerado da economia cafeeira"[22] (CUNHA, 1986, p.162).

[22] Cunha refere-se a Décio Saes, *Classe média e política na Primeira República brasileira (1889-1930).* Petrópolis, vozes, 1975, p. 31-43.

Essas ampliações dos grupos e do espectro ideológico que conformaram as camadas médias urbanas tiveram repercussão sobre a demanda educacional, levando a pressões políticas para a ampliação da escola e pelos diversos níveis e tipos de formação escolar.

> Pois bem, todo esse processo de ampliação e constituição da burocracia pública e privada determinou o aumento da procura de educação escolar pela qual se processava a formação profissional necessária ao desempenho das tarefas que lhe eram próprias. Os latifundiários queriam filhos doutores, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, expediente para atenuar possíveis situações de destituição. Os trabalhadores urbanos e os colonos, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances desses ingressarem numa ocupação burocrática. Essa procura de educação escolar, instrumento para frear a velocidade de descensão ou para acelerar a de ascensão, aumentou bastante no fim do Império e no início da República. As lutas dos escravos, dos trabalhadores urbanos livres e dos setores progressistas das camadas médias, intensificando as fugas e os levantes de escravos, levaram muitos latifundiários à ruína, antes que eles se adaptassem a padrões mais modernos de exploração da força de trabalho. Esta conjuntura reforçou a procura de educação escolar da parte dos filhos de latifundiários arruinados e de latifundiários afortunados, mais prevenidos. O regime federativo instituído em 1889, passando o controle da imigração para os estados, propiciou a elaboração de leis e a concessão de subsídios indutores ao aumento da entrada de trabalhadores estrangeiros. Tão logo podiam, estes abandonavam as fazendas em busca de melhores condições de trabalho e de vida nas cidades, empregando-se no comércio e na indústria. Não demorava muito, já descobriam o caminho burocrático para a ascensão dos filhos, via escolarização (CUNHA, 1986, p. 162-163).

Tal sistema de diferenciação por meio da educação e, sobretudo, da educação superior, potencializou a cultura 'bacharelesca' que já caracterizava a nossa sociedade, sobretudo com a expansão dos cursos de direito, cujos bacharéis viriam a ocupar-se de outras atividades que não somente as 'coisas da justiça':

> O curso de direito era, por essa época [primeiros anos após a Proclamação da República] um verdadeiro curso de cultura geral. O bacharel era o burocrata por excelência em qualquer setor do Estado, já que a interpretação de leis e a elaboração de normas jurídicas como portarias, avisos, proclamações, etc. constituíam o principal meio de atuação da burocracia civil. No entanto, não só o título de bacharel propriamente dito, mas qualquer diploma de escola superior, anel de grau, vestuário e fala conferiam aos seus portadores, os "doutores", um *status* muito especial na sociedade brasileira (CUNHA, 1986, p.164).

Há que se atentar ainda para o fato de que o sistema federativo implantado com a República fez com que os estados viessem a ter a necessidade de ampliação de seus quadros administrativos e burocráticos, com encargos bem maiores do que tinham as antigas províncias do império: "atividades como finanças, transportes, polícia e outras passaram a ter repartições estaduais encarregadas de controlá-las ou exercê-las, criando, assim, numerosas oportunidades de empregos para bacharéis em direito, e, secundariamente, para engenheiros" (CUNHA, 1986, p.163).

Embora o empresariado industrial viesse crescendo e adquirindo características próprias de "classe" e com interesses específicos a defender, não podemos nos esquecer que, pela sua origem e formação, estavam muito mais ligados aos setores oligárquicos do que aos setores do proletariado e das camadas médias urbanas. Não apresentavam contestações significativas aos grupos dominantes; antes, buscavam nestes as formas de representação política. Certamente, não sairiam desse empresariado, os representantes de uma possível revolução. As camadas médias urbanas, em crescente expansão, englobavam amplos e diversos setores populacionais, ocupando postos de trabalhos não somente nas indústrias, como no setor de serviços e na burocracia estatal: um considerável número de intelectuais e profissionais liberais foi sendo abarcado pelo Estado, através da concessão de postos de trabalho na máquina pública.

Naquele contexto de crise, principalmente em finais dos anos 20, os setores das camadas médias mostravam-se extremamente insatisfeitos com a falta de liberdade, altos índices de desemprego, além do alijamento das decisões políticas. Nenhum setor social estava mais sensível às influências do crescente clima de revolta do que as camadas médias urbanas. Entretanto, a inexistência de mecanismos que possibilitassem a existência de uma sociedade civil organizada no Brasil, aqui se fazia mais visível. As camadas médias urbanas não tinham sequer partido político próprio, o que inviabilizava sua maior participação no poder através do sistema político formal.

Tão logo chegam ao poder, os múltiplos participantes da Aliança Liberal entraram a disputar papéis e funções no Estado, e mais ainda, tinham eles projetos diferenciados de caracterização desse Estado. Já nos referimos à concepção do Estado

numa perspectiva mais ampla, composto pelas relações entre a sociedade civil e sociedade política , esta última, sendo a expressão da sociedade civil , o que em outras palavras, nos leva a postular que o Estado acaba por refletir a supremacia política de determinadas classes sociais. O Estado é "bifacetário" (sociedade civil + sociedade política) e articula-se de maneira orgânica à estrutura econômica. Nesse quadro, vimos que as ideologias constituem precisamente as pontes que interligam os dois planos. Esta ligação é assegurada e dinamizada pelo que Gramsci (anteriormente a Althusser) denominou de "os funcionários da superestrutura": os intelectuais, segundo o pensador-ativista italiano, não seriam indivíduos isentos de interesses e filiações ideológicas, movidos somente pela racionalidade e destituídos de interesses de classes ou grupos; pelo contrário, deveriam ter em sua formação a tarefa de direção, organização e educação dos partidos políticos. Sendo assim,

> cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (GRAMSCI, 2001, p.15).

Além disso, salienta-nos Gramsci que "uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente os seus próprios intelectuais orgânicos[23]" (GRAMSCI, 2001, p.19).

É importante tal percepção para que possamos melhor entender as diferentes disputas por modelos específicos de universidades no Brasil, principalmente quando observamos a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e a Universidade do Brasil (UB) em 1937. Os diversos modelos de universidades refletem diferentes ideologias e também nos mostram as disputas que se colocaram entre intelectuais que defendiam o modelo centralizador federal, ou entre os que levantavam a bandeira da luta pela autonomia e liberdade dos

[23] Em publicação organizada pela Civilização Brasileira, Carlos Nelson Coutinho publicou os "Cadernos do Cárcere", de Antonio Gramsci. Chamamos atenção especial para o volume 2 da coleção, em que o pensador italiano tece considerações sobre a formação e o papel dos intelectuais nas diversas sociedades, bem como do princípio educativo e suas relações com as ideologias.

estados da federação. O embate político reflete-se, imediatamente, nas políticas educacionais (e vice-versa) e evidencia-se pela discursividade desses intelectuais-educadores nos inúmeros registros que compõem os materiais de pesquisa dos estudiosos da história da educação. Daí a importância que ressaltamos, da percepção das *condições de produção* de tal arcabouço documental.

Durante os anos de 1930, o que ocorria na área de educação e cultura deve ser compreendido como parte de um processo muito amplo de transformações no país, que não obedecia a um projeto pré-determinado, de ideologia uniforme, reduzido a uma simplificação designada como "modernização conservadora". Compartilhamos daquela visão que nos indica ser tal período característico de

> um processo que permite a inclusão progressiva de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, e leva à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada. É natural que os membros desta nova elite, que vêem seus espaços se alargarem, se identifiquem com as virtudes do novo regime, mesmo que percebendo, e freqüentemente criticando, muitas de suas limitações. Isto explica, sem dúvida, a visão contraditória que muitas vezes temos (destes tempos) – tempos de arte moderna, da educação moral e cívica, da criação da Universidade do Brasil, do fechamento da Universidade do Distrito Federal, do estímulo ao ensino industrial, do predomínio da cultura clássica sobre a científica nas escolas, da organização nacional da juventude, do apoio ao rádio e ao teatro, da censura ideológica e do apoio e abertura de espaço para os intelectuais. Tempos conturbados, tempo real (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA; 2000, p.69).

A presença e a ativa participação dos intelectuais (representantes das camadas médias urbanas) nas discussões políticas, sobretudo aquelas relacionadas aos rumos da educação se colocam como desafio a ser equacionado pelo Estado que procurava consolidar-se e traçar seus rumos. Foi, inclusive, característica marcante do Estado varguista, a aproximação e até mesmo a cooptação de intelectuais, na condição de funcionários públicos, ou na qualidade de profissionais liberais envolvidos em projetos governamentais. Em ambos os casos, podem ser considerados como *intelectuais orgânicos*, na perspectiva gramsciana. Percebê-los como atores desse processo foi fundamental para entendermos as diversas propostas apresentadas para os novos rumos da educação brasileira, bem como para os diversos modelos possíveis para a estruturação do ensino superior no Brasil. Somos alinhados à concepção gramsciana que

entende que o principal fator da história não são os fatos econômicos brutos, mas o homem, as sociedades de homens, homens que se unem entre si (ou se opõem), desenvolvendo, através de seus contatos e experiências, uma vontade social coletiva.

Durante o período entre finais da década de 1920 e decorrer das décadas de 1930-1940, as proporções a que chegou a cooptação de intelectuais proporcionaram-lhes condições favoráveis ao acesso às carreiras e aos postos burocráticos em quase todas as áreas do serviço público. No tocante às relações entre intelectuais e Estado varguista, este se caracterizou, sobretudo, por considerar o domínio da cultura como um "negócio oficial", o que implicou reservas orçamentárias, a criação de uma *intelligentzia* (concebida aqui como intelectuais que atuam no campo político), além da intervenção em amplos setores de produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico. Não é tarefa simples e fácil uma compreensão aprofundada do que ficou conhecido em nossa historiografia como "Era Vargas". Mesmo que tenhamos como principal período de análises o Estado Novo, somos advertidos por Bomeny e Costa:

> Como compreender uma ditadura que recorria mais à cooptação, ao clientelismo e à negociação do que à aniquilação do inimigo? Como classificar, sem contrariar tipologias ortodoxas de governo, um sistema que funcionava movido pela participação e colaboração da direita mais radical e dos esquerdistas mais aguerridos; dos grupos religiosos mais conservadores e dos mais radicais intelectuais laicos? (BOMENY; COSTA, 2009, p.74).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), de todo um aparato burocrático vinculado à Presidência da República como o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, a Hora do Brasil e outros mecanismos de controle, censura e formação de opinião pública (de massas) foram característicos da política do governo Vargas, sendo que

> inúmeros intelectuais tenderam a monopolizar aqueles cargos em cujo desempenho podiam fazer valer, em alguma medida, seu cabedal de saber especializado. Nessa categoria incluem-se tanto aqueles que ocuparam os postos de direção de instituições culturais como o Museu Histórico Nacional, a Biblioteca Nacional, o Serviço Nacional de Teatro, o Museu Nacional, etc, como os que se valeram de seus instrumentos de produção intelectual para o cumprimento de tarefas

> subalternas nas instituições de difusão cultural, de propaganda e de censura" (MICELI, 2001, p.213).

Diversos intelectuais remanescentes do modernismo conservador participaram de órgãos governamentais como o DIP. Foi, inclusive, esse grupo que traçou efetivamente as linhas mestras da política cultural do governo voltada para as camadas populares. Uma das metas fundamentais do projeto autoritário era obter o controle dos meios de comunicação, garantindo, tanto quanto possível, uma certa *homogeneidade cultural*. A ideologia do regime ditatorial era transmitida através das cartilhas infanto-juvenis e dos jornais nacionais, passando também pelo teatro, a música, o cinema, e marcando presença nos carnavais, festas cívicas e populares. Em 1940, a Rádio Nacional foi encampada pelo governo; logo em seguida, os jornais A Manhã e A Noite tornaram-se porta-vozes do regime. Seguramente o rádio foi um dos veículos de maior eficiência na difusão do projeto político-pedagógico estadonovista. A Rádio Nacional contava com expressiva verba oficial para manter o melhor elenco da época, incluindo músicos, cantores, rádioatores, humoristas e técnicos. Em 1941 foi criado o "Repórter Esso", jornal radiofônico inspirado no modelo norte-americano com notícias procedentes da United Press International (UPI). A Rádio Mauá, diretamente ligada ao Ministério do Trabalho, e que se autodenominava a "emissora do trabalho", popularizava a imagem de Vargas.

Configura-se também, nesse período, uma situação de dependência material e institucional que passa a definir as relações entre intelectuais e o poder público, já que parcela significativa desses intelectuais era originária de famílias empobrecidas pelas transformações econômicas e políticas dos anos anteriores. Começava também a tomar corpo a concepção de uma "cultura brasileira", sob cuja chancela, e desde então se constituiu

> uma rede de instâncias de produção, distribuição e consagração de bens simbólicos, às custas de dotações oficiais. (...) O poder público impôs-se como concessionário-mor dos padrões de legitimidade intelectual, mesmo que não tenha chegado a monopolizar o controle do mercado e a contratação dos serviços culturais (MICELI, 2001, p.217).

Os intelectuais autores de obras políticas alinhadas ao chamado "pensamento autoritário", bem como os educadores profissionais, foram as principais categorias de intelectuais convocados pela elite burocrática em virtude de seus saberes específicos e

de suas competências nas respectivas áreas de atuação. Foram fundamentais à condução de uma linha jurídico-institucional, bem como à sustentação do pacto entre as forças políticas até então vigentes. Os primeiros, *pensadores autoritários*, (que exerceram significativas influências nas formações intelectuais de ministros como Francisco Campos e Gustavo Capanema), tinham suas origens em antigas famílias dirigentes, em processo de decadência econômica, que buscavam beneficiar-se de vantagens e privilégios na nova ordem estabelecida. Diferentemente de outras categorias de intelectuais, as famílias dos pensadores autoritários estavam, há tempos, ligadas à cúpula da elite burocrática, valendo-se de seus prestígios e honorabilidade para se aproximarem e se beneficiarem de privilégios advindos do poder central. Para Vargas, o alinhamento dessa parcela de intelectuais era fundamental (sobretudo a partir de 1937), já que os principais artífices do pensamento autoritário, dentre eles Oliveira Viana e Francisco Campos, falavam em nome da elite burocrática, na crença de que a organização / centralização do poder em mãos do Estado deveria substituir os choques que adviriam das lutas originadas pelos embates entre os diversos interesses privados.

São estreitas as relações entre os intelectuais e a política e, particularmente, quando observamos a proximidade que se estabeleceu entre o ministro Capanema, que procurou, no campo das letras e artes plásticas, colocar-se acima "das disputas políticas e ideológicas que agitavam o pais" (BOMENY, 2001, p. 31), cercando-se de uma equipe diversificada, formada por personalidades como Carlos Drumond de Andrade, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Mário de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Cecília Meireles, Afonso Arinos de Melo Franco, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Cândido Portinari e tantos outros[24]. Os intelectuais que compuseram o que a literatura especializada designou de a "constelação Capanema", longe de sujeitos a uma simples cooptação por parte do governo, foram agentes diretos de diversas políticas empreendidas pelo

[24] Bomeny (2001) nos mostra que as relações interpessoais entre parte dos intelectuais que compuseram a chamada "Constelação Capanema" remontam à década de 1920, quando ainda em Belo Horizonte, encontravam-se para leituras, conversas e estudos, formando uma "confraria" de jovens que pretendiam trazer a 'modernidade' para as ideias "convencionais e retrógradas da sociedade mineira". Daí saíram Gustavo Capanema e Carlos Drumond de Andrade. Este último, já em Belo Horizonte"escrevia cartas, discursos para serem lidos por autoridades, entrevistas, artigos de jornal, editoriais, sem assinatura, com pseudônimos ou com a assinatura dos figurões do PRM". Sendo assim, "o convite para o ministério no governo federal [posteriormente feito por Capanema], não era, portanto, casual ou fortuito. Tinha como antecedente a grande experiência e o estreito vínculo de amizade e de colaboração profissional com o ministro Capanema desde os tempos de atuação política local, quando este assumiu a Secretaria do Interior e, assim, a chefia de polícia, tratando de adestrar-se no figurino desenhado por seu mentor mais ilustre, Francisco Campos" (BOMENY, 2001, p. 23).

Ministério da Educação e Saúde Pública, quer seja no âmbito artístico e cultural, como no campo mais específico das políticas educacionais. Reforçamos a nossa concepção de que os intelectuais não são seres desprovidos de ideologias e interesses (particulares ou de grupos) e muitas vezes são movidos (quando não atores diretos) pelos interesses de classe, grupos partidários, financeiros ou pelo contato com os poderes instituídos, canal direto para a materialização de suas concepções e dogmas.

Durante a década em que esteve à frente do MESP, Capanema procurou trazer para suas já conhecidas políticas anti-liberais, intelectuais das mais diversas correntes ideológicas. Entretanto, como as ideias e os conceitos são sujeitos ao período histórico que lhes conformam, devemos levar em consideração que, na década de 1930 (período entre-Guerras e pós crise do Capitalismo Liberal), havia um consenso de que o Estado deveria regular as relações sociais e econômicas, centralizando as políticas e restringindo os poderes e mandonismos locais e regionais que haviam caracterizado a Primeira República[25]. Segundo Bomeny (2001, p. 20), o ideal de ordem e progresso, no início do século xx, superou a aspiração democrática, até mesmo entre os liberais. Para estes, ordem e progresso seriam entendidos como etapas necessárias às condições para implementação do regime democrático. Possibilitariam também o progresso advindo das ciências. A autora nos dá um exemplo elucidativo da convergência inicial de concepções: num trecho de carta enviado a Monteiro Lobato, o intelectual-educador Anísio Teixeira, de vinculação ideológica sabidamente liberal, enfatizava que a sociedade brasileira estava

> em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema da *organização*, e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos. Eles *organizarão*. Da organização virá a riqueza. E tudo mais, política sã, liberdades etc., etc., virá de acréscimo (apud BOMENY, 2001, p. 20)

Havia um consenso por parte de grande parte da intelectualidade de que caberia ao Estado a condução das políticas sociais. Nesse sentido, segundo Oliveira,

[25] Indicamos a leitura dos diversos textos que compõem a publicação intitulada "Os intelectuais do antiliberalismo – projetos e políticas para outras modernidades", organizado por Flávio Limoncic e Francisco Carlos P. Martinho (Ed. Civilização Brasileira). Trata-se de obra conjunta que trata, justamente, da crítica ao liberalismo que marcou o início do século XX e que foram retomadas a partir das crises do neoliberalismo que configuraram as décadas iniciais do século XXI.

> O Estado Novo, em sua complexa trama de 'tradição' e 'modernização', exerceu um apelo substancial sobre a intelectualidade brasileira. Figuras egressas do modernismo – tanto os que ingressaram nos movimentos radicais dos anos 1930 quanto os que se mantiveram ligados aos partidos tradicionais – foram desembocar numa corrente comum que se insere no projeto de construção do Estado Nacional. Literatos modernistas, políticos integralistas, positivistas, católicos, socialistas são encontrados trabalhando lado a lado (OLIVEIRA, 1982, *apud* BOMENY, 2001, p. 17).

Tal afirmativa reitera nossa concepção da complexidade que envolve as redes de sociabilidade, as interfaces e os embates existentes entre as políticas, os diversos projetos e empreendimentos que se delineavam no campo da educação na gestão Capanema. Não é tarefa simples compreender como as propostas para a educação e a cultura eram pensadas e defendidas dentro de um mesmo ministério, por personalidades como Lúcio Costa (alinhado à ideologia comunista), Anísio Teixeira (liberal convicto) e Alceu Amoroso Lima (intelectual orgânico da Igreja Católica). Também não se trata de compreender as políticas a partir de uma perspectiva dicotômica entre prós e anti governistas, já que os intelectuais se comportaram de formas distintas entre si, e ainda de formas diferenciadas dependendo do momento histórico.

Os anos de 1920 e 1930 foram marcados por embates ideológicos que se refletiam, marcadamente, nos movimentos e políticas educacionais. Sobretudo, a partir da década de 1930, os choques ideológicos passam a ter cada vez mais presença na esfera política e tiveram no campo educacional sua principal forma de externalização. Muitas das ideias então em voga vinham sendo gestadas em décadas anteriores e no contexto da II Guerra Mundial, com as disputas internacionais por novos rumos políticos e ideológicos, bem como pelas possibilidades concretas de industrialização no Brasil, encontraram terreno fértil para sua aplicação.

As relações entre o governo e os intelectuais que atuaram no campo da educação foram mais radicalizadas se comparadas àquelas entre governo e intelectuais dos campos das artes ou da cultura. Aqueles intelectuais que compartilharam do modelo autoritário e centralizador do Estado Novo foram mais 'penalizados' ou 'criticados' pela memória educacional e social produzidas posteriormente, justamente pela ligação que herdaram dessa 'cooptação'. Em interessante reflexão sobre as razões dessa crítica aos

educadores pragmáticos aliados ao regime, bem mais rígida do que aquelas destinadas aos intelectuais artistas ligados às políticas do patrimônio cultural, Bomeny (2001, p. 32) salienta que os intelectuais da educação não tiveram a chance de 'absolvição' porque nesse caso, os criadores (intelectuais) e a política se misturam, já que as ideias e as formulações, quando implementadas, implicam no confronto com o mundo real, implicam, sobretudo, quando materializadas, em "interferências diretas nas rotinas das pessoas, reorientando condutas e procedimentos". Referindo-se e valendo-se do trabalho de Clarice Nunes[26], Bomeny ainda reforça que

> os educadores profissionais não estavam sós no espaço real que ocuparam, procurando construir sua identidade e organizar a cultura, a educação, o Estado e a sociedade. Tiveram concorrentes, e esses *outros* também estavam formulando projetos e propostas, abrindo espaços, fazendo ou não alianças com o poder constituído. Os educadores profissionais e seus opositores e aliados, mesmo que temporários, ocuparam posições num campo de possibilidades e seria tarefa inútil definir a sua luta e o que ela representou sem definirmos a luta dos concorrentes e o significado que ela assumiu para eles próprios, dentro do mesmo campo" (NUNES, 1999, *apud* BOMENY, 2001, p. 33).

Os intelectuais da educação, *educadores profissionais,* tiveram os seus principais embates travados entre as instâncias da sociedade civil que investiam na educação, como as igrejas protestantes e a Católica, principalmente. Com a prerrogativa de uma educação pública, obrigatória e laica, esses intelectuais, representados aqui por Anísio Teixeira, travaram embates não somente com a Igreja, mas também com o governo Federal, que se alinhava ao perfil autoritário e centralizador para a educação. Colocaram-se frontalmente contrários ao sistema educacional até então vigente e foram os grandes articuladores do movimento dos *Pioneiros da Educação Nova*, cujo *Manifesto* foi lançado ao povo e ao governo em março de 1932.

[26] O Estado Novo e o debate educacional. In: Freitas, Marcos Cezar de (org.). *Memória intelectual da educação brasileira.* Bragança Paulista, UnB, 1982.

3.4 Movimentos sociais e políticos nos anos 1920-1930: novos rumos para a educação

Aqui nos propusemos a traçar um panorama do conturbado momento que caracterizou as décadas entre os anos de 1920 e 1940, quando diversas ideologias e modelos para políticas educacionais se confrontaram. Inicialmente verificamos os discursos e defesas dos representantes do Liberalismo, particularmente a partir de aspectos do Movimento dos Pioneiros e do Manifesto da Educação Nova, que marcam significativamente os trabalhos no campo da história da educação brasileira. Observamos também as influências e importância das posições defendidas pelos grupos católicos e dos projetos centralizadores e autoritários que caracterizaram o pensamento de Francisco Campos (e de outros intelectuais), bem como o ideal de educação cívica empreendida pelos militares, que consideraram a educação como ponto crucial para a defesa e segurança nacional.

3.4.1 Os "liberais" e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: discurso, ideologia e dialogismo em Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo

Antes de abordamos alguns aspectos sobre o Manifesto, pretendemos lançar algumas reflexões sobre as influências intelectuais exercidas sobre seus dois mais ilustres representantes: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Anteriormente já nos referimos a um aspecto central na concepção do campo sociológico, expresso pelas *teorias do sistema social e da ação social*. O primeiro, considerando que a natureza do ser humano é imperfeita e individualista, considera a necessidade dos componentes sociais, das instituições, para transformar o indivíduo egoísta em um ser social, o que, não acontecendo, deixaria os seres humanos à mercê dos instintos destrutivos. É uma visão que caminha próxima àquela empreendida por Hobbes. Já a segunda concepção, com uma visão positiva da natureza humana (rousseauniana), concebe que os fenômenos sociais são construídos por e para os indivíduos, que são atores (e não somente receptáculos ou *tabula rasa*) que constroem a vida em sociedade. Nesse sentido, ambas as concepções têm a educação como fenômeno social, mas partem de pontos opostos para a sua aplicação e eficácia junto ao corpo social. Enquanto uma (sistema social) privilegia as normas, condutas, instituições (família, escola, pátria), a outra centra suas ações no indivíduo, no aluno, na liberdade e no ideal democrático, que

pressupõe a liberdade de ação dos indivíduos, aspecto imprescindível à concepção democrática de Estado.

Sabemos que todo sistema referencial ou teórico, quando "importado" sofre adaptações para atender às necessidades específicas e adequar-se às realidades das sociedades. Em nossa história da Educação, o movimento de educadores profissionais, pensadores que tomaram a educação como grande desafio viabilizador do desenvolvimento do Brasil, nas primeiras décadas do século XX e que culminou com o documento/Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é um exemplo de como correntes filosóficas antagônicas são, por vezes, absorvidas "antropofagicamente" em nossa história. As teorias do sistema social e da ação social foram absorvidas pelos dois maiores representantes do movimento da Escola Nova: respectivamente, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, através das filiações ideológicas desses intelectuais com os pensamentos de Durkheim (em Fernando de Azevedo) e John Dewey (em Anísio Teixeira). Nesse sentido, o Movimento dos Pioneiros promoveu uma combinação da matriz individual, preconizada pelo individualismo norte-americano (Dewey), com a matriz coletivista influenciada pela escola sociológica francesa (Durkheim). Já nos referimos também à importância de percebermos os referenciais utilizados pelos nossos pensadores-educadores brasileiros, já que essa filiação ideológica interfere direta ou indiretamente na enunciação de seus discursos (por meio de paráfrases ou interdiscursividades, respectivamente), que são, em última instância, materialização de ideologias. A partir de conceitos como interdiscursividade, intertextualidade e processos parafrásticos[27], sabemos que os enunciados se remetem a um "já dito, como também apontam para outros enunciados, sempre numa atitude responsiva e formando uma cadeia enunciativa[28]. Nesse sentido todo enunciado é revestido de historicidade e aponta para uma situação concreta entre sujeitos.

Como exemplo dessa afirmativa, podemos nos remeter ao pensamento de Dewey, filósofo norte-americano que tanto influenciou no pensamento –e na discursividade e enunciações- de Anísio Teixeira. Segundo Dewey, (em livro publicado no Brasil em 1959, com tradução do próprio Anísio) todo o processo educativo só tem

[27] Vide subitem 2.3.2 – Alguns conceitos da Análise de Discurso da vertente francesa.
[28] Vide subitem 2.3.3 – Algumas reflexões a partir de Mikhail Bakhtin e seu Círculo

razão de ser quando é conduzido no e pelo ideal democrático e somente a educação pode garantir o pleno funcionamento desse ideal:

> o amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (...) Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriariam dos resultados da atividade dos demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros (DEWEY, 1959, p.93-94).

Se observarmos a discursividade presente nas palavras de Anísio Teixeira em palestra proferida em janeiro de 1956, na XII Conferência Nacional de Educação, podemos observar o seu alinhamento ideológico ao pensamento de Dewey , pela interdiscursividade (que remete a uma memória discursiva) presente entre os enunciados:

> o ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissoluvelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais. Tal postulado foi e é, antes de tudo, uma afirmação política. Não foi, de princípio, e não será ainda, talvez, uma afirmação científica... Funda-se na observação comum, esta, confirmada pela ciência, de que o homem é um animal extremamente educável, quiçá o mais educável ou o único verdadeiramente educável, podendo, assim, atingir níveis ainda não atingidos, o que basta para justificar a sua aspiração de organizar a vida de modo a todos poderem dela participar, como indivíduos autônomos e iguais. (...) A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo [sic] das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. (TEIXEIRA, 2006, p.253-254)

Ao defender uma educação laica, voltada aos ideais democráticos, podemos antever os conflitos que Anísio Teixeira terá, simultaneamente, com os grupos católicos ligados à educação, bem como aos intelectuais defensores do ideário autoritário que se consubstanciará, a partir de 1937, com o Estado Novo. Quer seja na sua defesa pelas liberdades individuais, preceito característico das democracias, ou na defesa à democracia como princípio constitutivo das sociedades, Anísio conseguiu desagradar a diversas correntes ideológicas que se colocaram como grandes oponentes ao seu pensamento. Esse fato não aconteceu, da mesma maneira, com Fernando de Azevedo. Vejamos o porquê dessa afirmativa.

Em nosso entendimento, os alinhamentos de Anísio Teixeira à Teoria da Ação e de Fernando de Azevedo à Teoria Organizativa (do sistema) são pontos cruciais para as diferentes ações que empreenderão, bem como das suas trajetórias no campo educacional, mesmo que tenham tido muitos pontos em comum e tenham se colocado, na história da educação brasileira, como principais representantes do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Se em Anísio o centro da questão passa pelo aluno-sujeito de seu processo de aprendizagem, em Azevedo, a questão centra-se na instituição, na disciplina e no professor. Na introdução de seu livro Princípios de Sociologia, Azevedo aponta que

> (...) os alunos não sabem ver. Aprender a ver e a observar é a mais difícil aprendizagem. Não se improvisa um pesquisador ou um experimentador. Nem em física, nem em química, nem em sociologia. É preciso certamente 'fazer' observar, investigar e refletir, se queremos que aprendam a ver claro e a raciocinar sobre suas realidades. Essa aprendizagem exige, no entanto, um constante esforço de atenção, impõe um *trabalho duro de espírito e uma disciplina rigorosa de estudos*. Como também exige certa imaginação. Essa iniciação nos trabalhos de campo e na pesquisa social, *só o professor pode e deve dá-la, conduzindo os alunos* à observação e à pesquisa, em campos e com objetivos limitados, para que possam adquirir com segurança e aplicar o método estatístico e as técnicas de análise de casos ou de culturas, de investigação ecológica e de inquéritos ou levantamentos sociais de situações determinadas (AZEVEDO, 1951, p.5. grifos nossos).

Ao referir-se à matriz sociológica da escola francesa, na qual Azevedo se alinha e vai buscar sua inspiração intelectual, Bomeny (2001) nos mostra que

> a aspiração da matriz sociológica de Durkheim é toda ela orientada para a confirmação da importância que desempenhará a educação no contexto maior de reflexão da sociedade, tal como apresentada pelo sociólogo da Escola Francesa. Toda sociedade conhecida possui uma moral. A moral é o mínimo indispensável, o estrito necessário, sem o qual não se pode falar em sociedade. Ela se apresenta a nós, na lição durkheimiana, por características universais e comuns: seu caráter impositivo, sua externalidade, o constrangimento imposto pela regra e a consequente punição, quando agredida. O domínio da moral é o domínio do dever, e o dever é uma ação prescrita. Uma infinidade de regras especiais, precisas e definidas que fixam a conduta dos homens nas diferentes situações em que se apresentam. É a sociedade que as cria, que as guarda e as transmite aos indivíduos (BOMENY, 2001, p. 154).

Seria a sociologia durheimiana aquela que mais se confrontaria à perspectiva do individualismo utilitarista, não se organizando, simplesmente pela somatória de indivíduos que se estruturariam a partir de um contrato social que visasse à sobrevivência da sociedade e dos indivíduos. A sociedade, segundo Durkheim, seria a

> possibilidade humana da interação em torno de algo comum, algo que não se explica, apenas e exclusivamente, pela lógica do contrato prescrito formalmente. As bases não contratuais do contrato, o que vale dizer, a dimensão emocional, de reciprocidade ou solidariedade presente no convívio entre homens, é responsável pela permanência dos acordos possíveis em um mundo movido pela divisão do trabalho, pela técnica e pela especialização em torno da obtenção de vantagens obtidas na relação entre interesses e motivações. (...) A sociedade, onde quer que exista de forma durável, definiu uma forma de organização capaz de controlar os homens em favor de sua permanência como seres sociais. Se os indivíduos se caracterizam pela volatilidade, as sociedade se impõem pela perenidade e quem responde pela duração são as padronizações cultivadas na ordem dos valores morais, de um cálculo que considera a consciência da imperfeição humana e da convicção apreendida como a experiência de que, deixados a si, arruínam-se, paulatina e inexoravelmente (BOMENY, 2001, p.154-155).

Nesse sentido, ainda com Bomeny (2001), somos levados à compreensão de que Durkheim, além de fundador da Sociologia como campo específico de saber, também funda o que podemos chamar de "sociopedagogia". A educação da nova geração seria atributo das gerações dos mais velhos, através da transmissão do "espírito social geral, o espírito de uma sociedade determinada, aquele no meio da qual se deve viver" (2001, p.155). Para tal, seria imprescindível que o pedagogo tivesse plena consciência do meio

social no qual a educação se cria e se transmite: educação e sociedade são indissociáveis.

Será também nessa linha de pensamento que Maurice Halbwachs empreenderá seus estudos quando dirigir suas análises aos processos que caracterizam, formam e disseminam a memória coletiva dos diversos povos e sociedades. Para os sociólogos franceses, o resultado da interação profunda entre educação e sociedade é indispensável ao que chamamos de "civilização". Somente a partir da superação do egoísmo individual é que teríamos um processo de humanização, que se teceria numa dimensão de padronização e durabilidade. Somente dessa forma a sociedade

> deixa de ser um aglomerado, uma simples soma de indivíduos, para ser uma realidade específica, uma existência resultante dessa conjunção e interpretação de valores que aproximam e circunscrevem a ação dos indivíduos. A ideia de conjunto se sobrepõe as particularidades individuais. Essa ideia de conjunto, que Durkheim chama de *consciência coletiva*, é um sistema de ideias, de sentimentos, de crenças, de tradições, de práticas comuns a todos os membros de uma mesma sociedade. *Mas nada disso é natural, nada é espontâneo.* (...) Cada sociedade cria seu ideal de homem e a educação se exerce, de geração a geração, conduzida pelas gerações mais velhas, suscitando e desenvolvendo na criança um certo número de estados psíquicos, intelectuais e morais que lhe serão reclamados como membro de uma comunidade política e social. O suposto é de existência de uma matriz universal, de atributos característicos da espécie humana em geral, que devem ser internalizados em cada indivíduo em particular, transformando-o em ser social. Porque *há uma sociedade anterior a cada um de nós é que se pode orientar o aprendizado da civilização em torno de um ideal de comportamento, de valores, de sentido e consciência comuns em sintonia com ela.* E é nesse particular que Durkheim recusa terminantemente a ideia de que a educação seja um processo individual ou universal. Toda educação é criada pela e para a sociedade. Por isso social. E por isso também particular (BOMENY, 2001, p.157. grifos nossos).

Essa dimensão coletiva, processual, normativa, prescritiva (quando não punitiva) da educação era consonante, nos anos 1930, com os interesses dos setores hegemônicos do campo da educação brasileira – sobretudo a Igreja Católica- , bem como aos intelectuais que amalgamavam a estrutura que viabilizaria o Estado Novo, razão pela qual, em nosso entendimento, Fernando de Azevedo encontrou menores resistências que Anísio Teixeira, ao ser cooptado por diversos grupos para a aplicação de suas propostas de reforma no campo educacional. Em linhas gerais, se for possível uma síntese, poderíamos dizer que a distinção, entre Durkheim e Dewey "está na maneira como se concebe a relação indivíduo-sociedade, que grau de autonomia e

intervenção os indivíduos têm na definição e configuração do social" (BOMENY, 2001, p.158). Se para Durkheim, a educação era vista como resultado de algo que lhe é anterior, para Dewey, seria ela a condutora de uma ordem social de homens livres, conscientes e participativos. Para ambos a ligação educação e sociedade é estruturante de todo o pensar e fazer pedagógico. Os pontos de partida, entretanto, são distintos.

3.4.1.1 Algumas abordagens sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e tendo como signatários educadores, intelectuais com diferentes matizes ideológicas de importância nacional como Anísio Teixeira, Lourenço Filho[29], Roquete Pinto, Cecília Meireles, Júlio de Mesquita Filho, dentre outros, reflete a importância que se dava, naquele momento, à educação, vista como principal forma de transformação da sociedade brasileira. Um "otimismo pedagógico[30]" era recorrente entre todos os segmentos sociais, a despeito de suas divergências ideológicas (ou de filiações teóricas) entre os signatários. Certamente "o que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação." (SCHWARTZMAN, 2000, p.70).

Sem dúvida, esse Manifesto e mais ainda, a atuação de seus signatários, marcaram significativamente os rumos da política educacional brasileira nos anos 1930. Concordando com ele, ou opondo-se às suas diretrizes, as suas ideias estiveram na pauta das principais discussões sobre os rumos da política educacional nesse período. Questões importantes como a definição das finalidades da educação, democratização do ensino com igualdade de condições para o acesso à escolaridade básica, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação, autonomia e descentralização, a problemática do ensino secundário e técnico, os rumos condutores da criação das primeiras universidades (principalmente as públicas), o papel da escola na vida dos homens, bem como a percepção de sua função social estiveram presentes ao longo do extenso documento. Tais questões, ainda tão contemporâneas, encontram-se na mesa de

[29] Lourenço Filho, em 1935, era professor de Psicologia Educacional na UDF e Diretor da Escola de Educação, que foi incorporada àquela universidade, funcionando no prédio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.
[30] Expressão utilizada por Jorge Nagle em "Educação e sociedade na Primeira República".

discussões de todos os organismos sociais que, insatisfeitos com os rumos de nossas políticas educacionais, conservam a certeza de ser a educação, indiscutivelmente, instrumento indispensável para a superação de nossos (ainda) graves problemas sociais.

A educação foi vista como o mais grave dos problemas nacionais a ser superado pelo novo Governo, já que as forças econômicas, para se desenvolverem, necessitariam do crescimento das forças culturais e educativas. Para os signatários do Manifesto, seria necessária a construção de homens, antes de fazer instrumentos de produção:

> Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO, 1932, p.33).

Para tanto, seriam necessárias profundas transformações em nosso atrasado sistema educacional. Do ensino primário ao ensino superior, grandes seriam as intervenções. No que se referia ao ensino superior, denunciou-se a ausência do espírito universitário e a formação meramente literária dos alunos, já que inexistia uma cultura própria que definia os *fins* da educação. Nos ensinos primário e secundário, criticou-se duramente o isolamento das escolas, que serviam quase sempre aos interesses dos indivíduos e não aos de classe, dissociadas das famílias e vivências dos alunos .

O ensino básico para se tornar obrigatório, deveria ter garantida a sua gratuidade, o que levava à questão do ensino público. A *laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação* (turmas escolares mistas) seriam pressupostos fundamentais à *escola única*. Esta seria "a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos" (MANIFESTO, 1932, p.47). A laicidade colocaria o ambiente escolar acima das crenças e interferências religiosas, respeitando-se a integridade da personalidade em formação do aluno; a gratuidade deveria se constituir num princípio igualitário, que não fizesse da educação um privilégio econômico, garantindo-a a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. (Observa-se que a *capacidade individual* não é desconsiderada. Não se trata

de universalização de todos os patamares da vida estudantil). A obrigatoriedade e a co-educação seriam garantidas através da gratuidade e da existência de escolas suficientes para receber os jovens estudantes, que muitas vezes eram sacrificados com a privação da educação, impelidos ao trabalho precoce na sociedade industrial.

A questão educacional deveria também gozar de *autonomia* sobre o Estado, estando acima dos interesses pessoais ou partidários, que poderiam "impôr à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas" (MANIFESTO, 1932, p.51). Daí decorreria a necessidade de ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que técnicos e educadores traçariam as metas diretivas da educação, tendo a garantia de meios materiais para garanti-las, independentemente das oscilações político-partidárias.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também criticava o centralismo das políticas educacionais. *"Unidade não significa uniformidade*", pressupunham esses educadores. Haveria que se ter atenção às demandas regionais, o que levaria à observância da multiplicidade de realidades, bem como de especificidades das práticas pedagógicas. Aos estados da federação deveria caber a educação em todos os seus níveis e graus, o que, certamente, não era convergente às pretensões do governo federal de estruturar, sob o seu controle, o sistema de educação superior pretendido para o país.

> Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais (MANIFESTO, 1932, p.51-52).

O divórcio entre as entidades que mantinham o ensino primário e profissional e as que mantinham o ensino secundário e superior era visto como instrumento poderoso

de estratificação social. A estrutura do plano educacional deveria ser revista de forma a dinamizar o processo educativo, tirando o aluno da simples função receptora de conteúdos, com a crescente estimulação de sua atividade criadora. A fim de se contrapor ao divórcio existente na estrutura do plano educacional, desejavam os Pioneiros que a

> partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18) a continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (obervação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (MANIFESTO, 1932, p.59).

O Manifesto também argumentava que a escola secundária deveria ter uma base comum de cultura geral (12 aos 15 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seções de preponderância *intelectual* ou *manual* . E aqui, segundo os Pioneiros, estava o *ponto nevrálgico* da questão das reformas escolares. Da forma como existia, a estrutura educacional tradicional era feita para a classe média burguesa. Enquanto a escola primária servia à classe popular, "como se tivesse uma finalidade em si mesma", a escola secundária não formaria apenas o reduto dos interesses de classe. Nesse campo educativo se levantava a controvérsia sobre o sentido da cultura geral versus profissionalização. Os jovens das camadas menos favorecidas iam sendo direcionados à formação profissional, sendo absorvidos pelo crescente mercado industrial, enquanto aqueles pertencentes às classes superiores continuavam sua formação escolar, com vistas à educação superior (ressalte-se que somente na década de 1950 o ensino secundário profissionalizante passou a ser equiparado ao ensino secundário tradicional).

3.4.1.2 Os Pioneiros e a problemática da educação superior no Brasil

O Manifesto de 1932 marca o momento em que o grupo dos chamados "renovadores da educação" assume o controle da Associação Brasileira de Educação (ABE) e endossa uma concepção de universidade "bastante próxima daquela defendida pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE" (MENDONÇA, 2002, p.22). No que se refere à educação superior, organizada segundo o modelo universitário, defendia-se sua gratuidade e esta deveria tender, não somente à formação profissional e técnica,

como também à formação de pesquisadores, em todos os ramos do conhecimento humano. Deveria

> ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (MANIFESTO, 1932, p.62).

A educação superior no Brasil ainda privilegiava a formação de profissionais liberais como engenheiros, médicos e advogados, o que lhe dava um caráter utilitário e desarticulado. Haveria a necessidade de organizar universidades no país, a quem caberiam a criação e difusão de ideais políticos, sociais, morais e estéticos. Seria na Universidade, no conjunto de suas "instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos problemas nacionais" (MANIFESTO, 1932, p.61) que seriam encontradas respostas que levariam o Brasil à superação dos seus graves problemas, deixando para trás a "facilidade de tudo admitir, o ceticismo de nada escolher nem julgar, a falta de crítica, por falta de espírito de síntese, a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias (...)" (idem).

Os Pioneiros também criticam a estrutura da universidade brasileira, centrada na formação profissional, sem privilegiar os estudos aprofundados e metódicos da pesquisa científica. Nossa universidade era destoante da nova concepção de universidade estruturada a partir das reformas empreendidas por Humboldt na Universidade de Berlim. Nessa nova concepção, a pesquisa é o "sistema nervoso da Universidade" e deveria estimular e dominar qualquer outra função. Seria a pesquisa o "espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano" (MANIFESTO, 1932, p.62). Segundo os Pioneiros, seria essa universidade que geraria o estado de ânimo necessário à superação das divergências e diferenças ideológicas.

Referindo-se à nossa estrutura de educação superior, o Manifesto argumenta que

> a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação

> imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada (MANIFESTO, 1932, p.62).

Dessa forma, a universidade estava colocada no ápice de todas as instituições educativas, tendo papel imprescindível na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores. Seria o vértice de uma pirâmide social. Observamos que, independentemente da corrente de pensamento a que se alinhavam os diversos educadores, era consenso de que somente através da formação de uma *elite intelectual* o país poderia se modernizar. Pode-se observar também o caráter elitista e conservador do chamado "pensamento liberal" brasileiro, que atribui às capacidades individuais a principal prerrogativa dos papéis sociais a serem desempenhados pelos diversos sujeitos sociais. As transformações sociais, desta forma, seriam feitas de cima para baixo, a partir da seleção entre os melhores:

> de fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente por diferenciação econômica, ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser inteiramente aberta e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a sua riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não por 'diferenciação econômica', mas 'pela diferenciação de todas as capacidades', favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (MANIFESTO, 1932, p.64-65).

Para os Pioneiros, seria o ideal de democracia o maior dever do Estado para com a sociedade. E a longa e necessária marcha dos povos no caminho para sua conquista somente seria viabilizada pelo viés da educação, já que, para os signatários do Manifesto, as únicas revoluções fecundas seriam as que se fizessem ou se consolidassem pela educação. Certamente a perspectiva "revolucionária" dos Pioneiros não deverá ser associada diretamente à superação da ordem capitalista, apesar de vários de seus componentes serem alinhados ao pensamento de "esquerda". Bem mais que uma "revolução", buscava-se na verdade uma ampla "reforma" da estrutura social brasileira, fundamental para adequação do País aos novos rumos traçados pela perspectiva de industrialização.

3.4.2 A força do Movimento Católico e a reação ao Movimento dos Pioneiros

A Igreja Católica e seus representantes leigos (seus intelectuais orgânicos) desempenhavam papel significativo nesta disputa pela hegemonia de um modelo educacional para o país. A Igreja, que sempre se preocupou muito com a educação fundamental, sobretudo para garantir o conteúdo da formação ética, humanista e religiosa das futuras elites dirigentes do país, não via com bons olhos as características "bolchevistas" da escola "comunista" preconizada pelos Pioneiros da Educação Nova. Ao próprio movimento revolucionário que levou Getúlio Vargas à presidência, Amoroso Lima se referia como "obra da constituição sem Deus, da escola sem Deus, da família sem Deus" (apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 73).

Anísio Teixeira destacou-se como um dos educadores "mais perigosos" e, assim, duramente combatido pela Igreja e por seus intelectuais leigos, como Amoroso Lima, que o considerava um "jovem desnorteado" pelos ensinamentos em Colúmbia, a ponto de negar

> o primado de Deus sobre a educação do homem (...) para contentar-se com o primado ridículo da democracia e da ciência, à altura dos instintos mais rasteiros ou mais triviais do egoísmo humano (apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.77) .

O movimento de renovação da Igreja Católica, iniciado na década de 20, com atuação marcante através do Centro D. Vital, pretendia a recristianização da juventude católica e teve em suas filas o ainda jovem Francisco Campos, que mais tarde ocuparia

os postos de Ministro da Educação e Saúde do Governo Provisório (promovendo a reforma do ensino secundário e universitário no país) e, posteriormente, o de Ministro da Justiça do Estado Novo. Foi ele um dos mais importantes ideólogos de direita e teve importância significativa na aproximação da Igreja ao Estado varguista. Seja por convicção, seja por fidelidade aos pactos estabelecidos entre o Estado Novo e a Igreja, o Ministério da Educação sempre pendeu para o lado da Igreja. Exemplos significativos dessa aproximação entre Estado e Igreja são a inauguração do Cristo Redentor, na Capital da República e a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, o que era contrário à perspectiva laicizante, preconizada pelos Pioneiros da Educação Nova. A laicização da escola, inclusive, constituiu-se em ponto central dos embates travados entre católicos e intelectuais liberais, considerados "de esquerda". Os representantes da igreja, bem como os defensores da ideologia autoritária, consideravam "de esquerda" ou "comunistas" todos os que não se alinhassem aos seus interesses.

Buscava-se a proposta de uma "sociologia cristã" responsável pela busca de uma racionalidade para a fé, que viria a se constituir como opção para a superação do individualismo e do socialismo, transferindo para a família a importância até então dada ao indivíduo e ao Estado. Através da revista *A Ordem* (o nome já é um indício de seu alinhamento ideológico), os "intelectuais orgânicos" do movimento católico lançavam seus manifestos, sustentando, inclusive, que a Revolução iniciada em 1930 seria ineficiente enquanto não se atribuísse à "Igreja sua devida supremacia." Somente a Igreja seria capaz de unir esforços, promover a Revolução e restaurar uma filosofia capaz de unir as classes, sem, contudo pressupor a superação das diferenças sociais existentes entre elas.

A vitória do movimento católico se consubstanciou na Constituição de 1934, cuja data de aprovação das emendas, 30 de maio, foi considerada por Alceu Amoroso Lima, como um marco na história do catolicismo brasileiro. As três propostas da Liga Eleitoral Católica, a indissolubilidade do casamento, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e a assistência religiosa facultativa às classes armadas, significaram uma vitória da doutrina católica.

Além da Igreja, outros setores também pretendiam estabelecer métodos educacionais, pautados por suas ideologias: as Forças Armadas, com um projeto

marcado pelo nacionalismo, e aqueles influenciados pelo avançar dos regimes totalitários, sobretudo o fascismo, tendo como "principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional." (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.84).

3.4.3 A educação normativa e o projeto autoritário de Francisco Campos e Gustavo Capanema

Grande fundamentador da ideologia justificadora para a existência de um Estado totalitário no Brasil, Francisco Campos via na própria desagregação e decadência das Instituições, razões que, por si só, se constituíam como imperativo a essa nova forma de sociedade política em franca ascensão em países desenvolvidos na Europa. Segundo Bomeny (2010, p. 263), Francisco Campos teria o "antiliberalismo como convicção": para esse intelectual-político, diante do fracasso do liberalismo e do crescente perigo comunista, somente um Estado forte e detentor de ideologia específica e precisa seria capaz de conduzir as massas. Defendia que, ao contrário do século XIX, que havia se caracterizado pelo individualismo liberal, o século XX caminharia para os regimes de autoridade. O fenômeno da sociedade de massas criava imediatamente a necessidade de métodos para seu controle e manipulação, já que muitas vezes aspectos irracionais e ininteligíveis de suas ações e condutas definiam os próprios rumos da política. Nesse sentido, era extremamente importante a existência de líderes carismáticos, poderosos chefes elevados à condição de mitos nacionais que servissem de convergência aos diversos anseios das massas.

Nesse sentido, Francisco Campos sustentava que se tratava de um grande perigo a preservação "do equívoco sério que é o de se educar para a democracia, quando esta está sofrendo uma revisão substancial em seus termos" (SCHWARTZMAN, 2000, não paginado). Além do mais, sustentava Campos, o próprio Marx já havia prenunciado que o desenvolvimento das práticas liberais, levadas às últimas consequências, levaria a sociedade ao comunismo.

A pedagogia do projeto autoritário de educação proposto estaria alicerçada fundamentalmente na juventude, que deveria ser tutelada pelo Estado. Para tal, seria necessária a existência de símbolos e ritos, razão pela qual, por um lado, a cooptação da

Igreja e o isolamento dos adeptos da Educação Nova seriam importantes conquistas para a eficácia dos métodos educativos. A aproximação de Francisco Campos com a Igreja, nesse sentido, é mais instrumental, do que propriamente, reflexo de sua religiosidade.

Foi de Francisco Campos a autoria do projeto de ampla reforma da educação no país, no qual se insere o *Estatuto das Universidades Brasileiras* (em 1931), que pretendeu estruturar o ensino superior *a partir da sua organização em universidades*, ainda formadas a partir da aglomeração das faculdades profissionalizantes de Engenharia, Medicina e Direito. Ao dispor dos fins do ensino universitário, o estatuto estabelecia:

> Art. 1º. O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.
>
> Art. 2º. A organização das universidades brasileiras atenderá, primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país, e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários.
>
> Art. 3º. O regime universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente Decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos. (apud FÁVERO[a], 2000, p.159)

Uma rápida análise do conteúdo expresso nessas finalidades já deixam evidentes algumas visões de universidade pelo governo central: a formação de uma elite intelectual e profissional por meio de uma instituição que concentre o maior número possível de saberes (e não somente a tríade engenharia-medicina-direito). Uma outra questão que merece atenção é a pressuposição de que as diferenças, os embates, os confrontos, seriam, no mínimo, silenciados, já que haveria sempre uma "harmonia de objetivos" entre os diversos atores (professores e estudantes; indivíduos e coletividade). Evidencia também uma questão que perpassará as relações entre a universidade e o Estado: a sempre pretendida autonomia universitária. Uma vez que estabelece no artigo 2º. que a organização das universidades deveria atender, "primordialmente, ao critério

dos reclamos e necessidades do país, e, assim, será orientada pelos fatores nacionais" já sinaliza que as relações entre a instituição e o Estado serão bastante próximas (a história mostrou que além de próximas foram conflitantes). No art. 3º deixa explicitado que caberá ao governo central a definição da política da educação superior, que poderia "admitir" variantes regionais, mas que deveriam estar submetidas ao referido decreto. Podemos observar, na materialidade discursiva, uma interdiscursividade com a ideologia antiliberal, compartilhada por Campos, bem como a intertextualidade entre o decreto e diversas de suas obras publicadas à época sobre o problema da educação no Brasil, particularmente no que se refere à centralização e controle do Estado sobre todo o processo educativo.

Uma das principais inovações previstas no Estatuto era a possibilidade de inclusão de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição híbrida que "deveria se constituir, por um lado, em um órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, e, por outro, ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, destinado a formar professores especialmente para o ensino normal e secundário" (MENDONÇA, 2000, p. 138).

Entretanto, ainda segundo Mendonça (2000), dado o clima de instabilidade política e à necessidade de articulação de interesses dos grupos divergentes no Governo Provisório, o Estatuto das Universidades Brasileiras acabou por desagradar a gregos e troianos:

> O grupo dos engenheiros da ABE criticava não só a excessiva ingerência oficial na universidade (esse grupo defendia fortemente a autonomia universitária, como condição para que se fizesse ciência desinteressada), bem como o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Os católicos acusavam o projeto de laicizante e, com base nesse argumento, criticavam tanto o seu caráter centralizador quanto sua feição pragmática. De fato, a Reforma Campos não se tornou um elemento catalisador dos grupos envolvidos com a discussão sobre a questão da universidade. O próprio governo federal, aliás, não se empenhou na implementação da nova instituição (MENDONÇA, 2000, p.138).

A maior parte dos esforços destinados por Capanema, após substituir Francisco Campos no Ministério da Educação foi dirigido aos ensinos secundário e superior. Para o primeiro, que naqueles tempos se iniciava com o antigo ginasial, buscou-se na Itália

fascista o modelo para um currículo enciclopedista, centralizado e convencional. Baseando-se numa aprendizagem formal, abstrata e destituída da realidade vivenciada pelos alunos, consolidava a natureza classista e elitista da educação. A educação propedêutica foi uma constante na história da educação brasileira. Em relação ao ensino superior, a principal atividade do Ministério da Educação e Saúde concentrou-se nas negociações e projetos para a estruturação da Universidade do Brasil (a partir da Universidade do Rio de Janeiro), bem como à construção da sua Cidade Universitária. Cabe ressaltar que essa universidade deveria servir de modelo para as demais instituições de ensino superior que existissem ou "que viessem a ser criadas".

Seguindo uma política centralizadora e autoritária, característica do estado varguista, sobretudo a partir de 1935, Capanema toma a iniciativa de fechar a então criada Universidade do Distrito Federal[31], "suspeita de abrigar comunistas" e , por sua forma constitutiva, descumprir o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. O ministro também imprimiu uma educação de base nacionalista nas áreas ocupadas por imigrantes no sul do país, proibindo-os de terem suas próprias escolas e educar os filhos na língua de origem. Também nessa época, por influência de Amoroso Lima, o ministro preparou o projeto de um "Estatuto da Família", que pretendia proibir o trabalho feminino, restringir a co-educação e exercer forte censura sobre os meios de comunicação, a fim de impedir que fossem difundidas ideias e influências negativas ao papel tradicional da mulher de família.

Outro aspecto discordante entre a política educacional do governo federal, implementada posteriormente por Capanema e a defendida pelos Pioneiros da Educação Nova referia-se à perspectiva de centralização e homogeneidade do sistema educacional. Embora o governo nunca tenha chegado a assumir diretamente a administração direta da educação básica, que ficou nas mãos dos estados, não abriu mão da pretensão de cuidar dos conteúdos programáticos do que era ensinado em todo o país.

[31] Vide item 4.2 – O contexto de criação da Universidade do Distrito Federal (UDF)

3.4.4 As Forças Armadas e o ideal da educação militar

No confronto das diversas ideologias, também as Forças Armadas, a partir de 1930, colocaram-se cada vez mais presentes na condução da política nacional e, consequentemente, no âmbito da educação popular e dos jovens. Sobretudo, a partir do golpe do Estado Novo, em 1937, quando deveria ser cultivada na população uma nova mentalidade compatível ao novo Estado que se pretendia construir. Internamente, o Exército suprimiria a sua pedagogia disciplinar punitiva por novas formas de ensinamento, que passavam pela educação moral, cívica, familiar e nacionalista. A disciplina, a obediência e o respeito às instituições seriam os pilares deste pensamento educacional. Resgatou-se aí a figura de Olavo Bilac, que já havia pretendido criar a figura do "cidadão-soldado" através do alistamento militar obrigatório. Segundo Bomeny (2010), em documento reservado enviado ao presidente Vargas, o ministro da Guerra, General Dutra, assim se referia ao problema educacional: "o problema da educação, apreciado em toda a sua amplitude, não pode deixar de constituir uma das mais graves preocupações das autoridades militares" (apud BOMENY, 2010, p.267). Dessa forma, a educação seria considerada um problema de *segurança nacional* e como tal deveria ser tratada.

A revista *Defesa Nacional* foi o principal veículo de difusão da pedagogia militar, tal qual *A Ordem* o era para os católicos. Importante, nesse sentido, foi a ação do capitão Severino Sombra, redator da seção de pedagogia da revista. A educação passa a ser vista como questão de segurança nacional e, portanto, deveria ser concebida como projeto estratégico de mobilização e controle. O foco principal a ser combatido eram os "inimigos internos" que poderiam influenciar negativamente os jovens.

Em relatório encaminhado ao Presidente Vargas, o general Dutra, então Ministro do Exército, argumentava que

> *o problema da educação* (...) não pode deixar de constituir *uma das mais graves preocupações das autoridades militares*. (...) O Brasil reclama um sistema completo de segurança nacional, o que pressupõe, fundamentalmente, uma entrosagem dos órgãos militares com os órgãos federais, estaduais e notadamente municipais, *incumbidos da educação e da cultura*. Nunca se tornou tão imperativa, como no atual momento, esta necessidade. E não obstante, assinalam-se, no setor pedagógico do Brasil, muitos obstáculos a serem vencidos, para que o objetivo da política de segurança nacional possa ser completamente

> alcançado (apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.86. grifos nossos).

Percebe-se, sem grandes esforços, a impossibilidade de combinação dessa pedagogia à defendida pelo Movimento da Escola Nova. Em vários aspectos, os militaristas associavam-se aos católicos no combate ao liberalismo preconizado pelos escolanovistas. Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em conferência na Escola do Estado Maior do Exército, afirmava que

> na evolução das instituições sociais, ou elas se harmonizam nos mesmos propósitos e, então, a segurança é comum e comum a educação; ou, ao contrário, as instituições entram em luta pela própria existência e expansão, e os processos educacionais se diversificam para atender ao choque dos interesses postos em jogo. (apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.88)

Já nos referimos à nossa consideração de que a educação é um ato político. Também já defendemos a concepção de que os enunciados apontam para outros enunciados, num dialogismo que constitui a cadeia enunciativa. A problemática nacionalista ficava ainda mais em voga se considerarmos que era significativa a população de imigrantes no Brasil naquela época, principalmente nos estados do sul, onde, inclusive, as escolas ensinavam nas línguas pátrias. Sem mencioná-los explicitamente, o discurso homogeneizador que pretende suprimir as diferenças entre os povos da 'nação' brasileira a se construir atribui à educação o papel de construção dessa homogeneidade. Principalmente nas áreas de imigração alemã, o Ministério da Educação agiu de forma rigorosa, já que se considerava concreto o perigo de "criação de nacionalidades outras dentro do Brasil." Sabe-se, hoje, que Hitler tinha olhos fixos para esta região do Brasil, em seu sonho de criação de um império germânico.

A problemática da estruturação da instituição universitária em nosso país não pode ser concebida simplesmente a partir da ótica que a liga a políticas autoritárias ou arbitrárias de um Estado forte e centralizador. Até transformarem-se em ações de Estado, as Reformas Educacionais implementadas por Francisco Campos e Gustavo Capanema foram precedidas de longos confrontos no âmbito da sociedade civil, na disputa pela hegemonia. Ao lado dos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), procuramos ressaltar que os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) (a sociedade civil, associações, instituições públicas ou privadas) exerceram papel imprescindível à

viabilização das condições que garantiram a chegada e a posterior permanência de Vargas ao poder durante os quinze anos que marcaram a "Revolução" de 30 e a queda do Estado Novo. Tais observações foram importantes para as considerações que fizemos sobre a problemática discursiva institucional, que tratou de maneiras díspares, não lineares e por vezes contraditórias, as relações entre a instituição e o poder político Estatal.

Procuramos também evidenciar o grau de complexidade das filiações ideológicas em disputa, o que implicava diretamente na variedade das formações discursivas que abrigavam os discursos e, consequentemente, os enunciados dos atores / sujeitos envolvidos na problemática político-educacional, particularmente no que se refere à estruturação do modelo de universidade que configuraria e materializaria as ideologias, em plena disputa pela hegemonia.

4 - A INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL: INSTITUIÇÃO DE ENSINO OU DE ESTUDOS?

Vimos anteriormente (subitem 3.4) que no contexto em que se inseria o Manifesto dos Pioneiros da Educação já se evidenciava o embate entre as concepções distintas para a educação superior dentro da própria Associação Brasileira de Educação (ABE). Havia uma predominância da defesa de que a universidade fosse concebida na 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" (AZEVEDO, 1958 apud MENDONÇA, 2000, p.138). Cada vez mais se defendia a centralidade dos estudos e da pesquisa (e não somente ensino para formação profissional) nessas instituições. Seria a pesquisa "o sistema nervoso da universidade que estimula e domina qualquer outra função" (idem).

Nesse sentido, cada vez mais eram contundentes as críticas às instituições de ensino superior até então existentes que não teriam ultrapassado os meros formalismos da formação profissional. Segundo Mendonça,

> À universidade assim concebida competiria o 'estudo científico dos grandes problemas nacionais', gerando um estado de 'ânimo nacional' capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores – aí entendidos os professores para todos os graus de ensino (MENDONÇA, 2000, p.138).

De forma geral, como já mencionamos, essa foi a concepção da educação superior sob o modelo universitário que moldou as duas principais experiências desenvolvidas ao longo desses anos por iniciativa de educadores vinculados ao grupo dos renovadores, a saber, a USP (em 1934) e a UDF (em 1935)[32].

[32] Não abordaremos o contexto de criação, bem como as características de configuração da USP. Daremos enfoque somente à UDF por ter sido o modelo mais antagônico ao proposto pelo governo federal, com a transformação da URJ em UB.

Neste trabalho, ao observamos as características constitutivas da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), sua nova organização em 1931[33], sua transformação em Universidade do Brasil (UB), contrapondo-as à Universidade do Distrito Federal (UDF), pretendemos adotar uma perspectiva relacional para o que poderíamos identificar como *identidades* dessas instituições. Melhor designação seria identificarmos os seus *processos de identificações*. Já defendemos que a(s) identidade(s) não se constrói(em) dissociada(s) das relações que se estabelecem em tempos e lugares historicamente definidos; não é algo estático e imutável. O contexto relacional pode nos mostrar porque, num dado momento, uma identidade é afirmada, ou ao contrário, refutada. Pode nos sinalizar também para as condicionantes que corroboram as práticas discursivas que procuram reafirmá-la perante aqueles que a ela se ligam. Sua afirmação ou refutação sempre se dão a partir de critérios comparativos que estabelece com outras identidades. A identidade, mesmo que aparentemente individual e una, é sempre relacional, múltipla, e só é um problema quando se vê questionada ou confrontada, já que não existe em si mesma. Nesse sentido, remetemo-nos, mais uma vez a Bourdieu (2001), quando afirma que não há como compreendermos uma instituição (e a identidade institucional), senão pelas relações que elas estabelecem entre si e com o todo com o qual dialogam e interagem , identificam-se e se opõem, estando justamente nessas perspectivas de relações e redes a "chave" para uma melhor compreensão dos processos de construções identitárias que são operados constantemente.

Tendo em mente tais considerações, podemos sugerir que a criação da URJ em 1920, sua organização em 1931 e sua posterior transformação em UB em 1937 buscava uma construção identitária institucional que se contrastava àquela proposta pela UDF. Nesse sentido, o processo de construção identitária da UB pressuporia a não existência daquela proposta materializada pela UDF. Julgamos que a percepção de suas características pode atribuir sentidos mais amplos aos discursos que defenderam a criação da UDF, bem como dos que enalteceram o modelo pretendido pela UB, sobretudo quando articulados ao Estado que pretendia, por meio dela, difundir pelo país um modelo de educação superior que formasse uma elite profissional e condutora do projeto nacional-desenvolvimentista. A observação desta rede discursivo-enunciativa

[33] O Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931,dispôs sobre a organização da URJ, incorporando a ela a Escola de Minas, Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas Artes e Instituto Nacional de Música.

nos traz evidências das redes de memórias (*memórias discursivas)* na perspectiva da AD e da *heteroglossia dialogizada*, na perspectiva de Bakhtin que são acionadas bem como nos sentidos que são produzidos pela materialidade discursiva institucional, expressa, sobretudo, nos documentos que fundamentam nosso trabalho.

4.1 O contexto de criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) – 1920

Vimos que o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, abriu o precedente legal para que o Governo Federal, quando julgasse oportuno, criasse sua primeira universidade, pela reunião das Escolas Politécnica e de Medicina, com uma das Faculdades Livre de Direito. Já nos referimos também ao contexto do início da década de 1920, sobretudo no campo educacional, marcado por uma "profissionalização" dos educadores, bem como da criação de associações como a Sociedade Brasileira de Ciências em 1916 (transformada em Academia Brasileira de Ciências em 1921) e a Associação Brasileira de Educação (1924), que passaram a discutir, em nível nacional, os rumos para a construção de uma nova política para a educação e a institucionalização da ciência no Brasil. O modelo constitutivo da URJ também não era consonante ao ideal de ciência defendido por tais associações e recebeu, delas também, diversas críticas.

Apontando para o grande problema que derivará dessa concepção de criação de universidade pela reunião de escolas profissionais pré-existentes, Castilho defende que

> ao pretender por meio desse expediente criar finalmente a universidade brasileira, a expressão, na verdade, incorporou-se à crônica dos descaminhos a que a universidade foi conduzida. Para o autor do preceito, no fim de criar uma universidade bastaria tão-somente reunir três escolas profissionais e a instituição surgiria por si só. Tal reunião tem o mérito de fazer que as escolas na universidade possam preservar a condição que possuíam fora da universidade. Trata-se, por conseguinte, de uma operação continuísta, de efeito multíplice: preserva a condição de escolas profissionais que já era a sua, preserva igualmente seu estatuto de isoladas. Além de que, o próprio ato do governo evidencia que as escolas profissionais isoladas não se limitarão a preservar o isolamento em que se encontram desde o seu surgimento no século XIX, mas estão dispostas a lutar para que os recursos e as normas públicas só sejam utilizados na criação de uma universidade que só o seja nominalmente. É decerto por isso que a *lei fala em reunir e silencie sobre a forma da reunião*, a qual

> permanece indefinida, pois as escolas aderentes são, por exemplo, totalmente desobrigadas de satisfazer a algum prévio requisito à reunião, ficando depois livres de fiscalização (CASTILHO, 2008, p.76).

Coube ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, a apresentação da Exposição de Motivos, em 6 de setembro de 1920, para a criação da URJ. Assim podem ser sintetizados os principais argumentos justificadores expressos no documento:

a) havia, no Rio de Janeiro, as condições julgadas necessárias ao estabelecimento da universidade, em função da existência das três faculdades já organizadas (Medicina; Direito e Politécnica);

b) o exemplo das nações européias e dos países americanos onde a instituição há muito já existia;

c) o longo período de sucessivas tentativas para a implantação da universidade, o que demonstrava sua importância;

d) a possibilidade de confluência de todos os ramos do saber humano para o desenvolvimento e progresso das ciências;

e) o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, que se colocava como preceito legal para a criação da universidade;

f) os prejuízos que a dispersão do ensino causava à solidariedade acadêmica e

g) a possibilidade de irradiação, para outras partes do país, de um critério seguro sobre o ensino superior e a rigorosa disciplina que sobre ele deveria imprimir (apud OLIVEIRA, 2005, p. 15-16)

Por meio do Decreto nº 14.343 (BRASIL, 1920 - ANEXO A), sancionado em 7 de setembro de 1920, dia das comemorações da Independência do Brasil, o governo federal criou sua primeira universidade. O reitor seria o presidente do Conselho Superior de Ensino, órgão ao qual estariam subordinadas todas as escolas superiores do país. Foi empossado o professor Ramiz Galvão, a quem, juntamente com o Conselho Universitário, caberia a direção da instituição (FÁVERO[b], 2000, p. 28). O Conselho Universitário seria constituído pelo Reitor, pelos Diretores das três faculdades e mais seis professores catedráticos, dois de cada escola.

Fávero (2000[b], p. 31) aponta para o fato de que a análise dos jornais da época, bem como das atas das Assembleia das Unidades que integravam a URJ, em 1920, apontam para a ideia de que a institucionalização da universidade teria se processado sem maiores debates, e recebida com pouco interesse e entusiasmo. Teria sido saudada apenas por um grupo limitado de pessoas que direta ou indiretamente estavam implicados em sua criação.

O *Jornal do Brasil*, em 24 de outubro de 1920, também sinalizava para a inexistência, no preceito legal, de maiores referências sobre a concepção de universidade pretendida pelo Governo, bem como às normalizações para a implantação do regime universitário. Segundo a matéria, o que se observava no texto legal,

> em cada um de seus princípios essenciais ou nas suas menores particularidades, é o reinado do sistema oposto do sistema de escolas isoladas e autônomas, em vista do qual todo o edifício pedagógico foi arquitetado e construído. A referência do artigo 6º a uma universidade no Rio de Janeiro, de oportunidade dependente de critério governamental, vem como disposição isolada, sem integração perfeita na obra educativa que se visava realizar (...) Assim, do confronto ou combinação do que se dispõe no decreto de 7 de setembro deste ano, com o que se contém no decreto que lhe serve de base, não resulta para o observador, mesmo o mais atento, qualquer elemento que o possa conduzir à compreensão exata de qual seja o conceito da universidade tal como foi fundada no Brasil (apud FÁVERO[b], 2000, p.30).

As críticas ao modelo de universidade criada pela justaposição de escolas já existentes denunciavam a solução fictícia, 'de fachada', para a solução do problema universitário no país. Sobre o título pomposo de 'universidade' escondia-se um mero conglomerado de escolas "que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo" (CUNHA, 1986, p.217). A intelectualidade paulista, em torno do jornal O Estado de São Paulo também foi bastante crítica ao modelo de universidade implantado na capital da república. Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal, encomendou a Fernando de Azevedo um amplo estudo para elaboração de um diagnóstico sobre os problemas da educação.

Esse trabalho, no que se refere à educação superior, apontava para o fato de sua estruturação a partir de "escolas profissionais, tão somente, inexistindo instituições

dedicadas à alta cultura, que realizassem pesquisa livre e desinteressada" (CUNHA, 1986, p.223). Diante de tais observações, o documento[34] apontava para a necessidade de São Paulo criar sua universidade fora do padrão atomizado e por aglutinação de escolas existentes[35].

As críticas também apontavam para o fato de que o modelo de universidade materializado na URJ era decorrente das influências da estruturação do ensino superior no país e por isso, ao mesmo tempo em que procurava impedir a introdução da moderna universidade em nosso território, salvaguardava os interesses corporativos das escolas profissionais isoladas, que também garantiram, durante décadas, o ideal da antiuniversidade. Não era por desconhecimento das discussões que se operavam sobre as transformações pelas quais passava a instituição universitária na Europa e na América do Norte que o governo federal optou pelo modelo constitutivo da URJ e, certamente, sua forma de organização e estruturação trouxe consequências às implantações sucessivas de outras universidades no país. Da controvérsia gerada pela sua criação resultou a convicção de que, "ao contrário do que se supôs de início, o ato do governo não era casual ou excepcional e sim a manifestação de uma tendência que

[34] Esse trabalho de Azevedo, também conhecido como 'inquérito', foi publicado em partes no jornal O Estado de São Paulo. Em outubro de 1937, os artigos foram reunidos em livro denominado "A educação na encruzilhada" (CUNHA, 1986, p.222).

[35] Em discurso proferido para recepcionar a primeira turma de alunos da USP, em 1934, assim referiu-se Júlio de Mesquita Filho: *"Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante décadas desfrutáramos no seio da Federação. Paulistas até a medula, herdáramos da nossa ascendência bandeirante o gosto pelos planos arrojados e a paciência necessária à execução dos grandes empreendimentos. Ora, que maior monumento poderíamos erguer aos que haviam consentido no sacrifício supremo para preservar contra o vandalismo que acabava de aviltar a obra de nossos maiores, das bandeiras à independência e da Regência à República que a Universidade? O governo de São Paulo criou a Universidade, como um protesto e afirmação de fé na liberdade de pensamento e de investigação, de crítica e de debate, que constituem os fundamentos das instituições democráticas e universitárias. É a resposta de São Paulo aos ideais da força e da violência."* Este fragmento deixa evidenciado que o projeto de criação da USP foi revestido explicitamente da intenção de reconquista da hegemonia paulista no cenário político do país, o que se faria pela ciência, ao invés de armas (dada a derrota dos paulistas na Revolução Constitucionalista de 1932). Segundo Mendonça, a USP é um projeto do grupo que se articulou em torno do jornal O Estado de São Paulo e "defendia o imperialismo benéfico do estado em contexto nacional, buscando para isso justificativa de caráter histórico (o pioneirismo bandeirante) e afirmando ter São Paulo uma missão superior no processo de formação da nacionalidade" (MENDONÇA, 2002, p. 23). Educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura nacional. [...] "nos daríamos por satisfeitos se, o Estado de São Paulo, que ocupa lugar à parte na Federação, se abalançasse a encarar o problema universitário e a dar-lhe, dentro das nossas necessidades mais vivas, a solução que ele exige." (CASTILHO, 2008, p. 79). Nesses enunciados ficam evidenciados o conceito de "discurso reportado" a que se refere Bakhtin, bem como a interdiscursividade que liga o discurso de Mesquita Filho a uma série de outros discursos e memórias (formação discursiva) que atribuem sentidos específicos e desejados a sua enunciação.

poucos anos depois viria a prevalecer, com a proliferação no país de 'universidades' que só o são nominalmente" (CASTILHO, 2008, p.82).

Cumprindo o disposto no parágrafo 2º do artigo 2º do Decreto 14.343, a 11 de outubro de 1920 foi realizada a primeira reunião das Congregações das Faculdades de Medicina e de Direito e da Escola Polytechnica [sic] do Rio de Janeiro, "para a discussão e aprovação do Projeto de Regulamento da Universidade do Rio de Janeiro, sob a presidência do Dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, Presidente do Conselho Superior de Ensino e Reitor da Universidade" (URJ, 1920 – ANEXO B). Já nesse documento, podemos verificar a argumentação dos professores sobre a inexistência, nos dispositivos legais (tanto do Decreto que instituiu a universidade, quanto nas legislações de ensino vigentes no país), de novos direcionamentos para a política de educação superior, bem como ao modelo de universidade a ser implantado no país através da URJ:

> (...) a comissão organizadora do Projeto se viu manietada pelo Decreto 11.530, não podendo ultrapassar os limites ali traçados, sendo assim natural que esse "Projeto" não corresponda às aspirações dos que desejam a instituição de um regime universitário amplo, completo e adiantado. Foi penosa a situação da comissão, mas não havia fugir das normas estabelecidas pela vigente Lei de Ensino (URJ, 1920).

Problemas diversos foram levantados pelo primeiro reitor da Universidade, Dr. Benjamim Franklin Ramiz Galvão, em relatório encaminhado ao Ministro de Estado e Negócios da Justiça[36], em fins de 1921. Afirmava que a Universidade criada era, por enquanto, apenas lei vigente:

> (...) Não errarei afirmando, pois, que a Universidade do Rio de Janeiro está apenas criada in *nomine*, e por esta circunstância se acha longe de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino.(...) Constituída pela agregação das três Faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, nem ao menos têm elas a sua localização comum ou próxima, vivem apartados e alheios uns dos outros, os três institutos que a compõem, sem laço de ligação, além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três Faculdades (apud FÁVERO[b], 2000, p.31)[37]

[36] Ainda não havia sido criado o Ministério da Educação e Saúde (MES).
[37] Vide também ANEXO B

A precariedade das instalações ou inexistência de condições adequadas de funcionamento dos cursos também eram denunciadas pelo primeiro reitor:

> [...] a uma destas, a Faculdade de Direito, que resultou da fusão de duas Faculdades Livres, o Decreto nº 11.530 em seu artigo 6º mandava que o Governo Federal desse, gratuitamente, edifício para funcionar, e ainda isto não pôde conseguir. A secretaria da Universidade, a que se refere o artigo 5º do Regimento, por circunstâncias orçamentárias conhecidas, funcionou, todo o ano de 1921, na sede do Conselho Superior do Ensino, sem recursos próprios para sua despesa, e vivendo à custa de outra repartição, cujas rendas têm diverso destino, e que não deverá ficar assim onerada (FÁVERO[b], 2000, p. 32)

Nada sinalizava para a concretização de um espírito comum, articulado e múltiplo em saberes, havendo muito ainda por se fazer,

> [...] para que o instituto universitário, aliás sem copiar, servilmente, modelos estrangeiros, se organize de forma a não ser "simples máquina de ensino material, sem alma" (...) Mas sim, uma "força viva", com grandes responsabilidades na formação do caráter e da inteligência das gerações futuras, de que depende o destino da Pátria (FÁVERO, 2000[b], p.32).

Entretanto, a despeito das críticas em relação à característica de improvisação e atropelamentos que caracterizaram a criação da URJ, Fávero (2007, p.15) nos chama a atenção para um fato que merece ser destacado: há um consenso, em nossos livros de história da educação, de que a URJ teria sido criada abruptamente para prestar homenagem acadêmica ao rei da Bélgica, que visitou o Brasil em 1920. A universidade, assim, teria sido criada às pressas para que fosse possível a outorga do título de *Doutor Honoris Causa* ao ilustre visitante. Entretanto, pesquisando as Atas da Assembleia constituída pelas Congregações dos Institutos de Ensino Superior incorporados à URJ em 1920, bem como Atas do Conselho Universitário, no período posterior a 1920 e anterior a 1965, a autora nada encontrou sobre a referida outorga, embora tenha tido acesso às relações de nomes agraciados com o título durante esses anos. Esta pesquisa desmistifica uma afirmação verificada em parte da bibliografia que versa sobre as origens da instituição universitária no país e reforça a concepção de que,

> não obstante a ocorrência de problemas e incongruências existentes em torno da criação da Universidade do Rio de Janeiro, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse

> debate, nos anos de 1920, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes nesses debates destacam-se a concepção de universidade, as funções que deveriam caber às universidades brasileiras, a autonomia universitária e até que ponto o modelo de universidade a ser adotado no Brasil deveria ser único ou se cada universidade poderia ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza (FÁVERO, 2007, p.16-17).

Na problemática de criação da URJ, no que diz respeito às discussões sobre as funções e papéis da universidade, verificamos, ainda a partir de Fávero, a existência de duas posições bem nítidas que se distanciavam do modelo que surgia com a URJ. Eram contundentes as opiniões dos

> que defendem como funções básicas da universidade a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que enfatizam como prioridade a formação profissional. Há ainda uma terceira que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para merecer essa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova. A propósito, insiste Alcides Bezerra: a ciência constituinte é a verdadeira ciência, a constituída tende para a escolástica e a morte (apud FÁVERO[b], 2000, p. 35).

Até 1937, quando foi reorganizada e transformada em Universidade do Brasil, a URJ teve ainda a incorporação da Escola de Música e da Escola de Belas Artes, ambas em 1931. Até esse momento, assim podemos sintetizar um pequeno histórico das suas unidades constituintes: (UFRJ, 1966)[38].

1) **Faculdade de Direito :** Em 1882 foi criada a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1891 foi criada a Faculdade Livre de Direito da Capital Federal. Ambas as faculdades foram reconhecidas em 31 de outubro de 1891. Foram fundidas em 1920 e transformadas em Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. A partir de 7 se setembro de 1920, passa a constituir a URJ.

2) **Faculdade de Medicina:** Fundada em 1808, como *Escola de Anatomia e Cirurgia* no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1832 a Academia recebe a denominação de Faculdade de Medicina. Em 1918 foi inaugurado o prédio na

[38] O presente relatório focaliza o período de administração do reitor Pedro Calmon.

Praia Vermelha (Urca). Em 1919, o seu curso de *Odontologia* é transformado em Faculdade de Odontologia. Também na Faculdade de Medicina era ministrado o curso de *Farmácia* até 1932, quando o curso foi transformado em Escola de Farmácia, anexada à Faculdade de Medicina. A 7 de setembro de 1920, passa a integrar a URJ.

3) **Escola de Engenharia:** Teve sua origem primeira em cursos da Academia Real Militar, instituída pela Carta-Régia de 4 se dezembro de 1810 e inaugurada em 23 de abril de 1811. Foi instalada em 1812 no edifício do Largo de São Francisco. A partir de 14 de janeiro de 1839 foi denominada *Escola Militar*. Após reformas, teve alterada a sua denominação para *Escola Central*, em 1858. Em 25 de abril de 1874 teve seu regime completamente alterado e com caráter civil, recebe o nome de *Escola Politécnica.* A 7 de setembro de 1920, inclui-se entre os três institutos que constituíram inicialmente a URJ.

4) **Escola de Música:** A 27 de novembro de 1841, o decreto legislativo nº 238 concede favores a uma sociedade particular, a fim de se estabelecer na Corte um Conservatório de Música. Em 1855, foi anexado à Academia Imperial de Belas-Artes. Em 1890 o Conservatório é transformado em Instituto Nacional de Música. Em 1910 transfere-se para a Rua do Passeio. Em 1931, pelo Decreto nª 19.852, de 11 de abril, o instituto se integra à URJ, com a designação de Escola Nacional de Música.

5) **Escola de Belas Artes:** A escola Real de Ciências, Artes e Ofícios foi criada em 12 de agosto de 1816. Em 12 de abril de 1820 foi instituída a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Em 23 de novembro de 1820 foi denominada *Academia das Artes* e depois da independência, *Imperial Academia de Belas Artes*. Em 8 de novembro de 1890, o governo republicano dá-lhe nova organização, transformando-a em *Escola de Belas Artes*. A 11 de abril de 1931 é incorporada à URJ. Em 1933 foram criados dois cursos didaticamente autônomos: o de Arquitetura e o de Pintura, Escultura e Gravura.

A complexidade advinda da composição da URJ, pela agregação de outras instituições às já tradicionais escolas criadas ainda no século XIX (Medicina, Direito e

Engenharia), que continuaram a ter suas autonomias administrativas e didático-pedagógicas, sem maiores interlocuções para o estabelecimento de políticas comuns e com caráter de "tradição", somada às novas realidades trazidas ao país pelas forças políticas que marcaram o início dos anos de 1930, podem nos sinalizar para as variáveis constituintes de outra problemática que envolve a sua reconfiguração quando, a partir de 1937, é transformada em Universidade do Brasil. Tal conjuntura será tema de nossas reflexões no ítem 5.

4.2 O contexto de criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) – 1935

É consenso entre os estudiosos da história da educação que a UDF foi, sem dúvida, um projeto que teve Anísio Teixeira como seu principal mentor intelectual, embora tenha mobilizado, particularmente, os membros da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, que, segundo Mendonça (2000), se incorporaram à universidade, especialmente na sua Escola de Ciências. Segundo a autora, seria justamente essa incorporação, de característica 'voluntarista' que conformou a UDF, sua principal originalidade, mas também, sua extrema fragilidade institucional, condicionando a certa facilidade com que foi destruída.

Autoras como Mendonça (2000, 2002) e Fávero (2000[a],[b], 2009) sinalizam para a radical diferença na estrutura proposta pela UDF, quando comparada à URJ, quando esta, já em 1935, encontrava-se em processo de estudos para sua reestruturação e futura transformação em UB. Além da estrutura, a própria designação das escolas indicava a ruptura com o modelo paradigmático de conformação da instituição universitária pela aglomeração de escolas profissionalizantes. Nesse sentido, sua organização se distanciava do modelo de universidade estabelecido pelo Governo Central expresso por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras, de Francisco Campos. Seriam 5 as escolas que a constituiriam: as Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes, sendo que todas elas se proporiam "a desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária (entendida prioritariamente na perspectiva da divulgação científica nas suas respectivas áreas de conhecimento" (MENDONÇA, 2000, p. 139).

O discurso de inauguração da UDF, proferido por Anísio Teixeira, serve como exemplo dos elementos que Bakhtin nos revela em relação as "cadeias enunciativas", à dimensão "axiológica" presente em cada enunciado, bem como às características de construção dos enunciados a partir do critério de 'responsividade' que o enunciador pretende marcar quando enuncia. Serve também para observarmos como os discuros se alinham a determinadas formações discursivas que retomam outros discursos que lhes antecedem, ao mesmo tempo que apontam para outros que o seguirão. Façamos algumas dessas observações a partir de partes do referido pronunciamento:

UNIVERSIDADE: MANSÃO DA LIBERDADE[39]

> *Por mais limitado que seja o âmbito de vida de qualquer povo, lá iremos encontrar, em gérmen – por vezes, obscuras e indiscriminadas-, quatro grandes instituições fundamentais, que lhe constroem e condicionam a vida em comum: a Família, o Estado, a Igreja e a Escola. Desde que haja vida em comum, e vida em comum de homens, essas instituições, sob alguma forma, hão de aparecer, e aparecem para manter, nutrir, ordenar e iluminar a vida em comum.*
> *Existir em sociedade envolve, com efeito, imensas complexidades. Cada indivíduo nada mais sendo do que uma urdidura de laços sociais, toda sua vida transcorre em plano superior ao de sua própria vida física e seus meios de expressão não podem ser outros que os das instituições de sua sociedade. Dentre essas instituições avultam as que mais largamente lhe compõem o quadro da existência coletiva. A Família que vela pelo seu desenvolvimento inicial e o conduz a se tornar, por sua vez, um perpetuador de sua espécie; o Estado que lhe defende e regula a vida em grupo; a Igreja que lhe dá o sentido profundo do seu devotamento social. e a Escola que o humaniza e socializa. Todas essas funções se confundem e se misturam, em cada uma dessas instituições, de tal modo que a história de qualquer delas*

[39] Fragmento de discurso de Anísio Teixeira, na cerimônia de inauguração da UDF – 1935 (TEIXEIRA, 1998). Publicado com o título "A função das universidades" no Boletim da Universidade do Distrito Federal (Ano 1, nº 1, julho-dezembro de 1935).

é, de algum modo, a história da humanidade. À medida que marcha a civilização, melhor se caracterizam, entretanto, essas instituições, e um equilíbrio, sem hierarquia, se vai estabelecendo entre suas funções.

Se todas visam, com efeito, tornar possível e rica a vida entre os homens, nem por isso são menos distintos e independentes os meios de que dispõem para esse mesmo fim comum e único.

Nesse fragmento discursivo/enunciativo, nas condições de produção que o caracteriza (uma cerimônia de inauguração dos cursos da UDF), Anísio Teixeira se alinha a uma rede enunciativa que se aproxima da valorização das instituições que definem e sustentam o corpo social, respondendo, mesmo que indiretamente, àqueles que, como Alceu Amoroso Lima e o grupo católico, o acusavam de "desequilibrado" ou "subversivo". Já nos referimos ao fato de que, pela *estratégia discursiva*, o sujeito escolhe o papel que quer para si; e que pela *antecipação,* desequilibra enunciados com os quais pretende se opor. Ao se referir às instituições brasileiras Família, Estado, Igreja e Escola, procura alinhá-las aos discursos de seus opositores, ao mesmo tempo em que demacarca sua posição de defensor da ordem estabelecida, aspecto imprescindível a um pronunciamento que se fez diante de intelectuais e autoridades civis, políticas e religiosas no ano de 1935, quando as forças conservadoras já se articulavam para o arrefecimento do regime que culminaria com o Golpe do Estado Novo, em 1937.

Defende a existência e importância de instituições como o Estado, a família e a religião, mas pontua que a escola, dentre as diversas instituições, é a que mais pode contribuir para a construção de uma cultura que garanta a vivência coletiva. Ao fazer tal consideração, dirige-se (numa atitude responsiva) àqueles que lhe eram opositores, acusando-o de incitar a ordem ou desrespeitar as instituições existentes. Entretanto, aponta para as funções e papéis que devem caber a cada uma das instituições sociais. Em não havendo tal distinção, sugere que a harmonia social encontra-se comprometida, o que já aponta para seu posicionamento axiológico em relação ao que defende para o campo educacional, que acompanhará o enunciado:

Nesse sentido vamos lentamente emergindo da confusão inicial em que todas as instituições sofriam a supremacia de uma única, fosse a

> *família, a Igreja ou o Estado, para uma separação de poderes que é essencial à ação correta e adequada de cada uma delas. Predomínio estreito da Família, prepotência da Igreja, ditadura espiritual do Estado, esses foram, com efeito, os estágios que temos atravessado, e em que se corrompeu a pureza funcional de cada uma dessas instituições pelo uso de meios que pertenciam organicamente ao desempenho de funções, qualitativamente diversas, das demais instituições. A independência e separação entre elas não é, assim, contingência política, mas o próprio imperativo experimental para seu bom funcionamento. De todas elas, a Escola é a que mais recentemente se vem emancipando, não sendo quase possível exemplificar, na história, já não digo o período de sua predominância, mas de sua legítima e total independência. Confundida sua função com a Família, com a Igreja e com o Estado, é, ainda hoje, com esses três senhores, que ela discute sua autonomia... Ou melhor, são ainda esses três senhores que discutem, entre si, sobre a sua tutela.*

Aqui Anísio deixa clara sua posição, que esteve bastante demarcada em sua atuação como educador, bem como no Manifesto dos Pioneiros, do qual foi um dos principais signatários: a defesa da educação laica, o que certamente muito desagradava aos que defendiam o intenso controle da educação por parte do Estado, bem como ao grupo católico, que historicamente tinha a hegemonia sobre o processo educacional no Brasil até então. Ao referir-se ao predomínio das instituições que, "confusamente" não se circunscreviam às suas funções específicas, aponta para o seu posicionamento ideológico de defesa da educação como "liberdade" a ser exercitada para e por uma sociedade que, somente assim, superaria etapas e períodos históricos anteriores e ultrapassados, marcados pelo "predomínio estreito da família, prepotência da Igreja, ditadura do Estado". Sua construção narrativa é histórica, linear e teleológica.

Percebemos ainda que a linguagem é palco privilegiado da luta de classes e das ideologias. Ao mesmo tempo que se vale de *forças centrípetas*, na concepção de Bakhtin, pela qual afirma e estabiliza o discurso, aproximando-o de formações discursivas tradicionais, aponta para as *forças centrífugas* do enunciado, marcadas pela

desestabilização, quando propõe uma reconfiguração dos papéis a serem desenvolvidos por tais instituições, bem como para as demarcações / separações necessárias entre as respectivas funções e áreas de atuação dessas instituições: " a independência e separação entre elas não é, assim, contingência política, mas o próprio imperativo experimental para seu bom funcionamento".

É explícito em sua posição ao afirmar que haveria a necessidade de separação entre as funções das instituições, sobretudo no que se referia ao plano educacional. Podemos perceber que seu enunciado tem uma perspectiva claramente dialógica com os representantes dos diversos modelos pretendidos para o campo educacional. Como sabemos, a palavra não é monológica, mas sim plurivalente e o dialogismo é uma condição constitutiva do sentido do enunciado. A forma como Anísio vai construindo sua linha argumentativa aponta para o que podemos chamar de "formação ideológica" de sua discursividade que se evidencia quando empregará a metáfora "a Mansão da liberdade[40]" ao final de seu pronunciamento para designar a grandiosidade do empreendimento, ao mesmo temo em que evidencia sua posição ideológica alinhada ao liberalismo e, consequentemente, contrária às medidas autoritárias que se anunciavam no campo político.

> *A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (...) A universidade é, em essência, a reunião entre os*

[40] "Por isso é que a Universidade é e deve ser, a mansão da liberdade. Os homens que a servem e os que, aprendendo, se candidatam a servi-la, devem constituir esse fino escól [sic] da espécie para quem a vida só vale pelas ideias que a alimentam." (TEIXEIRA, 1998, p. 43)

que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a universidade.(...)
São as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil. (...)

Nesse fragmento, Anísio reconhece a instituição universitária como elemento imprescindível ao processo civilizatório que marca um projeto de construção de toda nação, ao mesmo tempo em que responde negativamente às formações discursivas anteriores que caracterizavam a universidade como instituição retrógrada, resquício do Antigo Regime, que marcaram boa parte dos discursos dos seus opositores no início do século XX. Há uma clara posição do educador quanto à sua concepção de universidade: não somente de suas características constituitivas, como também de suas formas de organização, sua estruturação político-pedagógica e de sua relação com a produção do conhecimento. À universidade não caberia somente a transmissão de conhecimentos já sistematizados. Novamente aí percebemos uma relação dialógica de seu enunciado com os enunciados que se opunham ao modelo constitutivo da UDF. Critica a rigidez estrutural da universidade, fechada em suas cátedras e suas práticas elitistas. Critica também o academicismo que descola o aprendizado da vida concreta, conectada às questões reais, da política, que caracterizam o discurso e a ideologia liberais. Entretanto, cabe ressaltar que a universidade (a UDF que se inaugura) existe ainda mais em suas intenções e planos do que na realidade concreta. Somos instigados à pergunta se haveria condições para a existência concreta, naquelas condições histórico-político-sociais, de uma instituição metaforizada como "casa" onde se "acolhe toda a vontade de saber e a nossa sede de melhorar"? Não existiriam também, internos à UDF, no decorrer dos anos que se sucederiam, os conflitos internos, as contradições, as disputas intra-grupos que caracterizam toda e qualquer instituição?

Acreditamos que parte do que temos na "memória social" (e até mesmo no imaginário simbólico) e na bibliografia que trata da história da educação considera mais as intenções *ideais* defendidas e expressas por Anísio do que propriamente as características constitutivas de toda e qualquer instituição universitária onde os saberes das (e entre) as diversas áreas e campos sempre estão em disputas. Nesse sentido, seria a UDF uma utopia vedada por estar fora de seu tempo ou por não ter tido tempo de mostrar as possíveis contradições e impasses internos que certamente vivenciaria?

Na sua construção enunciativa, Anísio já vai abrindo espaço para a defesa do modelo da UDF, sabedor que era do conturbado processo social e político que já configuravam o ano de 1935. Segundo Brandão (2004), "em todo processo discursivo o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do 'imaginário' do outro, fundar estratégias de discurso" (BRANDÃO, 2004, p.44).

Nessa perspectiva, Anísio indaga:

> *E qual a universidade que abre, hoje, aqui as suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, bacharéis, dentistas e de engenheiros civis? Não. É uma universidade cujas escolas visam o preparo do quadro intelectual do País, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo. Uma escola de educação, uma escola de ciência, uma escola de filosofia e letras, uma escola de economia e direito, e um instituto de artes, com objetivos desinteressados de cultura, não podem ser demais no País, como não podem ser demais na metrópole desse país. (...)*

Continuando suas reflexões, sustenta que

> *A cultura brasileira se ressente, sobretudo, da falta de quadros regulares para sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os*

processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber.(...)

E acrescenta:

A singular agrestia do meio intelectual e público do Brasil, em que os julgamentos são armas de combate, a análise, forma insidiosa de oposição, e o desejo de destruir e diminuir a obra alheia, o próprio modo de ser da inteligência, não será esse nosso famigerado antropofagismo político e mental a consequência mais grave do nosso nomadismo intelectual, do nosso isolamento espiritual e dos nossos processos indígenas de estudo e formação mental? Estou certo que esse é o mais grave aspecto do aparentemente inocente autodidatismo nacional. Somos isolados e hostis, porque é isolada e hostil a forma de nos prepararmos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito. Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros, nem em ação, nem em pensamento, porque cada um de nós é o centro do universo, e só desse centro partirá a verdadeira ação e o verdadeiro pensamento.(...)

Finaliza seu discurso observando que

Dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem. (TEIXEIRA, 1998, p. 34-43)

Após a cadeia progressiva de construção de suas argumentações, articulada pela sucessão entre perguntas formuladas e respostas pretendidas, finalmente o fundador da UDF evidencia os elementos que a legitimam e a identificam. Ao construir o enunciado por meio de sucessivas interrogações já se vale de uma estratégia discursiva: a

indagação é imediatamente seguida de respostas que levam aos sentidos que pretende transmitir aos seus interlocutores (diretos ou presumidos, considerando que tal enunciado é um pronunciamento feito numa cerimônia institucional). Apontando para as qualidades que identifica no modelo da UDF, utiliza-se da construção enunciativa a partir da negação às críticas que lhe eram feitas por grupos ligados ao Governo Federal , como as advindas de Capanema, ou pelo grupo católico, com os ataques diretos promovidos por Alceu Amoroso Lima que o acusava, inclusive, de comunista. Ao indagar "*É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, bacharéis, dentistas e de engenheiros civis?"* reporta-se, não somente à URJ, como também ao modelo de constituição de outras universidades que vinha sendo defendido pelas políticas do Governo Federal e seus aliados.

A UDF àquele momento estava em processo de constituição: nem todos os seus institutos estavam prontos para o pleno funcionamento. Diversas aulas seriam ministradas por professores que eram pesquisadores de outras instituições; diversos laboratórios a serem utilizados não pertenciam à universidade. Ou seja, boa parte de uma pretensa identidade da UDF era, na verdade, uma aposta de Anísio e dos grupos que com ele se alinhavam, em uma nova perspectiva de organização institucional e de uma nova concepção de construção do saber. Se ela seria bem sucedida ou viável, nunca o saberemos, já que sua curta duração acabou por abortar o projeto.

Remetemo-nos a Becker (2007) quando nos diz que a realidade é complexa e não pode ser pensada numa perspectiva de linearidade (2007, p. 31). Sendo assim, sempre atribuímos, implícita ou explicitamente, um ponto de vista, uma perspectiva e motivos às pessoas cujas ações analisamos. Daí o cuidado que devemos ter com as imagens que já possuímos para evitar que as imagens estereotipadas entrem em ação. Daí a proposta de pensarmos as pessoas pelas *atividades* que desempenham em determinado momento e contexto social. Segundo Becker "as pessoas fazem o que fazem ou o que devam fazer em função do que nos pareça bom no momento" (2007, p.32). Dessa forma, há "sempre que se evitar cair nas 'mentiras' que as organizações contam de si mesmas" (idem), por intermédio das diversas formações discursivas que controlam seus discursos e conferem o status de credibilidade e verdade aos enunciados de suas autoridades reconhecidas.

Dessa forma, a fim de ultrapassarmos a materialidade enunciativa de Anísio Teixeira (materialidade enunciativa que se remete a discursos e formações discursivas), quando identifica as características constitutivas da sua UDF, em pleno processo de 'fazer-se', podemos nos remeter a Bauman[41], (2005, p. 35) ao nos mostrar que "o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo". No caso particular da UDF que se encontrava diante da necessidade de um apoio político para sua estruturação e validação, Bauman (2005, p.35) complementa nosso raciocínio ao salientar que, diante da construção identitária em contextos conflituosos ou contraditórios, embora até possa parecer estimulante no curto prazo, esse fazer-se cheio de promessas, expectativas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, tornam-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Nesse sentido, as demarcações enunciativas tornam-se mais necessárias no sentido de fazerem com que os destinatários se convençam da concretude daquilo que nem mesmo o enunciador tem como garantido. Sendo assim, a UDF, na sua totalidade e pleno fazer-se enquanto universidade plena e diferenciada, era mais uma aspiração de Teixeira, estava em processo de construção. Nesse sentido, foi mais uma aspiração do que propriamente uma materialidade já constituída e bem sucedida, já que abortada pelas pressões do ministro Capanema.

A iniciativa de criação da UDF não foi bem recebida pelo governo federal e pelos setores conservadores, sobretudo pelos conservadores católicos que criticavam o liberalismo democrático presente na proposta pedagógica de Anísio[42]. A proposta da UDF levava à sua maior radicalidade "a ideia de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento técnico e científico, tão cara ao grupo da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE e incorporada ao ideário dos renovadores" (MENDONÇA, 2002, p.24). A autorização do presidente Vargas para que o prefeito Pedro Ernesto criasse a UDF se deu em função do apoio político dado ao presidente na capital, apoio este imprescindível para a garantia de governabilidade durante os últimos anos do governo provisório e do conturbado ano de 1935, quando a

[41] Em que pese a distância temporal entre o período vivenciado por Anísio e as reflexões e temas tratados por Zygmunt Bauman

[42] A criação da UDF gerou maiores preocupações e oposições do que a da USP. Esta última, em sua exposição de motivos e rol de objetivos, aproximava-se da proposta do governo federal, ao mencionar que destinava-se à formação de "elites" e das "classes dirigentes". Alguns autores atribuem a Anísio Teixeira a liderança de uma corrente 'liberal democrática" (na corrente do pensamento de John Dewey) e a Fernando de Azevedo a liderança de uma corrente "liberal elitista" (na corrente do pensamento sociológico de Émile Durkheim).

estabilidade política do país era colocada em xeque pelas agitações que levaram à sanção de uma rigorosa Lei de Segurança Nacional. Em novembro do mesmo ano, deflagrou-se o movimento conhecido como "Intentona Comunista", que abriu caminho para o golpe do Estado Novo, quando Vargas, valendo-se do discurso do "perigo comunista", justificou suas medidas de caráter autoritário e discricionário.

A UDF foi instituída em 4 de abril de 1935, através do Decreto nº 5.513, tendo como principais finalidades (apud FÁVERO; LOPES (org.), 2009, p. 174):

a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;

b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística;

c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;

d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem e

e) promover a formação do magistério, em todos os seus graus.

Segundo o mesmo decreto, a UDF seria composta pelas seguintes unidades:

a) *Instituto de Educação*, que proveria a formação do magistério e seria um centro de documentação e pesquisa, imprescindível à formação de uma cultura pedagógica nacional. A já existente Escola de Professores, criada em 1932, passou a denominar-se Escola de Educação e foi incorporada ao Instituto.
b) *Escola de Ciências*, que seria organizada de modo a facilitar a formação de especialistas e professores nos vários ramos de estudos gerais e aplicados. Teria como finalidade imediata a habilitação de profissionais e técnicos, além de aperfeiçoar-lhes a cultura especializada.
c) *Escola de Economia e Direito*, com a finalidade de desenvolver estudos sobre a organização econômica e social, constituindo-se como centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional que interessassem à formação do estado, assim como à produção e circulação da riqueza e sua normal distribuição;

d) *Escola de Filosofia e Letras,* com a finalidade de concorrer para os estudos superiores do pensamento e sua história, nos seus aspectos filosóficos, literários e morais;
e) *Instituto de Artes,* com o objetivo de concorrer para o estudo do desenvolvimento das artes em seus vários ramos. Seria organizado de modo a constituir-se como centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira. (apud FÁVERO; LOPES (org.), 2009, p. 175).

A UDF teria como instituições complementares, a Biblioteca Central de Educação, a Escola-Rádio, o Jardim de Infância, bem como as Escolas Elementar e Secundária do Instituto de Educação, uma escola secundária técnica, uma escola elementar experimental, uma escola maternal experimental e laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal.

A relação dos cursos que seriam inicialmente mantidos pela UDF nos dá uma mostra do quanto este modelo se diferenciava daquele pretendido pelo governo Federal, expresso já a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e do Decreto nº 19.852, que dispôs sobre a organização da URJ. No artigo 10 do Decreto nº 5.513 que instituiu a UDF, ficava expresso que nesta universidade seriam oferecidos (apud FÁVERO; LOPES (org.), 2009, p. 176-177):

1) cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado;
2) cursos para habilitação ao magistério secundário;
3) cursos para habilitação ao magistério normal;
4) cursos de administração e orientação escolar;
5) cursos de extensão e continuação para professores;
6) cursos de especialização em ciências médicas;
7) cursos de auxiliares de medicina e técnicos de laboratório;
8) cursos de enfermagem e visitadoras;
9) cursos de ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas;
10) cursos de ciências sociais;
11) cursos de administração e funcionalismo;
12) curso de diplomática;
13) curso de direito;

14) curso de economia;

15) curso de estatística;

16) cursos de serviços sociais;

17) curso de filosofia e história do pensamento;

18) cursos de filosofia, literatura e sua história;

19) cursos de jornalismo e publicidade;

20) cursos de biblioteconomia, arquivo e museus;

21) cursos de filosofia e história da arte;

22) cursos de música, geral e aplicada;

23) cursos de desenho e pintura;

24) curso de escultura;

25) cursos de artes plásticas;

26) cursos de artes cinematográficas, coreográfica e dramática;

27) curso de arquitetura paisagística (apud FÁVERO; LOPES (org.), 2009, p. 176-177).

Considerando-se o contexto educacional brasileiro, podemos perceber que, pelo menos nas intenções, a UDF pretendia configurar-se como uma universidade original, tanto na nomenclatura das suas escolas, quanto na divisão interna de suas unidades e cursos, bem como nas tipologias de cursos e serviços oferecidos, tais como a Escola-Rádio, os cursos de diplomática, biblioteconomia e museus ou de artes cinematográfica e coreográfica, nenhum deles existentes na então Universidade do Rio de Janeiro, que já passava por reestruturações que a transformariam em Universidade do Brasil.

Já em 1936, ao referir-se às críticas que recebeu no *O Jornal*, pela sua proposta de organização da Universidade do Brasil[43] assim Capanema se referiu à UDF:

> Em primeiro lugar, onde estão os edifícios, os laboratórios, as bibliotecas das faculdades da prefeitura? Depois chamo a sua atenção para este lado grave da questão, a saber, à União é que cabe dar ao ensino superior do país os padrões de todos os cursos. A Universidade do Brasil, modelo das demais, deve, pois, instituir e organizar

[43] A matéria do *O Jornal*, escrita por José Maria Bello criticava a proposta de organização da UB, já que existia, na capital do país, a UDF, "que desenvolvia programa análogo ao projetado para a UB e vinha funcionando há dois anos, com pleno êxito. (...) Em seu entender, a criação de novas escolas de filosofia e educação na capital – como se propunha- constituía redundância inútil ou prejudicial" (MENDONÇA, 2002, p.111)

> modelarmente todas as espécies de faculdades. Nós que temos espírito nacional, que queremos o Brasil em primeiro lugar, não podemos querer que os padrões venham de outro ponto que não seja a União (CAPANEMA, 1936, apud MENDONÇA, 2002, p. 111).

Em texto intitulado "Observações sobre a Universidade do Distrito Federal", quando se refere ao Decreto Municipal 6.215/38 (que, no contexto do Estado Novo, reorganiza a UDF), o ministro Capanema observa que [...] a existência da UDF constituía "uma situação de indisciplina e desordem no seio da administração pública do país. O Ministério da Educação é, ou deve ser, o mantenedor da ordem e da disciplina no terreno da educação" (Capanema, 1938 apud FÁVERO, 2009, p.37). E vaticina:

> Em suma, a situação atual é a seguinte: há no Distrito Federal duas universidades oficiais, uma do Governo Federal e outra da Prefeitura Municipal; nenhuma das duas é, no sentido verdadeiro da palavra, uma universidade; tanto uma como a outra faltam elementos essenciais, definidores da própria constituição universitária. É uma situação que não pode continuar (Capanema, 1938 apud FÁVERO, 2009, p.37).

O Ministro não apresenta somente o diagnóstico; propõe também a solução para o problema:

> É preciso, a bem da ordem, da disciplina, da economia e da eficiência, ou que desapareça a Universidade do Brasil, transferindo-se os seus encargos atuais para a Universidade do Distrito Federal, ou que esta desapareça, passando a Universidade do Brasil a constituir o único aparelho Universitário da capital da República (apud FÁVERO, 2009, p.38).

Em Exposição de Motivos encaminhada ao Presidente Vargas, em consonância com as medidas autoritárias que caracterizaram o Estado Novo, Capanema justifica a extinção da UDF, para que se cumprisse o "modelo padrão de organização universitária", ao mesmo tempo que aponta para as deficiências das instituições:

> A Universidade do Distrito Federal, mantida pela Prefeitura, ministra cursos (filosofia, ciências, letras, economia, política, pedagogia, etc.) que são essenciais a qualquer universidade. A Universidade do Brasil, mantida pela União, não pode deixar de institui-los, à semelhança das mais acatadas universidades do mundo, sob pena de permanecer indefinidamente como uma entidade anômala, sempre distanciada de constituir um verdadeiro centro de cultura, sempre longe de ser uma

> honra para o nosso país. Dessa maneira, é fora de dúvida que o caminho mais simples, mais certo e mais econômico é que os cursos da Universidade do Distrito Federal se incorporem à Universidade do Brasil (apud FÁVERO, 2009, p.38).

Ao referir-se aos cursos ministrados pela UDF que deveriam ser oferecidos pela UB, Capanema encontra argumentos para justificar a 'incorporação' destes à universidade federal. Nesse sentido, procura evidenciar que não se trata de uma simples e autoritária 'extinção' da UDF, construindo argumentos que a caracterizam como desnecessária diante da existência 'já consolidada' da UB. As reações contrárias à extinção da UDF (já que "incorporação" dos cursos foi um eufemismo utilizado para não caracterizar, explicitamente, o fim da universidade) não demoraram e vieram até de pessoas próximas a Capanema, como Mário de Andrade que, em carta assim se dirigiu ao ministro:

> Não pude me curvar às razões dadas por você para isso; lastimo dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo[44]. Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, dos pomposos e das pesadas burocracias (ANDRADE, 1939, apud FÁVERO, 2009, p.39).

Ao enunciar sobre a UDF, Mário de Andrade aponta para as características conservadoras, burocráticas e elitistas que configuravam a UB. Mais uma alternativa discursiva do que podemos compreender como *discurso reportado* a que se refere Bakhtin: *tal forma discursiva só é possível pelo acionamento de memórias que são compreendidas pelos sujeitos em situações enunciativas específicas*. Dito de outra forma: a eficácia do discurso reportado ancora-se na interdiscursividade (memória discursiva) ou na intertextualidade (conhecimento prévio de outros textos e contextos a que se referem o enunciado).

[44] O "do que fizeram" a que se refere Mário de Andrade foi a destituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de sua intenção original de centro irradiador da pesquisa e do 'espírito universitário' que animaria a universidade, dando-lhe coesão e servindo como lugar de transversalidade de conhecimentos e convivência entre os saberes. A Faculdade também havia se transformado numa Escola de formação de profissionais (professores secundaristas), reproduzindo a estrutura bacharelesca já existente nas universidades.

Mendonça (2002) nos aponta uma interessante síntese das perspectivas antagônicas entre a UB e UDF, materializadas a partir das divergências de pensamentos de seus dois principais mentores, Capanema e Anísio, respectivamente:

> Com efeito, como dizia o ministro, a UB e a UDF não poderiam coexistir. Não apenas pelas razões alegadas, mas principalmente porque expressavam concepções divergentes de universidade, as quais, por sua vez, integravam-se a projetos de reconstrução nacional distintos e excludentes, no seio das quais a educação – e especificamente a universidade – ocupava um papel absolutamente central.
> Segundo Anísio, a reconstrução do país se faria pela dupla via da disseminação da mentalidade científica – o que suporia a aplicação do método científico a todos os setores da vida nacional – e da generalização do estilo de vida democrático. Ciência e democracia, portanto, seriam os pilares desse processo.
> Já para Capanema, a reconstrução do país passaria pela construção da nacionalidade, que suporia não só a valorização das tradições nacionais, como também sua proteção e defesa de agentes externos que poderiam subvertê-las.
> Em ambos os projetos, a educação das massas e a formação das elites ocupavam um papel proeminente, embora bastante diferenciado. No primeiro, as massas deveriam ser educadas de forma a se incorporarem conscientemente à sociedade democrática de base científica. No outro, se deveria inculcar nas massas os verdadeiros valores nacionais (o "espírito brasileiro"), de forma que acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais.
> Do ponto de vista de Anísio, a universidade deveria formar os intelectuais, aos quais competiria dar a direção da sociedade. Para Capanema, a universidade formaria os "trabalhadores intelectuais" que deveriam servir ao Estado (MENDONÇA, 2002, p.123).

Em nosso entendimento, seriam essas duas grandes formações discursivas (disseminação da mentalidade científica [formação de intelectuais condutores] e construção da nacionalidade [formação dos trabalhadores intelectuais]) que norteariam os diversos discursos e enunciados sobre a instituição universitária. Segundo a autora, essas diferenças condicionaram e conduziram as diversas práticas para implantação dos distintos projetos universitários e constituem o centro justificador para entendimento das colisões que ocorreram entre os modelos pretendidos. Dito de outra forma: os diferentes modelos de universidade defendidos eram alimentados por diferentes posicionamentos ideológicos dos sujeitos envolvidos. Daí a necessidade de percepção do conteúdo axiológico em todos os enunciados emitidos por esses intelectuais / políticos.

Nunes (2001) aponta que a UDF teve o seu projeto abortado e substituído

> uma vez que colidia com os propósitos do governo federal com relação à educação e ao ensino universitário. Essa colisão levou a uma triagem ideológica e doutrinária de seus docentes em prejuízo dos ideais democráticos. Se para Anísio Teixeira a reconstrução do país se daria pela disseminação da mentalidade científica e pelo estilo democrático de vida, para Gustavo Capanema, que representava a posição do governo federal, tal reconstrução se faria pelos valores nacionais. Era mister que os valores nacionais fossem inculcados nas massas para facilitar o processo de aceitação da autoridade de seus líderes" (NUNES, 2001, p. 111).

Ainda valendo-nos das reflexões de Nunes, podemos afirmar que,

> Com relação ao ensino superior, Gustavo Capanema sempre se posicionou contra a criação da Universidade do Distrito Federal e ao lado das lideranças católicas. A universidade os incomodava: aos católicos, pelo seu caráter laico; e às autoridades do governo federal, por ser uma iniciativa municipal. A UDF continuou funcionando mesmo após o pedido de demissão de Anísio. Em 1938, algumas notas do ministro Gustavo Capanema enviadas ao diretor do Dasp, Luiz Simões Lopes, expunham de maneira clara a sua convicção de que a UDF, reorganizada pelo Decreto Municipal nº 6.215 de 21-5-1938, configurava uma 'situação de indisciplina e desordem', por vários motivos: a incompetência do prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto Batista, para decretar leis de ensino; o fato de contrariar a legislação federal, pois se constituía com apenas um dos institutos [Direito] exigidos pela lei federal (que solicitava pelo menos três, entre direito, medicina, engenharia e educação/ciências e letras); sua administração se afastava inteiramente do modelo federal. Em suma, a UDF representava um gasto enorme e desnecessário para a prefeitura. Mantinha cursos, como pintura, escultura, urbanismo e música, que já eram há muito oferecidos pela UB, embora ministrasse outros inexistentes nesta última. Entre a UDF e a UB, a primeira deveria desaparecer o mais rápido possível pelo menos antes do Congresso Mundial de Educação, que seria realizado no Rio de Janeiro em 1939 (NUNES, 2001, p.115).

Mendonça (2002) nos sinaliza também para o fato de que a centralização imposta com a instituição da UB como universidade padrão, atingiu de formas diferentes a UDF e a USP:

> A UDF acabou por ser extinta, apesar do eufemismo legal, pelo qual era *incorporada* à Faculdade Nacional de Filosofia. Essa universidade, aliás, teve vida curta e conturbada. Desde o início, Capanema posicionara-se contra a sua criação. Inaugurada em junho de 1935, por Anísio Teixeira, este se demitiria em novembro da Secretaria de Educação, no que seria seguido pelo primeiro reitor da universidade, Afrânio Peixoto, e por vários colaboradores diretos de Anísio que

> integravam o seu quadro docente, no contexto de caça às bruxas que se seguiu ao malfadado levante de 1935. A universidade ainda conseguiu sobreviver até 1939, graças, principalmente, ao grupo de cientistas nucleados na Faculdade de Ciências. O Estado Novo, entretanto, forneceria a Capanema os instrumentos políticos de que necessitava para destruir a UDF. A esse respeito, aliás, é significativo constatar que Capanema oscilou entre uma posição inicial de eliminar pura e simplesmente a universidade e a atitude mais pragmática, que acabou sendo adotada, de *incorporá-la* à UB, feitos os devidos e necessários expurgos. Cumpre destacar que nesse processo a Igreja Católica, por intermédio especialmente de Alceu Amoroso Lima, teve um papel decisivo (MENDONÇA, 2000, p. 140)[45].

Em 20 de janeiro de 1939, o Decreto-lei nº 1.063 dispôs sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da UDF para a UB. Nessa transferência eram absorvidos os cursos das faculdades de Filosofia e Letras, de Ciências e de Política e Direito. Dela estavam excluídos o Instituto de Educação, o Departamento de Artes e Desenho, o Departamento de Música, os cursos de formação de professores primários, de orientadores do ensino primário e de administradores escolares, e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação. O texto legal ainda normatizava a "transferência de alunos e professores. Em 4 de abril de 1939, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi organizada pelo Decreto-lei nº 1.190, passando a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Alceu Amoroso Lima foi convidado para a cátedra de literatura brasileira e para a reitoria" (NUNES, 2001, p. 115-116).

[45] Sobre esse aspecto da importância da Igreja Católica na condução do processo de extinção da UDF, Mendonça (2000, 2002) ainda nos sinaliza para o fato de que, à época, havia por parte da Igreja um projeto definido de formação das elites católicas que passava pela universidade. Por intermédio do Centro D. Vital, esse projeto veio a encontrar a sua concretização final com a criação da Universidade Católica, em 1946. Já em relação à contraposição USP e UDF, a autora também evidencia as condições existentes para que a universidade paulista opusesse maior resistência ao governo federal, até mesmo pelas questões políticas decorrentes da Revolução Constitucionalista de 1932. Menciona também o fato de que a USP teve grande quantidade de professores estrangeiros no seu quadro (embora a UDF também o tenha tido), mas o seu "caráter orgânico" lhe imprimiu maiores possibilidade de articulação com o grupo do Estado (jornal Estado de São Paulo), que justificaria sua maior autonomia do governo federal. Mas, de qualquer forma, também foi "atingida no seu coração: a Faculdade de Filosofia, que por outro lado sofria uma forte oposição das escolas profissionalizantes [a USP também foi formada pela justaposição de escolas pré-existentes] e teve excluído do seu bojo o Instituto de Educação (também a Escola de Educação é excluída do processo de incorporação da UDF à Faculdade Nacional de Filosofia)." (MENDONÇA, 2000, p.140).

5 - A PROBLEMÁTICA DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL E DE SUA CIDADE UNIVERSITÁRIA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E DISCURSO

Neste capítulo pretendemos aliar as perspectivas histórica e memorialística a análises a partir da AD francesa e de algumas formulações empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, já explicitados no decorrer do trabalho. Pretendemos observar as características de constituição e estruturação física da UB, inserindo-a no projeto maior de construção do projeto nacionalista característico do Estado Novo. A problemática espacial (definição do local a se construir a cidade universitária da UB) foi abordada numa perspectiva relacional com a dimensão social e com as questões discursivas que marcaram os posicionamentos dos sujeitos envolvidos, materializados em discursos, pronunciamentos, em documentos institucionais e que foram abordados não somente em sua pretensa neutralidade 'documental-institucional', mas, sobretudo, a partir de sua 'monumentalidade' que sempre pretende produzir sentidos e significados. Procuramos observar que os espaços são lugares de embates sociais e os discursos sobre os lugares, eram, na verdade, uma metáfora da discursividade que tratava da identidade (processo de construção identitária) da UB.

5.1 Características da UB e sua inserção no projeto nacionalista do Estado Novo

Vimos que a partir dos anos de 1930, com a nova estrutura política decorrente da chegada de Getúlio Vargas e seu grupo ao poder, toma corpo uma série de políticas que buscam a construção de uma "nacionalidade" brasileira. Em consonância com esse ideal, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que teria na constituição da nacionalidade brasileira o seu principal objetivo. Para tal, deveria o Estado, através desse Ministério, garantir que fosse dado um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas, bem como o uso adequado da língua portuguesa; padronizar o sistema educativo, com a criação de escolas-modelo, bem como de uma universidade padrão e modelar. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.157) tal padronização deveria ser viabilizada pela existência de currículos mínimos e homogêneos, característicos de uma política de centralização. Por fim, deveriam ser erradicadas as manifestações educativas de minorias étnicas que se valiam de suas línguas pátrias nas escolas, com sua posterior assimilação ao conteúdo já homogeneizado e controlado pelo Estado. Estas ações, mais do que políticas educativas,

foram consideradas como questão de segurança nacional. Vimos no capítulo anterior que foi no contexto de centralização e homogeneização com vistas à construção de uma identidade nacional que encobrisse as diferenças e particularidades culturais que devemos entender o processo constitutivo da Universidade do Brasil, em 1937.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras (já mencionado no subitem 3.4.3), estabeleceu as exigências que deveriam ser observadas para que uma instituição se caracterizasse como universitária: "congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras". Embora já apontasse para uma nova faculdade [Educação, Ciências e Letras], o referencial modelar de formação profissional medicina-engenharia-direito se mantinha.

O que está subjacente à política educacional empreendida por Francisco Campos, na qual o Estatuto das Universidades Brasileiras se insere, é a premissa de que o grande perigo estaria

> na preservação do equívoco sério que é o de se educar para a democracia, quando esta está sofrendo uma revisão substancial em seus termos. Sua preocupação é com a integração política, tendo em vista o crescimento das massas e a necessidade de arregimentá-las segundo um ideário comum. O pressuposto fundamental que orienta a análise de Francisco Campos é o de que vivemos em um Estado de massas e, consequentemente, os mecanismos de integração política utilizados pelo liberalismo, a que ele denomina integração política intelectual (via parlamento), não se adaptam mais a essa nova configuração. O mundo moderno é um mundo onde o que predomina é a cultura de massa, que acaba gerando a mentalidade de massa, uma nova forma de integração que se origina nos mecanismos de contágio via ampliação, e difusão dos meios de comunicação. (...) Numa época em que as forças estão desencadeadas é preciso que se construa um mundo simbólico capaz de arregimentá-las, unificando-as de forma decisiva, de tal forma que esse mundo simbólico se adapte às 'tendências e aos desejos' das massas humanas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 80-81).

Diante dessa nova ordem pretendida por um Estado que se alinhava cada vez mais à perspectiva centralizadora e autoritária é que foram materializadas discursividades que se alinhavam a uma formação discursiva antiliberal e de controle sobre as massas. Podemos considerar que, no contexto das novas políticas adotadas pelo

Governo Provisório de Vargas, cada vez mais se acentuava a necessidade da viabilização das condições para a estruturação da "Universidade padrão dos institutos universitários brasileiros", concebida a partir de transformações a serem feitas na então Universidade do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2005, p.57). Em 1935, ao instalar a Comissão de Professores incumbida da viabilização das condições para a criação dessa instituição, Capanema já evidenciava a problemática da escolha e definição de um, dentre os diversos modelos de universidades a se instalar no país e ao mesmo tempo já sinalizava (pelo recurso da 'antecipação') para as pretensões do Governo em relação à universidade elitista e modelar que pretendia criar. Segundo o ministro,

> o conceito de universidade, no momento presente, perdeu o sentido tradicional, mas não tomou, ainda, um sentido positivo e definitivo. Em meio desse desencontro de conceitos, é preciso que firmemos, ainda que provisoriamente, o conceito que nos convém: o que devemos definir como universidade, o que devemos nela incluir, o que devemos nela excluir. Feito esse conceito de universidade, no seu mais amplo sentido, a Comissão entrará a planejar a universidade, a localizá-la, a fazer o programa de sua estrutura completa. A Universidade a organizar deve ser completa no sentido de abranger tudo quanto uma Universidade possa conter. Admite [o Presidente] a hipótese de que, pelo Brasil afora numerosas Universidades se façam menos perfeitas e sejam Universidades (...) Mas a Universidade Central, a que quer ser a primeira na qualidade e o espelho das demais, precisa abranger tudo quanto deve entrar na estrutura universitária[46].

A Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, organizou a Universidade do Brasil (UB). Procurando atender aos dispositivos de centralização administrativa e constituição de uma "elite condutora" que viabilizaria o processo nacional de desenvolvimento pela industrialização, evidencia as principais características constitutivas desta instituição. Em seu artigo 1º, estabelecia que a UB seria uma "comunidade de professores e alunos, *consagrados* ao estudo. O artigo 2º determinava como finalidades essenciais da UB:

a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;

b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país e

c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores.

[46] CPDOC/FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.009 r.29 f.519.

No artigo 3º era expresso que a universidade manteria *todos* os cursos superiores previstos em lei. Ao se referir às normas de conduta de professores e alunos, em suas Disposições Gerais, o artigo 29 definia que professores e alunos não poderiam "tomar oficialmente, nem coletivamente, dentro da Universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário", conduta esta complementada pelo artigo 30 que estabelecia que professores e alunos também não poderiam "comparecer aos trabalhos escolares ou a quaisquer solenidades universitárias, com uniforme ou emblema de partidos políticos" (apud FAVERO, 2000, p.249-258).

Nesses artigos podemos perceber o discurso (aqui, o discurso oficial) como um *acontecimento* (vide subitem 2.3.1): é justamente o ponto de encontro de uma atualidade (o dispositivo legal inserido em um contexto sócio-histórico específico) e uma memória discursiva (idem) ou interdiscurso (a ideologia do regime autoritário, que pretende suprimir as diferenças de pensamentos). A Lei nº 452 de 1937 se refere (e se restringe) quase que exclusivamente a aspectos formais, tendo a maioria de seus artigos destinados a aspectos que se referiam à construção da cidade universitária da UB. Não há, na referida lei, evidências sobre o modelo acadêmico-científico que deveria garantir ou viabilizar as condições para o cumprimento das finalidades expressas em seus primeiros artigos.

Ao ser instituída, a UB traz evidenciado o seu caráter de *instituição nacional e elitista,* expresso pelas próprias palavras de Gustavo Capanema:

> Para a grande massa de estudantes da cidade do Rio de Janeiro, candidatos à matrícula nos cursos superiores, existem, e devem cada vez mais existir, estabelecimentos locais diversos. Tais estabelecimentos de caráter local são, por outro lado, necessários em todo o território do país (apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.224-225).

Ao referir-se à necessidade de universidades para a 'grande massa', Capanema salienta o caráter elitista da UB: ela seria destinada ao preparo e formação das elites condutoras e dessa forma, deveria também servir de modelo às demais universidades do país, fixando o padrão de ensino superior. Para tal, deveriam existir nela, todos os cursos superiores que também teriam a característica modelar para os demais existentes nas outras instituições. Ou seja, além de elitista, a UB vai se caracterizando pelo seu

caráter ‘modelar’, pelo ‘gigantismo’ e pela justaposição de instituições. Se o processo de sua fundação já se caracterizava pela reunião de três faculdades previamente existentes, sua expansão amplificou este processo de justaposição. Assim, “nascendo pronta e acabada, como Minerva da cabeça de Júpiter, à Universidade do Brasil seria negada a possibilidade de um crescimento orgânico e progressivo, durante o qual fosse buscando seus próprios caminhos” (2000, p.224).

De 1937 a 1964, às faculdades e escola que já compunham a então URJ, foram incorporadas as seguintes unidades, na sua transformação em UB (UFRJ, 1966)[47]:

Ano	Unidade	
1937	Faculdade de Farmácia e Bioquímica	O ensino farmacêutico, ministrado até 1932, na Faculdade de Medicina, transformou-se em Escola de Farmácia. A Faculdade de Farmácia foi criada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937.
1937	Faculdade de Filosofia	Criada também pela lei n. 452. Resultado da incorporação, na UB, dos órgãos da UDF, extinta em 1939.
1937	Escola de Enfermeiras Ana Neri	Em 1923 foram estatuídas as normas para a criação do Serviço de Enfermagem, e construiu-se, em terrenos do Hospital Escola São Francisco de Assis (HESFA), um pavilhão destinado às aulas do estabelecimento de ensino que se denominou Escola

[47] Adaptado do Relatório da Universidade do Brasil elaborado pela gestão do Reitor Pedro Calmon (1948 a 1966.

		de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, posteriormente Escola de Enfermeiras. Incluída em 1937 na UB como unidade complementar. A partir de 1945, a Escola de Enfermeiras Ana Neri foi incluída como unidade acadêmica da UB.
1937	Curso de Serviço Social	Funcionando desde 1940, foi criado oficialmente como Escola pela Lei nº 452 de 1937.
1937	Instituto de Psicologia	Em 1925 instalou-se o Laboratório de Psicologia, na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. Em 1933, foi o órgão transformado em Instituto de Psicologia e Assistência a Psicopatas. Em 1937, pela Lei n. 452, foi incorporado à UB, com a denominação de Instituto de Psicologia.
1937	Instituto de Psiquiatria	Criado para servir de sede para a Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina, foi incorporado à UB pela Lei n.452 e organizado pelo Decreto-lei de 3 de agosto de 1938, que incorporou ao seu acervo o do

		Instituto de Psicopatologia, extinguindo esse.
1937	Instituto de Puericultura	Criado como Instituto Nacional de Puericultura, incorporado à UB pelo Decreto n. 98, de 23 de dezembro de 1937. Reincorporado, com sua antiga denominação de Departamento Nacional da Criança, pelo Decreto n. 3.775, de 30 de outubro de 1941. Reintegrado à UB pelo Decreto n. 8.774, de 22 de janeiro de 1946.
1939	Escola de Educação Física e Desportos	Criada pelo Decreto lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939, já na UB.
1945	Instituto de Biofísica	Criado a 17 de dezembro de 1945, pelo Decreto n. 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Esse mesmo Decreto concedeu autonomia à UB.
1945	Instituto de Eletrotécnica	Criado pelo Decreto n. 8.393, de 17 de dezembro de 1945.
1946	Faculdade de Ciências Econômicas	Criada em 19 de dezembro de 1938, foi transferida à Faculdade Mauá em 31 de dezembro de 1945, com a extinção da Fundação de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro. Incorporada à UB em 1946.

1946	Instituto de Neurologia	Criado pelo Conselho Universitário da UB em 1946.
1946	Instituto de Nutrição	Com a incorporação à UB, do Instituto de Tecnologia Alimentar, subordinado ao Serviço Técnico da Alimentação Nacional. Incorporado à UB pelo Decreto n. 8.684, de 16 de janeiro de 1946, com a designação de Instituto de Nutrição.
1946	Instituto de Ginecologia	Criado pelo Conselho Universitário a 27 de dezembro de 1946.
1947	Colégio de Aplicação	Criado em 1947 e instalado em maio de 1948.
1947	Hospital Escola São Francisco de Assis	Entregue à UB em 22 de agosto de 1947, tendo seus bens sido transferidos da Prefeitura do Distrito Federal para o Ministério da Educação e Saúde Pública.
1955	Instituto de Microbiologia Médica	Nasceu do antigo Laboratório de Microbiologia da Faculdade Nacional de Farmácia, organizado em 1950. Em 1955, a ele foi incorporado o Laboratório de Microbiologia da Faculdade Nacional de Medicina.
1958	Instituto de Ciências Sociais	Criado pela Resolução 1358 do Conselho Universitário e instalado em 26 de dezembro de

		1958.
1964	Instituto de Física	Criado pelo Conselho Universitário da UB em sessão de 19 de março de 1964.
1964	Instituto de Matemática	Criado pelo Conselho Universitário da UB, também na sessão de 19 de março de 1964[48].

A observação da ampliação das unidades da UB, quer pela incorporação de diversas unidades de ensino já existentes no Distrito Federal à Universidade do Rio de Janeiro ou pelo desmembramento de unidades já existentes, reforça nosso argumento já apresentado de seu *gigantismo* (já que nela deveriam existir todos os cursos superiores que serviriam de referências aos demais, o que acabou não acontecendo na sua totalidade), *fragmentação* (seus cursos funcionavam em diversas localidades na capital federal) e pela *incorporação* (e não somente criação progressiva) de unidades constituintes. Isso dificultou, certamente, a viabilização de uma coesão institucional, já que os poderes locais das escolas e institutos, solidamente constituídos ao longo dos anos anteriores, constantemente demarcavam suas áreas de influências e interesses específicos de instâncias de poderes localizados e já sedimentados nas instituições. Cabe ressaltar que tal modelo constitutivo de universidades, pela incorporação de escolas e faculdades pré-existentes, destinadas, sobretudo, à formação profissional, bem como pela posterior federalização de instituições particulares, acabou sendo disseminado pelo país, a partir das sucessivas criações de outras universidades federais, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1950. Referindo-se ao período, Cunha nos mostra que,

> a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal. Tal resposta assumiu três formas. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais,

[48] A transferência dos cursos de Matemática e de Filosofia foi registrada em Ata do Conselho Universitário de 25 de outubro de 1967.

> ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. Muitos estabelecimentos de ensino superior até então mantidos pelos governos estaduais por particulares passaram a ser custeados e controlados pelo governo federal, por meio do Ministério de Educação. Os professores catedráticos desses estabelecimentos passaram a ser efetivados nos quadros do funcionalismo público federal, com remuneração e privilégios idênticos aos seus colegas da Universidade do Brasil, considerada nos anos 50 como universidade federal por excelência (CUNHA, 2003).

Ao expressar somente as ideias do Governo Federal, bem como as características constituintes e normativas da sua universidade modelo, Capanema encobria as diferenças ideológicas que se debatiam, por meio de uma narrativa estrategicamente construída, valendo-se, inclusive, de entrevistas e artigos escritos para os jornais da época onde se pode observar uma aproximação entre as materialidades discursivas expressas nos diversos documentos e textos, a despeito das diferenças ideológicas que moviam os atores. Um exemplo da construção enunciativa do ministro é mencionado por Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), ao referirem a uma entrevista concedida pelo ministro Capanema à Agência Meridional Ltda., dos Diários Associados, cujo conteúdo foi corrigido à mão, talvez por algum acessor do ministro, o que explicaria eventuais diferenças de estilo e linguagem. Embora escrita provavelmente em 1934, não teria sido publicada. No texto Capanema argumentava que

> uma universidade não é o que os espíritos simplistas imaginam: uma reunião material de diversas faculdades, ou, mesmo, a articulação de diferentes faculdades esparsas, sob esta pomposa denominação, a fim de que continuem, isoladamente, a fornecer diplomas para profissões normais. Sem um plano de conjunto que vise à investigação, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a cultura, num ambiente propício e materialmente aparelhado para elevar os conhecimentos acima do nível comum e da simples missão de diplomar doutores, não se terá nunca uma universidade. Ela nasce – falo de modo genérico – para criar uma cultura real e direta, haurida no próprio meio, desenvolvida com os elementos que se fornece à livre expressão. Será o centro de preparo técnico, de aparelhamento da elite que vai dirigir a nação, resolver-lhe os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade do povo, engrandecer sua civilização (apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.221).

Esse modelo de universidade defendida por Capanema, não era o modelo existente com a URJ e seria o pretendido, a partir da criação da UB, expurgados os

aspectos conflitantes com a nova ordem autoritária. Ao referir-se aos "espíritos simplistas", Capanema opera (ou pretende operar) uma crítica aos seus críticos. Silencia-se (num silêncio que significa!) em relação às críticas operando elementos discursivos defendidos pelos próprios opositores, como, por exemplo, a necessidade de uma universidade moderna que extrapolasse a mera justaposição de escolas pré-existentes. Daí a necessidade de ambientes adequados, estruturas físicas e prediais condizentes à necessária modernização da instituição, o que somente seria conseguido pelo ideal de cidade universitária. Entretanto, sabemos que o silêncio significa, assim como traz novas possibilidades de interpretação das relações contraditórias e não lineares que os discursos mais evidentes estabelecem com o "outro" silenciado (ORLANDI, 2007b). Mariani (1999), por sua vez, nos lembra que, ao analisarmos documentos institucionais (ou ainda os documentos legais), é oportuna a atenção para não entrarmos num conteudismo, que considera que os lugares sociais são marcados por falas "previamente e automaticamente institucionalizadas", pois isso é cair na "ilusão de literalidade de sentido". Se assim o fizermos, estaremos perguntando *o que* a instituição (universidade / Estado) diz e não *por que* diz daquele modo. Uma instituição, ao constituir-se, encontra-se regulada por uma formação discursiva dominante que também a caracteriza.

5.2 Um lugar para a UB: a problemática da definição do local para a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (CUB)

Ao referir-se ao processo de construção do campus da UNICAMP, Castilho (2008), nos adverte que

> uma instituição se apóia em antecedentes e projeta-se em consequentes, ao passo que um edifício descansa sobre fundações que são próprias dele, exclusivamente suas. Não cabe, pois, comparar fundamentos e fundações. Os alicerces são um dado do edifício, os fundamentos jamais se dão ou se darão da mesma maneira. É que os pressupostos de uma instituição raramente são exclusivos dela: em regra, exorbitam e muito dos limites determinados por suas condições de existência. Quanto mais significativa uma instituição, menos claro é o laço que a prende a seus supostos. De sorte que, para pensar uma instituição a partir de seus princípios, é necessário buscar-lhe não apenas os antecedentes próximos mas, de igual modo e sobretudo, seus antecedentes remotos. Estes, na eventualidade de que ainda sejam efetivos, isto é, operantes (CASTILHO, 2008, p.20. grifos nossos).

À luz dessa premissa de não confundirmos *fundamentos* com *fundações*, e objetivando buscar os antecedentes mais remotos da problemática de construção da Cidade Universitária da UB, foi que pretendemos observar como a Universidade do Brasil construiu e disseminou em sua *memória institucional* a simultaneidade de ocorrência de dois eventos em sua história: a incorporação do antigo prédio do Hospício de Alienados de Pedro II, na Urca, concomitantemente à decisão de construir a sua Cidade Universitária na atual Ilha do Fundão. Fato ainda mais instigante, se considerarmos que, tanto a incorporação do prédio quanto o Decreto Lei que instituiu a localização da Cidade Universitária na Ilha datam de 1945.

5.2.1 O ideal de Cidade Universitária

As discussões para a definição do local a se construir a cidade universitária da Universidade do Brasil (UB) são antigas. Ainda nos anos trinta, longas foram as discussões para a definição do local onde o *campus* seria construído. Dentre aqueles, os mais diversos e díspares foram cogitados : Praia Vermelha, Quinta da Boa Vista, Lagoa Rodrigo de Freitas, Niterói, Vila Valqueire e Manguinhos foram alguns dos "concorrentes" na disputada escolha[49].

Por ser, para muitos, ainda desconhecida a história da construção do campus, julgamos que há uma memória coletiva – presente, inclusive, no meio acadêmico- que atribui à obra características que a ligam somente às políticas e táticas implementadas pelo regime militar, nas décadas de 1960 e 1970. São comuns os argumentos que sustentam a tese de que a forma adotada espacialmente para a instalação dos diversos centros, ou seja, o grande distanciamento entre estes e a "frieza" reinante no campus , decorrente dos vazios existentes, seriam características principais da cidade universitária da Ilha do Fundão e denotariam intenções claras dos governos militares. Nesta perspectiva, a cidade universitária da Ilha do Fundão é vista *somente* como a viabilizadora das políticas de enfraquecimento do movimento estudantil e da própria instituição universitária, através de um "isolacionismo" premeditado[50] que marcaram os

[49] Para maiores informações sobre as diversas variáveis que foram consideradas nos estudos empreendidos para os diversos locais a se construir a cidade universitária, vide Tabelas 1 a 6 ao final deste trabalho.

[50] Um exemplo dessa afirmativa pode ser observada na entrevista de grupo focal realizada por Grasiele Rangel Monteiro em sua pesquisa desenvolvida no PPGMS/UNIRIO, intitulada "Ah, se essa biblioteca

'anos de chumbo' das décadas de 1960-1970. Não consideram as intenções e a distribuição espacial previstas nos seus projetos originais, datados dos anos de 1950. Desta forma, as ideias esparsas que se tem a respeito da construção, consideram somente um dado período – década de 60 - e , desconsiderando um outro que lhe é anterior – e substancialmente rico para o entendimento de sua complexidade institucional -, escondem importantes considerações a respeito das intenções e expectativas que aquela grandiosa obra despertava. Há, nesse sentido, uma simultaneidade de deslizamentos de sentidos e de enquadramentos de memórias a partir de mecanismos discursivos institucionais.

Pioneira e modelar para as demais universidades já criadas ou que viessem a sê-lo, a construção da cidade universitária da Universidade do Brasil ocupou, sistematicamente, espaços nos mais diversos jornais cariocas por, pelo menos duas décadas. Durante um período (anos de 1950), pela sua grandiosidade e pelos benefícios que traria ao moderno ensino universitário do país. Em outro período, menos grandioso (toda a década de 1960), pelas sucessivas interrupções e paralisações, que fizeram da futura cidade universitária uma "cidade fantasma". Em jornais cariocas como O Globo, O Popular, A Manhã, Jornal do Comércio, Diário do Povo, O Nacional e A Noite, o tema da construção da cidade universitária foi manchete em diversas edições[51].

falasse...Narrativas, Memória e Identidades na Biblioteca Central do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ". Ao entrevistar funcionários da Biblioteca, num dado momento foi registrada a seguinte interlocução entre os participantes:
(...)
Geovana: demoliram o prédio da Medicina.
Iara: da medicina, da medicina, da medicina
Cecília: que era lá na Praia Vermelha
Marcelo: ainda não existia essa separação
Cecília: do que, do CCS?
Iara: tinha acabado a obra
Geovana: porque tinha, parece que foi na época da revolução, aquele prédio de lá eles resolveram-
Iara: porque tinha acabado a obra
Geovana: tirar. Eles estavam montando o Fundão, mas era para separar os estudantes, tirar todo mundo dali da Praia Vermelha. Tanto que eles demoliram o prédio e até hoje nada foi construído, entendeu?
(Os grifos são nossos. O prédio da Faculdade de Medicina a que se referem foi demolido em meados da década de 1970. Atualmente, a área ocupada pela Faculdade Nacional de Medicina pertence à UNIRIO). A memória que se tem sobre a Cidade Universitária tem estreita ligação com o período que coincide com a demolição do prédio da Faculdade de Medicina: uma ligação com a 'memória traumática' a que se refere Pollak. Há, nesse sentido, um deslocamento que silencia todo o período histórico anterior, tratado nesta tese).

[51] Algumas matérias sobre a cidade universitária foram transcritas e encontram-se nos Anexos N e O.

No conceito de universidade que se tinha já nos anos 30, era consenso entre autoridades políticas e acadêmicas, a opinião de que faltava à universidade, no Brasil, um corpo que, unindo espacialmente seus centros, viesse finalmente possibilitar a existência do espírito universitário, ainda inexistente à época. Além disso, as faculdades e institutos que foram sendo incorporados à universidade, funcionavam precariamente , com instalações inadequadas, espaços insuficientes para alunos e inexistência de laboratórios para a prática da pesquisa, aspecto fundamental na produção de novos conhecimentos. Além disso,

> quanto às atividades extracurriculares, às práticas esportivas, às solenidades acadêmicas e a outros fatores essenciais para a formação de um real ambiente escolar e de um autêntico espírito universitário, - sem os quais a Universidade será somente uma expressão burocrática,- nada existe de sistemático e organizado por falta total de edifícios e de instalações apropriadas (ILHA UNIVERSITÁRIA, 1952, p.4-5).

Pretendia a universidade constituir-se não mais somente num espaço de *transmissão* de saberes (*universidade de ensino*), como também em pólo de *produção* de novos conhecimentos (*universidade de estudos*), padrões culturais e tecnologias, num momento em que o Estado brasileiro procura desenvolver-se industrialmente. Na esfera dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), os embates ideológicos se materializavam nas discursividades e nos enunciados dos educadores-intelectuais-políticos.

Podemos assim sintetizar os principais argumentos justificadores para a adoção do modelo de organização das universidades a partir do conceito de cidade universitária (CAMPOS, 1940, p.387)[52]:

a) centralização das fontes bibliográficas, já que diversas tinham caráter múltiplo, interessando a várias unidades de ensino;
b) reconhecimento de que o ensino não pode deixar de ser aliado à pesquisa científica e, nestas condições, é indispensável o intercâmbio entre professores;
c) conveniência de intercâmbio entre estudantes como único meio de se formar o espírito universitário;

[52] Podemos observar que alguns desses elementos justificadores da adoção do modelo de cidade universitária foram retomados e atualizados pela Administração Central da UFRJ, a partir do documento que constitui seu Plano de Reestruturação e Expansão (PRE), a partir das novas discussões da necessária concentração espacial da UFRJ em sua cidade universitária, na Ilha do Fundão.

d) vantagem de intercâmbio de material científico;
e) possibilidade de centralização de alguns serviços hoje duplicados ou multiplicados, como por exemplo: no Instituto de Matemática, Astronomia e Física poderiam ser feitos todos os cursos de física e matemática da Universidade. Será criada, nestes casos, uma grande organização com aparelhamento necessário, de custo elevadíssimo;
f) centralização do esporte. Os jovens, justamente quando estão no período da educação superior e também em função dos horários de estudo, têm mais necessidade de esporte. Os esportes seriam conduzidos e coordenados pela Escola de Educação Física e pelo Departamento de Biotipologia, conhecido também como Ciência da Individualidade ; e, finalmente,
g) possibilidade de maior ação da Reitoria.

É importante ressaltar que para o professor Ernesto de Souza Campos, presidente da Comissão de Professores instituída para a elaboração da organização do Plano da Universidade do Brasil e responsável pelos argumentos acima apresentados,

> sob o nome de cidade universitária, não se adotava o conceito francês, isto é, do lugar de onde habitam os estudantes (...) [Nesse] critério, cidade universitária é o conjunto de todos os edifícios universitários: reitoria, faculdades e zonas residenciais. Este conceito está bem representado no tipo das universidades dos Estados Unidos da América do Norte e da Europa (Espanha e parcialmente nas novas instalações de Roma) (CAMPOS, 1940, p. 388).



Fig. 1 – Vista aérea do bairro da Urca, local onde se pretendeu, ainda no século XIX, construir a Universidade de Pedro II. No início do século XX, no contexto do Plano Agache a preferência pelo local ainda se mantinha. Acervo da Biblioteca Pedro Calmon – FCC/UFRJ.

Em 1930, antes mesmo de Capanema chegar ao Ministério da Educação e Saúde, o urbanista francês Alfred Agache apresentou seu plano de urbanização da cidade do Rio de Janeiro, onde já se encontrava registrada a área da Praia Vermelha como local propício a sediar a cidade universitária , ainda a ser construída (fig.1). Sobre os motivos justificadores para a escolha, argumentava Agache sobre as condições favoráveis a

> proximidade e comunicações fáceis com o centro da cidade, permanecendo, ao mesmo tempo, afastados do barulho e do tráfego em consequência da configuração topográfica dos sítios; benefícios de uma situação pitoresca maravilhosa ao pé do Pão de Açúcar, aproveitando os esportes náuticos oferecidos pelo oceano e a baía, terão à sua disposição exclusiva uma praia que ocupa um dos mais belos recantos da margem e são, além disso, favorecidos pela constante frescura proveniente da correnteza de ar que passa entre o morro da Babilônia e o penedo da Urca (apud OLIVEIRA, 2005, p.56).

Foi durante o período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde, mais precisamente entre 1934 e 1945, que a consciência da necessidade de um campus para a universidade tornou-se mais presente. Já em 13 de maio de 1935, reconhecendo que as instalações dos institutos, além de inadequadas e mal adaptadas, eram distantes umas das outras, Capanema envia carta ao Ministro da

Agricultura[53], declarando sua intenção inicial de construir a cidade universitária na Praia Vermelha.[54] Para tal, envia carta a 15 de junho do mesmo ano ao diretor do Hospício Psiquiátrico, comunicando-lhe da intenção de mudança de localização daquela instituição e aproveitamento da área para a construção da cidade universitária[55]. O ministro declara sua intenção de obter também os terrenos compreendidos no triângulo formado entre a Rua do Túnel, Rua da Passagem e do Morro da Babilônia. [56]

5.2.2 As Comissões encarregadas do Projeto: divergências ideológicas em confronto

Em portaria de 19 de julho de 1935, Capanema mandou elaborar o "plano da futura Universidade Nacional", que viesse a permitir a instalação de sua cidade universitária. Para tal, designou uma comissão de professores incumbida de elaborar o plano de organização da "Universidade padrão dos institutos universitários brasileiros." A comissão foi instalada em 22 de julho, tendo o próprio Capanema como Presidente da 1ª Sessão. Em discurso, afirmava "ser propósito do Governo, positivo e simples, fazer uma Universidade que deixe de ser o que tem sido até hoje no Brasil : um postulado regulamentar, uma aspiração de lei. Quer que ela se converta em uma realidade viva, em uma comunidade escolar verdadeira. Para isso torna-se necessária a criação daquilo que hoje se tem chamado de uma cidade universitária. Portanto, a comissão vai elaborar as bases da Universidade..." (MELLO JR.,1985, não paginado.) Caberia à comissão conceituar a universidade, localizá-la espacialmente e , finalmente, projetar a sua construção. Evidencie-se aqui, a complexidade das atividades da Comissão. A construção da CUB, bem como a sua localização, deveriam ser precedidas da *conceituação* da universidade a ser criada. No capítulo 3 deste trabalho já evidenciamos como as diversas visões e concepções de modelos de universidades e políticas educacionais estavam em disputa nas décadas iniciais do século XX.

Inicialmente a Comissão foi composta pelos seguinte professores:

[53] O Ministério da Agricultura estava instalado no prédio projetado em 1881 pelo Engenheiro Antônio de Paula Freitas para sediar a Universidade Pedro II, nas proximidades da Praia Vermelha. Hoje é sede da Companhia de Pesquisas de Recursos Minerais (CPRM).
[54] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema - GC g 1935..03.09 r. 29 f.516
[55] O prédio que abrigava o antigo Hospício de Alienados acabou sendo incorporado , uma década depois, à UB. Foi restaurado e transformou-se no Palácio Universitário, sede da Reitoria da Universidade até a década de 1960. Hoje abriga o Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, bem como diversas de suas unidades acadêmicas.
[56] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r. 29 f. 519

- Raul Leitão da Cunha , reitor da Universidade do Rio de Janeiro;
- Juvenil da Rocha Vaz, professor da Faculdade Medicina;
- Philadelfo de Azevedo, professor da Faculdade de Direito;
- Inácio de Azevedo do Amaral; professor da Escola de Engenharia;
- José Carneiro Felipe, professor da Escola de Química;
- Flexa Ribeiro, professor da Escola Nacional de Belas-Artes;
- Antônio de Sá Pereira, professor do Instituto Nacional de Música;
- M.B Lourenço Filho, futuro professor da Faculdade Nacional de Filosofia (e à época, diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro);
- Edgar Roquette, ex-diretor do Museu Nacional;
- Ernesto de Souza Campos, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (ex-diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP);
- Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II;
- Newton Cavalcante, General do Exército (para o setor de esporte).

Segundo intenções do ministro Capanema, a Comissão seria composta de pessoas que representassem diversos os setores da cultura brasileira, sendo presidida pelo Reitor da Universidade do Rio de Janeiro. A maioria dos professores era da própria Universidade. Merece destaque a exceção ao Prof. Ernesto de Souza Campos, professor da Universidade de São Paulo que tinha grande experiência nas discussões para a construção da cidade Universitária da USP, bem como pelo seu grande conhecimento, naquele momento, sobre os diversos modelos de universidade e de cidades universitárias que estavam sendo construídas em diversos países. Na ata da sessão de sua instalação, já podemos observar as preocupações referentes à definição do modelo da universidade-modelo, bem como das características centrais da instituição universitária a se consolidar :

> O conceito de universidade, no momento presente, perdeu o sentido tradicional, mas não tomou, ainda, um sentido positivo e definitivo. *Em meio desse desencontro de conceitos é preciso que firmemos, ainda que provisoriamente, o conceito que nos convém : o que devemos definir como universidade, o que devemos nela incluir, o que devemos nela excluir].* Feito esse conceito de universidade, no seu mais amplo sentido, a Comissão entrará a planejar a universidade, a localizá-la, a fazer o programa de sua estrutura completa. A Universidade a organizar deve ser completa no sentido de abranger tudo quanto uma Universidade possa conter. Admite [o Presidente] a hipótese de que, pelo Brasil afora numerosas Universidades se façam menos perfeitas e sejam Universidades (...). Mas a Universidade

> Central, a que quer ser a primeira na qualidade e o espelho das demais, precisa abranger tudo quanto deve entrar na estrutura universitária.(...)" (grifos colocados)[57].

Observamos que o enunciado acima aponta para as estreitas relações que estabelecemos entre a definição e a localização com a *identidade* institucional que se pretendia criar. Ainda segundo a Comissão, o Governo não pretendia realizar uma obra gigantesca, que viesse a impressionar pelo grandioso e espetacular, pretendendo, sim, consolidar uma estrutura modelar às demais instituições de ensino superior no país :

> o que deseja fazer é uma obra modesta e singela, chã, que seja um padrão, mas ao alcance de nossas possibilidades. (...) Mesmo uma obra simples como esta, não pode ser obra de um governo, nem de uma geração ou de uma época. Uma Universidade é uma construção permanente. O Governo atual quer lançar as bases dessa Universidade.(...)[58]".

Admitindo a impossibilidade de concretização do empreendimento em um só governo, Capanema lança o desafio à posteridade e com isso procura cooptar os destinatários de seu enunciado que aponta para um futuro em aberto. Somos instados a pensar se ao enunciar que a universidade seria uma "obra simples", "singela, chã" Capanema assim o desejava, ou pretendia, com tal enunciado, defender-se das críticas que já se faziam nos diversos jornais sobre o seu projeto "megalomaníaco" de construção de uma cidade universitária num país onde a maioria da população ainda não tinha sequer acesso à educação primária[59]?

Sobre a capacidade, público alvo, localização e tamanho da Universidade, concordava-se que *"não pode ser obra gigantesca. Ela [União] se contenta com o padrão, com a boa qualidade.(...) Será uma uma Universidade de matrícula limitada e de pequena capacidade."*[60] A limitação, além de financeira, passava também pela questão espacial : inexistiam espaços físicos muito extensos para a construção do

[57] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r. 29 f. 273
[58] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r. 29 f. 273
[59] Shwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.225) nos dão exemplos das reações que o grande projeto universitário de Capanema recebeu da imprensa. Dentre eles destacamos a publicação do jornal Correio Paulistano que dizia: "A Cidade Universitária é megalomania. O país está mal de finanças e o ensino primário está em péssimas condições. O grande mal é o analfabetismo". O periódico *O Jornal*, em edição de 22 de setembro de 1936 também discutia a questão da prioridade da cultura: alfabetizar o povo ou cuidar do ensino superior, fundando a UB?
[60] CPDOC/FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r.33 f. 274

campus. De 1935 a 1937, tal concepção foi sendo modificada, chegando-se ao modelo total e unânime que caracterizou a UB.

Ficava reforçada a opção inicial da Comissão pela construção no bairro da Urca, seguida pela região compreendida nas proximidades da Quinta da Boa Vista, no bairro de São Cristóvão. (Por outro lado, pode-se já observar o prenúncio das futuras discordâncias que serão travadas com a Comissão de Engenheiros e Arquitetos, a ser criada pelo próprio Ministro Capanema). Defendendo a opção pela construção da cidade universitária na Praia Vermelha, argumentava a Comissão de professores ser o Rio de Janeiro

> uma cidade muito espalhada, muito povoada, onde as grandes áreas estão todas ocupadas. Construir a Universidade nos subúrbios é torna-la não procurada, é trair o seu destino. Ela se destina a ser um instituto de elite. Por isso deve ficar no centro, onde a população é mais densa e mais culta.[61]

Aqui fica bastante evidenciada a relação existente entre a apropriação do espaço como elemento de demarcação entre classes. Nesse sentido, a universidade para a elite deveria ter sua cidade universitária construída nas proximidades dos bairros ocupados pela elite. Registre-se a intenção inicial de constituir-se em centro para uma elite, já que se propõe a ser modelo às demais, fato, aliás, recorrente na história da Educação no Brasil, que , até então, sempre havia privilegiado o ensino superior (ainda que sob a forma das faculdades isoladas criadas no século XIX). Sobre os privilégios dados, historicamente, à Educação Superior no Brasil, defendia o Prof. Ernesto de Souza Campos que

> há quem pense que pela alfabetização tudo se resolve. Sem decurar este lado do problema, o nosso maior empenho deve ser o da formação das elites. Sem elas não poderemos, com eficiência, explorar, dirigir e fomentar nossas riquezas. Considerem que os Estados Unidos, com 130 milhões de habitantes, têm quase 400 mil universitários. Com os nossos 40 milhões, estamos muito longe de alcançar os 30% que deveríamos ter para ficarmos no mesmo nível. A França, com quase a mesma população (42 milhões), tem 82 mil universitários. O Canadá, com 9 milhões, quase 35 mil e assim por diante. Que poderá fazer o Brasil se tiver toda a sua população alfabetizada, mas uma elite insuficiente? (CAMPOS, 1940, p.389).

[61] idem

É importante frisarmos que esta concepção de educação superior como formadora de uma elite dirigente é compartilhada por educadores de diversas tendências ideológicas. Havia a concepção de que a preparação das elites intelectuais precedia, em todas as Nações, à instrução das massas, não havendo salvação para a democracia, senão na escolha e pela escolha de capacidades individuais. Cabe aqui a observação da historicidade presente em cada palavra, quando transformada em enunciado concreto. Ao estabelecer relações quantitativas entre a educação superior no Brasil e nos países desenvolvidos como França e Canadá, Campos procura criar um sentido de 'objetividade' que sustentasse sua posição axiológica em defesa da educação superior.

Seriam características da Universidade Central a qualidade, o tamanho reduzido e o fato de servir de modelo às demais, já que o Governo federal não se propunha, com o empreendimento,

> satisfazer as necessidades de ensino da Capital da República, e muito menos, do Brasil. Estas necessidades devem ser satisfeitas pelos poderes locais, daqui e dos Estados. O Governo se propõe a criar um instituto de demonstração do que venha a ser um bom ensino, um instituto de investigação cultural, de alto padrão, destinado a um pequeno número de alunos. Deve-se, portanto, começar a investigar, primeiro, quais os estabelecimentos de ensino, quais as escolas, quais os cursos que devem fazer parte dessa Universidade. Aí surge uma questão importante, dado o conceito diverso do que de Universidade se tem feito. Se ficamos na tradição européia, temos de excluir os cursos de engenharia e todos os demais cursos chamados técnicos, firmando um conceito muito restrito. Se, porém, for adotado o conceito americano, teremos de abranger muito mais coisas.[62]

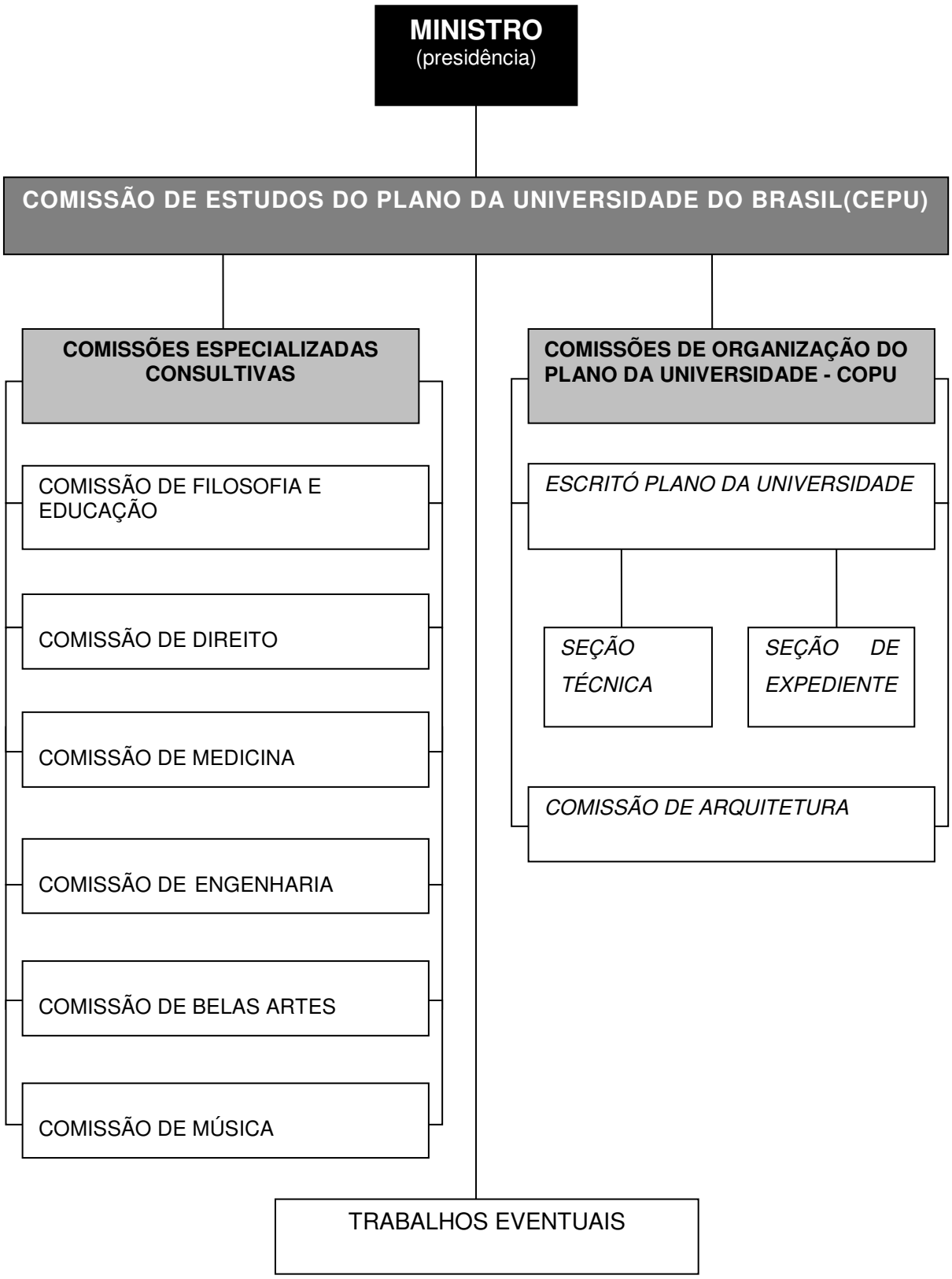
As características que se referem à qualidade e à natureza modelar foram mantidas no decorrer dos anos subsequentes. Entretanto, na concepção de universidade total pretendida quando da transformação da URJ em UB, o tamanho reduzido foi substituído por uma estrutura gigantesca, já que nessa instituição deveriam existir todos os cursos superiores ministrados no país. Há que se considerar nesse aspecto, as transformações políticas decorrentes do período 1935-1937, quando as forças conservadoras e autoritárias culminaram com a implantação do Estado Novo e sua perspectiva totalizante de controle das instituições.

[62] Idem

Como elementos de auxílio, estudos e análises à Comissão de professores, Capanema criou, também, uma subcomissão que organizaria o Plano da Universidade. Esta subcomissão e o Escritório Técnico seriam compostos por arquitetos e engenheiros. As sessões das reuniões eram sempre presididas pelo próprio ministro Capanema. Em portaria de 17 de setembro de 1935, a comissão de professores passou a ser denominada *Comissão de Estudos do Plano da Universidade*. A subcomissão organizadora do Plano da Universidade passou a ser *Comissão de Organização do Plano da Universidade*. Comissões especializadas de caráter consultivo foram também necessárias, dada a complexidade da obra que deveria receber as faculdades de Direito, Medicina, Engenharia, Belas-Artes, Filosofia e Educação e Música. Nesta mesma portaria também surgiu um *Escritório do Plano da Universidade*, de caráter técnico, onde deveria funcionar uma comissão composta por arquitetos que cuidariam das questões pertinentes à parte construtiva dos projetos aprovados (vide diagrama apresentado a seguir).

Já nos referimos anteriormente (item 2.4,) que o processo de associação dos indivíduos em grupos (no caso aqui evidenciado, as diversas Comissões) não é algo aleatório e há fatores que regulam esse processo, como por exemplo, a intenção de atingir-se um objetivo específico. Segundo Douglas (2007, p.23), os pressupostos formais e legais não garantem ligações emocionais ao grupo que, momentaneamente, se associa e "somente pelo fato de ser legalmente constituído não se pode dizer que um grupo 'comporte-se' e muito menos que ele pensa ou sinta" de maneira uniforme. Há, no interior dos grupos, espaço para interações e disputas. A existência de diversas comissões para um mesmo empreendimento já nos sinaliza os problemas que disso decorreriam. Professores, políticos, engenheiros e arquitetos, com diversas filiações ideológicas, interesses e posicionamentos políticos, muitas vezes antagônicos. Essas divergências não tardariam a se manifestar nas diferentes visões que se tinham de universidade, e consequentemente, do campus que a abrigaria, já que "não há empreendimento político que, por muito monolítico que possa parecer, não deixe de ser lugar de defrontações entre tendências e interesses divergentes" (BOURDIEU, 2001, p. 196).

DIAGRAMA ELABORADO A PARTIR DA PORTARIA DE 17 DE SETEMBRO DE 1935 (*apud* ALBERTO,2002)



5.2.3 Um arquiteto e um lugar para a CUB: nas pranchetas e nos discursos, as ideologias se materializam.

Em 13 de junho de 1935, Capanema enviou carta ao Prof. Aloysio Castro, Embaixador do Brasil em Roma, solicitando indicação de arquiteto para vir ao Brasil tratar de tão "relevante assunto", cogitando o nome de Marcello Piacentini, arquiteto responsável pela construção da cidade universitária da Universidade de Roma e do prédio do Ministério da Aeronáutica da capital italiana. Tratava-se de um "arquiteto moderno" que havia revolucionado a arquitetura italiana. Entretanto, segundo o Ministro, Piacentini não pertencia

> ao grupo dos que querem impressionar pelo escandaloso das concepções, defensores de um arquitetura que certamente não durará. (...) O moderno que não tem cultura é um homem provisório. O arquiteto Piacentini (...) é um artista moderno, dotado, porém, de cultura clássica. Além disso, é um urbanista.[63]

Fazendo referência, ainda, à existência de recursos para o início das obras, ainda naquele mesmo ano, o Embaixador designou José Roberto de Macedo Soares, da Secretaria de Estado das Relações Exteriores, para realizar os primeiros contatos com Piacentini. Em correspondência de 24 de junho de 1935[64], o Secretário firmava as orientações que deveriam nortear as informações e negociações com Piacentini: a intenção do Brasil em instalar na capital "um núcleo universitário verdadeiramente nacional, aberto aos brasileiros de todos os Estados", que seria materializado no bairro da Praia Vermelha, onde deveria ser "levantada a futura cidade universitária, no molde das que já existem em alguns países, entre os quais a Itália". Para tal empreendimento fazia-se necessária a presença de um "arquiteto especialista neste gênero de construção", que fosse "não somente uma notabilidade de fama universal na matéria", como que tivesse ainda, a seu lado, um corpo de técnicos-profissionais competentes para levar a contento a empreitada. Argumentando que tal profissional inexistia no Brasil, recorria o Ministro à pessoa de Marcello Piacentini. Para tal, deveria a Secretaria de Relações Exteriores empenhar-se no convite. O arquiteto deveria estar ciente da "seriedade com que o encara o Governo Federal, e a disposição em que está de dar ao referido Senhor, para a fiel execução do plano que se há de assentar, o mais decidido e

[63] CPDOC/FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.07.19 r. 33 f.271/279
[64] CPDOC/FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r.29 f 530/532

completo apoio, fornecendo-lhe, para tanto, todas as facilidades ou recursos necessários". Os trabalhos seriam imediatamente iniciados, já que o Governo Brasileiro tinha intenção de terminar a obra até o final do mandato, em 1938. Prevendo a possibilidade de compromissos outros por parte do arquiteto, Macedo Soares sugere que sejam consideradas as possibilidades de técnicos auxiliares a fim de permitirem a presença do arquiteto no Brasil por períodos específicos, não necessitando, assim, de sua permanência ininterrupta durante toda a obra.

Com relação ao Governo Italiano, deveriam ser reforçadas as vantagens do empreendimento , já que teria

> alto e expressivo significado, para a Itália em geral , e do regime fascista, em particular, uma obra do vulto e da natureza da que se projeta levantar no Brasil, como a cidade universitária, traçada e executada pela mão de um arquiteto italiano." Não haveria "melhor e mais duradoura propaganda para a cultura italiana no Brasil do que essa, que deverá impressionar não somente a geração atual dos nossos universitários, mas ainda as que de futuro virão, dado o caráter por assim dizer imperecível da futura cidade dos estudantes brasileiros.[65]

O desejo pela presença de Marcello Piacentini é tão definido por parte do governo, que, terminando o Despacho, Macedo Soares autoriza aos interlocutores com o arquiteto recorrerem a quaisquer outros meios de persuasão, "que viessem alcançar o fim desejado."

O convite feito a Piacentini gerou contestações junto à comissão de arquitetos e engenheiros. O Presidente do Sindicato Nacional de Engenheiros, Sampaio Lacerda, encaminhou telegrama a Capanema, em 19 de julho de 1935, protestando contra o pedido do governo brasileiro para a autorização da vinda de Piacentini, já que no Brasil existiam "técnicos nacionais capazes de realizarem tal projeto, honrando qualquer nação"[66]. O Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura do Rio de Janeiro encaminhou carta ao Ministro Capanema referindo-se ao Decreto nº 23.569, de 11 de dezembro de 1933, que estabelecia que o governo, em todos os seus níveis, só poderia contratar, para serviços de engenharia, arquitetura e agrimensura, profissionais diplomados pelas escolas oficiais ou equiparadas no país e que a Constituição de 1934 vedava aos estrangeiros o exercício de profissões liberais no país. Em telegrama de 25

[65] CPDOC/FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r.29 f 530/532
[66] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09 r. 29 f. 543

de julho, Capanema informava ao Dr. Sampaio Lacerda que Piacentini havia sido "convidado a visitar o nosso país para expor-nos os trabalhos que realizou ao projetar a Cidade Universitária de Roma, oferecendo assim, dados e sugestões para iniciativa a ser levada a feito, com os mais altos propósitos do Governo Brasileiro."[67] Pode-se ver que esta justificativa de Capanema, na verdade, ocultava as suas reais intenções em relação aos serviços profissionais do arquiteto, já expressas desde os primeiros contatos junto a Embaixada Brasileira em Roma, através de Macedo Soares.

Constituíram-se as bases do acordo assentado entre a Embaixada do Brasil em Roma e Marcello Piacentini :[68]

1) a partida da Itália seria em 1º de agosto de 1935, no vapor "Augustus";
2) o arquiteto ficaria no Rio de Janeiro durante duas semanas, tempo para definir, junto ao Ministério da Educação e Saúde as bases do projeto da Cidade Universitária, o estudo do local e o orçamento aproximado;
3) o governo brasileiro ficaria encarregado das despesas de hospedagem dele, da mulher e filha, pagando-lhe a quantia de 10 contos de réis e a passagem de volta à Itália;
4) Piacentini se comprometeria a voltar ao Brasil no fim do mesmo ano, com um auxiliar, para apresentar planos completos e maquetes da obra projetada e dar início imediato à construção ; e,
5) O valor total a ser pago a Piacentini seria fixado depois dos estudos do respectivo local e do prévio entendimento entre o Governo Brasileiro e o arquiteto, por ocasião da sua próxima estada ao Rio de Janeiro.

Fica novamente evidente que as bases desse acordo contrariam a justificativa dada por Gustavo Capanema ao Sindicato Nacional de Engenharia, sobre as razões meramente expositivas e consultivas da vinda de Piacentini. Cabe ressaltar também que as negociações para a vinda do arquiteto se deram no período compreendido entre a constituição da Comissão de Professores (julho de 1935) e a instalação da Comissão de Estudos do Plano da Universidade do Brasil (CEPU), em setembro do mesmo ano.

[67] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema - GC g 1935..03.09 r. 29 f.547.
[68] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema - GC g 1935..03.09 r. 29 f.516 544.

O arquiteto Marcello Piacentini chegou ao Rio de Janeiro em 13 de agosto de 1935, expondo suas ideias e experiências já no mesmo dia à Comissão de Professores. Após visitar diversas áreas, Piacentini considerou ser a Praia Vermelha, no bairro da Urca, o local ideal para receber a Cidade Universitária, embora ressaltando a insuficiência de seu terreno. Voltou à Itália em 24 do mesmo mês, com o compromisso de retornar ao Brasil em outubro.

Considerando que o bairro da Urca, já durante muitos anos, era visto como "naturalmente destinado" a receber a Universidade Pedro II, a indicação de Piacentini não trouxe maiores inovações. Na verdade, sua posição retomava e se alinhava a uma interdiscursividade que lhe era anterior. Era tal local, inclusive, o preferido pelo próprio Capanema. Além de Piacentini, o engenheiro José Otacílio de Saboya Ribeiro (fig. 2), em maio de 1935, já afirmava que a Praia Vermelha (incluindo aí o aterro a ser feito na enseada de Botafogo) seria o local mais indicado "pela tendência histórica, pelas vastas áreas disponíveis para a instalação dos prédios escolares, campos de esportes, pavilhões de estudantes, bibliotecas, pelo seu isolamento natural, pelas proximidades do Centro e pela facilidade de comunicação." (MELLO JR., 1985, não paginado). Para tanto, seria necessário um aterro "de 520.800 m^2 sobre o mar, formando uma área contínua à Avenida Beira Mar. Esta faixa, somada aos 390.000 m^2 que seriam ocupados pelos edifícios escolares e aos 292.000 m^2 ocupados pelos moradores da Praia Vermelha e Urca, consolidariam uma área de 1.211.800 m^2 destinado ao conjunto universitário." (OLIVEIRA, 2005, p. 67).

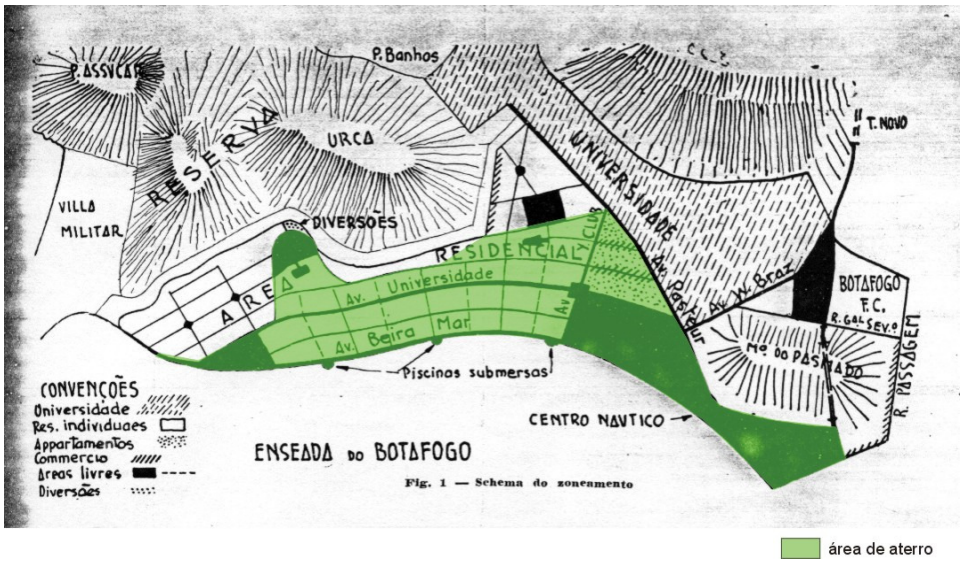


Fig. 2: Projeto de Saboya Ribeiro para a construção da cidade universitária na enseada de Botafogo com marcação da área do aterro. (In: ALBERTO, 2002, p.69)

Considerando-se que a região preferida apresentava alguns inconvenientes, sobretudo aqueles referentes à exigüidade do terreno e altos custos com desapropriações, foi sugerida como segunda possibilidade de localização, a área próxima à Quinta da Boa Vista (figs. 3 e 4)[69].



Fig. 3: Cidade Universitária na Quinta da Boa Vista – Projeto de Marcello Piacentini e Victorio Mopurgo. Acervo ETU/UFRJ

[69] Análises detalhadas das características dos projetos de Piacentini, Le Corbusier e Lúcio Costa para a construção da Cidade Universitária nas áreas próximas à Quinta da Boa Vista podem ser observadas em "Três projetos para uma Universidade do Brasil". Vide ALBERTO (2002) nas Referências.

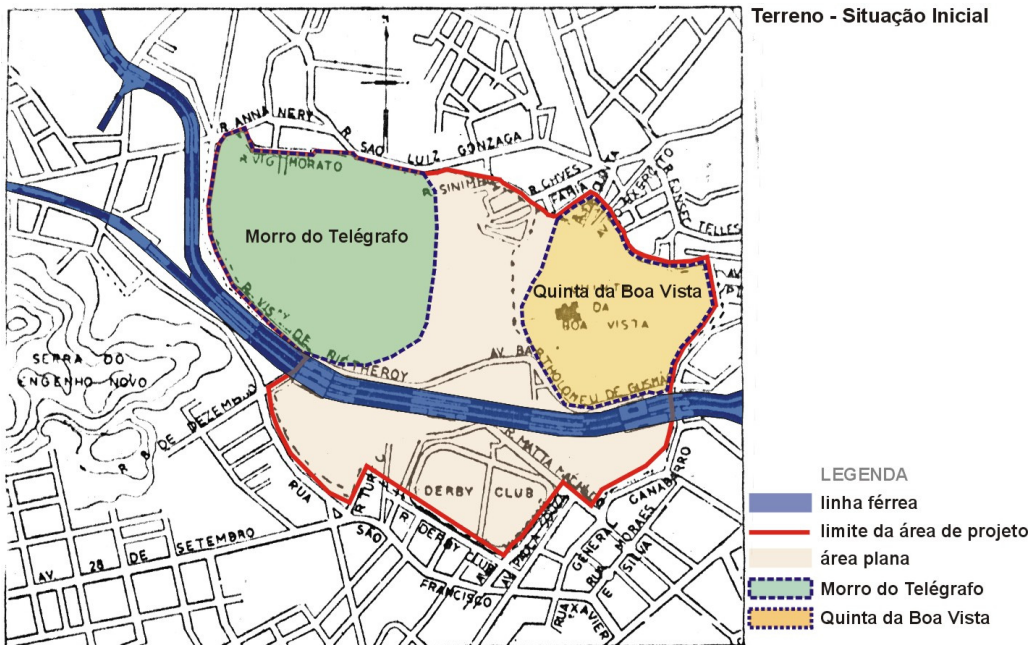


Fig. 4 – Planta de Cadastro da Região para a construção da Cidade Universitária na Região da Quinta da Boa Vista - Fonte: CPDOC – Arquivo Gustavo Capanema - GCg 35.07.19 rolo 33 – pasta VI – f. 596

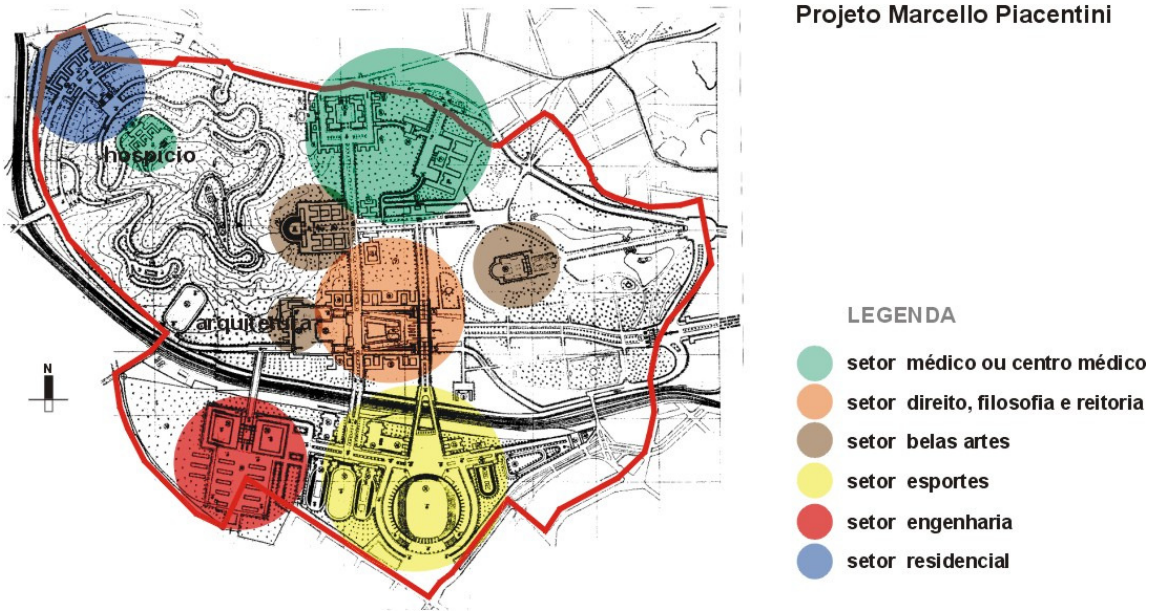


Fig. 5 – Setorização da Cidade Universitária na região da Quinta da Boa Vista, proposta por Marcelo Piacentini (In: ALBERTO, 2002)

Para se contrapor à reação negativa junto aos profissionais de engenharia e arquitetura, quanto à vinda de Piacentini, Capanema constituiu uma Comissão de Arquitetos e Engenheiros brasileiros que deveria dar forma final ao projeto proposto pelo arquiteto italiano. Esta comissão, que deveria trabalhar em consonância com a

Comissão de Professores, tomou a iniciativa de sugerir a vinda ao Brasil do arquiteto francês Le Corbusier, grande influenciador de arquitetos brasileiros, como Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Após diversas análises, a Comissão de Estudos do Plano da Universidade reconheceu que o local mais adequado à construção, seria aquele compreendido pelas áreas próximas à Quinta da Boa Vista.

Segundo o professor Ernesto de Souza Campos, os principais aspectos positivos da Quinta da Boa Vista em relação à região da Praia Vermelha seriam: (CAMPOS,1940, p. 388)

1) maior extensão da área;
2) economia no custo de aquisição e de preparação do tereno, quase todo já pertencente à União;
3) facilidade de execução do trabalho por estar quase todo o terreno livre;
4) posição em relação à cidade, já que a região era quase o baricentro da metrópole;
5) facilidades de vida mais barata para os estudantes pela comunicação com os subúrbios, já que haveria uma estação ferroviária no interior da Cidade Universitária.

Em publicação do Jornal O Globo, de 26 de maio de 1936, os proprietários de imóveis na área compreendida pelas ruas General Canabarro, Matta Machado, Avenida Maracanã, Derby Club, Turf Club, São Francisco Xavier, Oito de Dezembro, Visconde de Niterói, Anna Nery, Abdon Milanez, Vigário Morato, São Luiz Gonzaga, fundos da Quinta da Boa Vista e Bartholomeu de Gusmão até General Canabarro foram convocados a comparecer à sede da Comissão formada , na Avenida Rio Branco, 219, 4º andar do edifício da Biblioteca Nacional . Informava o jornal que a comissão, "cumprindo a determinação do ministro, está empenhada em resolver, com a maior brevidade possível, o desimpedimento dos referidos terrenos, estudando o melhor meio de permitir a mudança das repartições e instituições oficiais ali instaladas" (O GLOBO, 1936).

Em 02 de junho de 1936, o Ministro Gustavo Capanema apresentou sua Exposição de Motivos ao Presidente da República, Getúlio Vargas, a fim de obter autorização para os trabalhos iniciais da construção da Cidade Universitária, o que se

deu em 16 de junho do mesmo ano. Procurou, sobretudo, fundamentar a necessidade da autorização para a vinda de arquitetos como Piacentinni e Le Corbusier, o que possibilitaria maiores conhecimentos à nossa arquitetura e engenharia. Ainda aqui o padrão civilizatório europeu influenciava o Estado brasileiro, que procurava expressar na arquitetura os valores da civilidade e , sobretudo, da modernidade.

A Exposição de Motivos apresentada por Capanema ao Presidente Getúlio Vargas nos dá mostra da importância atribuída, pelo Ministro, à presença destes renomados arquitetos :

> Sr. Presidente.
> Está em vias de iniciar os seus trabalhos a comissão de cinco engenheiros e arquitetos, para o fim de elaborar o projeto da Universidade do Brasil, conforme foi, há pouco, autorizado por V. Excia. Tratando-se de obra, que deve ser iniciada desde já, mas cuja completa execução se prolongará por muitos anos; é de necessidade que o seu projeto se faça com segurança e primor; de sorte que nela, a um tempo, se satisfaçam as exigências, da técnica de urbanismo e arquitetura e se realizem integralmente os objetivos da estrutura educativa e cultural. Daí o desejo que tem a comissão de que, durante os seus trabalhos, possa contar, se não com a assistência de grandes profissionais estrangeiros, quando menos com o parecer de alguns deles, sobre o que deve ser a estrutura geral da Universidade do Brasil e sobre como se deverão resolver as questões de arquitetura mais difíceis, que no caso ocorrerem.
> Dois nomes para isso foram lembrados, ambos com grande renome na Europa e com conhecimentos especiais do problema da edificação universitária: Le Corbusier e Piacentini.
> A vinda destes dois conceituados arquitetos ao Brasil, para durante um mês, estudarem o local reservado à Universidade do Brasil e, observando o programa já elaborado pela comissão de professores, apresentarem um parecer ou sugestão sobre o que deve ser o projeto, seria medida de alto alcance e muita utilidade.
> Além disto, estes arquitetos, que não são apenas profissionais, mas ainda escritores, poderão, durante a sua permanência no Brasil, dar, cada um, um curso sobre o problema da arquitetura. Este assumpto não é dos que mais se sabem em nosso país. É, pois, de grande valia que mestres de renome tragam ao nosso meio o conhecimento das ideias, das técnicas, das orientações, que, nos países mais adiantados, vão sendo fixadas e seguidas. Presumo que somente mediante elevado pagamento possam aqueles dois arquitetos acederem ao nosso convite, pois estão presos aos seus países por interesses profissionais consideráveis.
> Parece-me razoável oferecer a cada um, em francos ou em liras, quantia aproximadamente equivalente a 65:000$000 por um mês de trabalho (para um esboço de projeto da Universidade do Brasil e um curso de quatro a oito conferencias sobre o problema da arquitetura). As despesas de viagem e estadia correriam também por conta deste Ministério : 15:000$0000 para cada um. Teríamos, assim, uma despesa total de 160:000$000. Com os trabalhos desses dois

> arquitetos, a comissão, aqui constituída, teria magníficos suplementos para realizar uma obra que, guardando um vivo sentido nacional, absorvesse as grandes e uteis sugestões de caráter técnico e artístico, que a experiência européia trouxesse.
> Se V. Excia. Autorizar o contrato, nas bases aqui apontadas, darei os passos necessários para isto e as despesas poderão correr por conta dos recursos constantes da sub-consignação n. 38, da verba 1ª, do orçamento do Ministério da Educação e Saúde Publica.[70]

Fica aí evidenciada a importância que Capanema dava à vinda dos arquitetos, o que suscitou críticas ao projeto, considerado abusivamente 'grandioso' (quando não megalomaníaco) pelos seus críticos. Há que se observar, no entanto, que

> dado o clima político da época, é obvio que o confronto entre as duas comissões, (professores e arquitetos e engenheiros) , que se reflete no *convite duplo* a Piacentini e a Le Corbusier, não era somente em função das diferenças estilísticas entre os dois arquitetos – o italiano com um estilo tradicional, monumental e pesado, o francês revolucionando a arquitetura moderna em tantos aspectos, em sua busca de formas puras e funcionais. Havia um *componente profissional*, já que Le Corbusier mantinha contatos com o grupo de arquitetos brasileiros liderados por Lúcio Costa; e um *componente* ideológico inegável, dada a dificuldade de separar a arquitetura italiana daqueles anos do fascismo (SCHWARTZMAN, 2000, p. 117).

Nesse sentido, fica a questão: seria o convite duplo a arquitetos com estilos tão próprios e diferenciados a manifestação das divergências já sinalizadas entre as Comissões de Professores e a de Engenheiros e Arquitetos? No jogo político e no embate de forças não há uma linha uniforme e ações, aparentemente paradoxais, devem ser compreendidas a partir das necessidades concretas da situação em jogo. Não foi fácil conseguir a permissão para a vinda de Le Corbusier, já que, no ano anterior, Piacentini aqui estivera, retornando à Itália com compromissos firmados junto ao Ministro Capanema. Entretanto, o Ministro, pelas suas relações próximas a Lúcio Costa, (que participava dos projetos para a construção do Palácio da Cultura, Sede do Ministério da Educação e Saúde e era Diretor da Escola de Belas Artes) acabou por levá-lo à presença do Presidente que, "entre divertido e perplexo diante de tanta obstinação, acabou por concordar, como se cedesse a um capricho." (MALHANO,2002, p. 166). Le Corbusier chegou ao Brasil em 13 de julho de 1936. Sua vinda também esteve ligada à construção

[70] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema - GC g 1935..03.09 r. 29 f.516 544

do plano do edifício destinado a sediar o Ministério da Educação e Saúde.[71] Suas conferências, orientações e contatos com arquitetos admiradores de seus trabalhos foram bastante produtivos. Foram diversos os encontros e apresentações entre Le Corbusier e as Comissões de Arquitetos e Professores da Universidade.

Após diversas análises o arquiteto francês emite parecer sobre a construção da Cidade Universitária nos terrenos próximos à Quinta da Boa Vista:

> o terreno ocupa um dos anéis do estreito vale de aluviões que desemboca no rio, entre montanhas muito íngremes. A parte central está, pois, atravessada pela totalidade de circulações ferroviárias e rodoviárias que se fundem no interior do Brasil. O primeiro trabalho, portanto, consistiu em encontrar uma solução impecável para o grande tráfego e para as conexões com a própria cidade universitária: trens que levam aos subúrbios, automóveis, caminhões. Uma ampla plataforma de distribuição, rede de rotas (carros e pedestres) de distribuição geral da cidade. A conexão com o antigo parque imperial; o respeito à vegetação existente foram considerados. A busca do eixo dos edifícios no centro da ampla paisagem (através do vale, permitindo às montanhas surgirem por todos os lados."[72]



Fig. 6 – Setorização da CUB proposta por Le Corbusier para a área da Quinta da Boa Vista.
In: ALBERTO, 2002.

[71] Atual Palácio Gustavo Capanema, no Castelo, área central da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de símbolo mundial da arquitetura modernista.
[72] Exposição CCBB – O Rio Jamais Visto – 29/10/1998 a 03/01/1999 . Concepção e Coordenação Geral : Alfredo Britto, Ana Luiz Nobre e Lidia Kosovski.

As observações iniciais de Le Corbusier já sinalizavam para o que seria visto como uma problemática de difícil solução para a construção da CUB na área: a malha ferroviária que servia, não somente de deslocamentos para os subúrbios da capital, como também ao transporte de passageiros e mercadorias para o interior do país. Essa malha ferroviária ficaria estrangulada, sem possibilidades de expansão, caso estivesse dentro dos espaços da Cidade Universitária. Segundo Rodrigues (2001, p.92), os estudos que Le Corbusier desenvolveu para a Cidade Universitária, em 1936, previam extensos viadutos que, isolando o automóvel, garantiriam tranquilidade aos universitários. Os edifícios, concebidos segundo um partido verticalizado, inseriam-se em grandes areas verdes.

Referindo-se às características do Plano apresentado por Lúcio Costa para a região da Quinta da Boa Vista, Rodrigues (2001, p. 92) nos diz que

> as propostas de Lúcio Costa e equipe, apresentadas em 1936, guardam semelhanças com as de Le Corbusier, quando lhes comparamos os croquis. Este plano adotara dois eixos estruturantes: o principal que, articulando as diferentes escolas, terminaria no Hospital Universitário; outro eixo, menor, o cruzaria na direção do Centro Desportivo. As edificações, concebidas também sobre pilotis, seriam de menor porte e em maior quantidade que as edificações propostas por Le Corbusier. A expressão vertical ficaria restrita a determinados prédios: o Hospital, a Biblioteca e a Reitoria (vide figs. 6, 7 e 8).

Não foi possível o diálogo entre o arquiteto e a Comissão do Plano da Universidade, composta pelos professores, a despeito de todas as tentativas e explicações de projetos para a construção do campus nos terrenos da Quinta da Boa Vista. Alguns desses projetos podem ser encontrados em arquivos do atual Escritório Técnico da UFRJ (ETU). Foram criticados pela Comissão de professores o sistema de viadutos previsto, a necessidade de instalação de aparelhos de ar condicionado em todos os edifícios, a construção destes sobre pilares, além da criação, no projeto, de institutos não previstos no plano da universidade. Finalizando o parecer, acrescentou a comissão que por diversas vezes já havia sido salientado que o problema de composição do organismo universitário era de ordem educativa. Desta forma, segundo argumentos apresentados pela Comissão, *as questões de arquitetura estariam em plano inferior, principalmente no que se referisse aos aspectos de doutrina arquitetônica*.

Em setembro de 1936, representando o Instituto Central de Arquitetos, Lúcio Costa apresentou projeto para a construção da cidade universitária sobre a Lagoa Rodrigo de Freitas. Para tal, não seriam necessários aterros, já que os edifícios seriam suspensos sobre estacas, devendo ter a mesma altura *standard* com jardins suspensos, sendo cada um dos prédios ligado aos outros por meio de pontes. Os jardins suspensos seriam cortados por uma grande avenida aérea que, partindo da rua Humaitá, atravessaria todo o maciço universitário lacustre."[73]

Assim relatou o arquiteto sobre seu intento em carta enviada ao mestre e amigo Le Corbusier:

> Ontem propus o seguinte ao Ministro Capanema: ao invés de construir a universidade no terreno escolhido, edificá-la, pura e simplesmente, sobre a água – como uma verdadeira cidade lacustre, na Lagoa Rodrigo de Freitas, de que talvez você ainda se lembre. Ele olhou-me apreensivo: ' na água?' É que as ideias muito puras – isto é, sem ligação com o terra a terra das soluções usuais – e muito precisas, têm o Dom de escandalizar todo mundo. Você o sabe melhor que nós.
> Expliquei-lhe, mais uma vez, seus projetos de urbanização contemporânea, mostrando que seria a coisa mais fácil do mundo colocar tudo isso sobre a água, onde os pilotis e viadutos estariam completamente à vontade, e também que os imensos jardins, nas coberturas dos prédios protegidos do sol por grandes marquises, serviriam maravilhosamente para passeios nos intervalos das aulas, que faríamos, para o lazer dos estudantes e em contraste com a pureza da arquitetura, ilhas, onde a exuberância da vegetação tropical poderia espalhar-se livremente – tudo ligado por viadutos e pontes e naturalmente delimitado pelas bordas da lagoa, além do quadro magnífico das montanhas, do céu, do sol, das águas – enfim, algo de único no mundo e com uma potencialidade lírica digna de você.
>
> O Ministro citou-me Veneza – mostrei a ele que seria precisamente o oposto de Veneza e seus corredores aquáticos, pois aqui a superfície não seria interrompida, prolongando-se, antes, sob as edificações (de resto, a lagoa tem quase 3 milhões de metros quadrados para os 10.000 m2 previstos para a construção).
> Foi ver o lugar comigo esta tarde. A inteligência muito lúcida do Ministro Capanema parece-me inclinada a aceitar, em princípio, a ideia. Teme apenas o escândalo da imprensa, a reação da opinião pública, pouco preparada para aceitar sem gritar propostas tão pouco convenientes.

[73] O Rio Jamais Visto – Exposição CCBB – 29/10/1998 a 03/01/1999 . Concepção e Coordenação Geral : Alfredo Britto, Ana Luiz Nobre e Lidia Kosovski.

Chama-nos a atenção o tom intimista que Lúcio Costa se refere, tanto a Le Corbusier, quanto à figura do Ministro Capanema (discurso reportado), que, inclusive, se dispôs a ver (e escutar) pessoalmente o intuito 'futurista' / modernista de Lúcio Costa. Evidencia também o tom de surpresa do Ministro ao enunciar, assumindo o lugar do interlocutor, "na água?", procurando dessa forma exprimir o grau de surpresa de Capanema diante da inusitada proposta. Valendo-se de recursos enunciativos que vão numa disposição crescente, o engenheiro apresenta sucessivos argumentos que reforçam a exequibilidade, pertinência e modernidade do empreendimento. Ao mencionar sobre a vontade de Capanema de ceder à proposta, reconhece e evidencia o temor do ministro: não pela condição de amigo e homem aberto às novas ideias, mas pelo seu posto de ministro e homem público. Seria tal proposta de Cidade Universitária uma metáfora da 'elevação do espírito' de que tanto se falava da educação e, particularmente, como finalidade última da instituição universitária? Seria tal enunciação uma forma de instigar o mestre Le Corbusier (seu destinatário) ao que poderia ser o ápice da arquitetura modernista no mundo? Nunca o saberemos, porque o projeto não foi adiante. Dos discursos que encontramos sobre a problemática e que compõem o que chamaríamos de 'formação discursiva sobre a questão de construção da CUB', certamente esse é o que mais se destaca em termos de heterogeneidade composicional e estilística. Em momento algum Lúcio Costa se refere à UB ou às características da instituição que pretendia criar sobre as águas da Lagoa. O projeto arquitetônico, aqui, é o único elemento que importa na enunciação do engenheiro/arquiteto.

O Escritório do Plano da Universidade, alegando dificuldades técnicas e o alto custo necessário para tal construção, rejeitou a proposta de Lúcio Costa. Obviamente o ineditismo da proposta causou surpresa. Uma das objeções referia-se à péssima qualidade do fundo da Lagoa para fundações, que iriam a 30 metros.

Ainda no mesmo mês de setembro de 1936, Capanema designou comissões para que definissem a localização, face às indecisões entre a Praia Vermelha e a Quinta da Boa Vista. Para a primeira, foram considerados os custos com :

1) aterros;
2) transferências;
3) construções;
4) desapropriações de propriedades particulares do bairro;

5) remoções;
6) demolições.

Para a Quinta da Boa Vista foram considerados os custos com :

1) construção de um túnel;
2) desmonte do morro dos Telégrafos;
3) remoções de imóveis municipais e federais;
4) desapropriações e remoções de favela.

Sobre esta área, a despeito da sua superioridade em extensão territorial, foram muito consideradas as dificuldades com as desapropriações de imóveis federais, a topografia irregular e, sobretudo, a malha ferroviária da Estrada de Ferro Central do Brasil. Quanto à Praia Vermelha, pesavam negativamente a escassez do terreno e o alto custo das desapropriações.

Os estudos implantados pela comissão concluíram que ambos os locais estariam aptos a sediarem a cidade universitária, conforme também já havia sido assinalado por Piacentini. Para tal, seriam gastos aproximadamente 41.000 contos com desapropriações na Praia Vermelha, contra 18.000 na Quinta. Além de tal aspecto, a área disponível na Quinta era de 2.300.000 metros quadrados, contra 1.300.000 da Praia Vermelha. Acrescente que o preparo de terreno na primeira giraria em torno de 55.000 contos, e de 85 a 95.000 contos na segunda. Após esses levantamentos, a Comissão optou pela construção nos terrenos da Quinta da Boa Vista :

> Fazendo um balanço geral das vantagens e desvantagens peculiares a cada um dos dois pontos indicados a Comissão Especial inclinou-se para a solução dos terrenos anexados à Quinta da Boa Vista[74], atendendo sobretudo às condições práticas de execução, naquele local, do programa construtivo elaborado. (...) São nossos votos, porém, que estas realizações se efetivem dentro do mais breve prazo possível (apud OLIVEIRA, 2005, p.79)

Após a definição do local, foi instituída nova Comissão, formada por engenheiros e arquitetos, a quem caberia a elaboração dos projetos e orçamentos relativos à construção. Também foram designados juristas que se encarregariam dos

[74] Quinta da Boa Vista e adjacências : refere-se à zona compreendida entre a própria Quinta, as ruas São Francisco Xavier, são Luiz Gonzaga e morro do Telégrafo, sendo este totalmente ocupado.

estudos legais sobre a questão de desapropriações das áreas e imóveis. A subcomissão do Escritório do Plano da Universidade passou a elaborar uma série de programas para a construção, distribuídos em diversas fases. Na primeira fase estariam sendo providenciados os estudos e projetos para as construções dos prédios da Escola de Filosofia, Ciências e Letras; Escola de Educação; do Instituto de Psicologia Experimental; do Instituto de Fonética; da Escola de Direito; Escola de Ciências Sociais, Políticas e Econômicas; Escola de Medicina; Escola de Farmácia; Escola de Odontologia; Escola de Saúde Pública; Escola de Enfermagem; do Instituto das Ciências da Individualidade; Escola de Engenharia; Escola de Química; Instituto de Física; Escola de Arquitetura; Escola de Belas Artes; Escola de Música; Edifício da Reitoria; Edifícios da Biblioteca e da Imprensa Universitária; e finalmente, dos Clubes e do Diretório Central dos Estudantes.

Após o retorno de Le Corbusier, Lúcio Costa, e sua equipe[75] apresentaram, em 1937, anteprojeto para a construção, ainda na Quinta (fig. 7 e 8):

> Primeiro, um conjunto de edifícios de caráter monumental, ricos de expressão plástica; a seguir, entre a Quinta e o morro, em cadência, as escolas, e, fechando a composição, a massa imponente do hospital. (...) Diante de um partido tão simples, poder-se-ia recear certa monotonia. Tal não se dá, porque, sem embargo da uniformidade do conjunto – e na paisagem atormentada do Rio a maior sobriedade plástica, com o predomínio do horizontal, se impõe – a variedade de impressões para quem percorre a Universidade desde o pórtico até o hospital, é grande. (...) A esquina da av. Maracanã com a rua Derby é, evidentemente, mesquinha para dar acesso à Cidade Universitária. Torna-se necessário criar ali uma grande praça, ao fundo da qual será então erguido o pórtico de grandes proporções e singeleza, marcado apenas por um figura de caráter monumental. Já nos foi perguntado que significa tal figura. Pode significar qualquer coisa – desde todo o Brasil até "um homem", simplesmente – é-nos completamente indiferente e se entrarmos nestes detalhes é porque ilustram as considerações acima expostas: o que nos interessa como arquitetos é que naquele ponto – precisamente naquele ponto e não em outro qualquer – existe determinado volume marcando a entrada (...) e esta figura não esta ali apenas para enfeitar, como um simples objeto, mas porque não se pode dela prescindir. Vencido o pórtico, estamos na grande praça onde sobressaem o edifício da Reitoria e a Biblioteca, e o grande Auditório de Le Corbusier e P. Jeanneret, vendo-se no último plano a horizontal das primeiras escolas. A impressão de serenidade e grandeza que se tem revela, ainda aqui, a presença da arquitetura. Obedece o projeto à técnica contemporânea, por sua própria natureza eminentemente internacional – poderá no entanto adquirir,

[75] Lúcio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Oscar Niemeyer, Firmino Saldanha, José de Souza Reis, Jorge Moreira e Angelo Brunhs.

naturalmente, graças às particularidades de planta, como as galerias abertas, os pátios etc., à escolha dos materiais a empregar e respectivo acabamento (muros de alvenaria de pedra rústica, placas lisas de gnaiss, azulejos sob os pilotis, caiação ou pintura adequada sobre o concreto aparente, etc) e graças, finalmente, ao emprego da vegetação apropriada – um caráter local inconfundível, cuja simplicidade, derramada e despretensiosa, muito deve aos bons princípios das velhas construções que nos são familiares."[76]

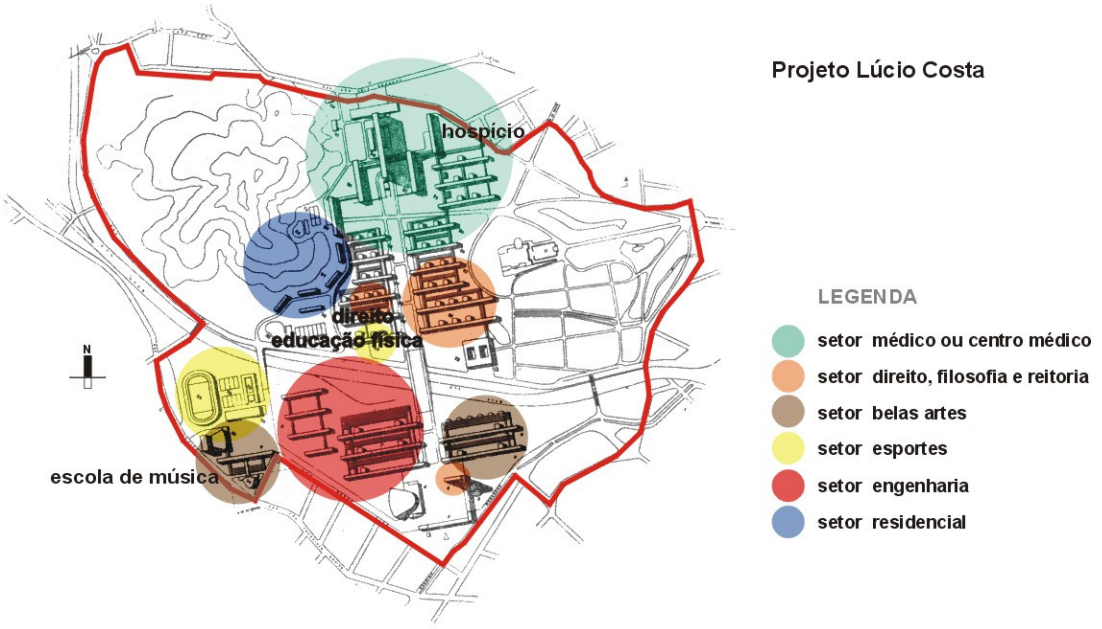


Fig. 7 – Setorização da CUB proposta por Lúcio Costa para a área da Quinta da Boa Vista
In: ALBERTO,2002

[76] O Rio Jamais Visto – Exposição CCBB (idem)

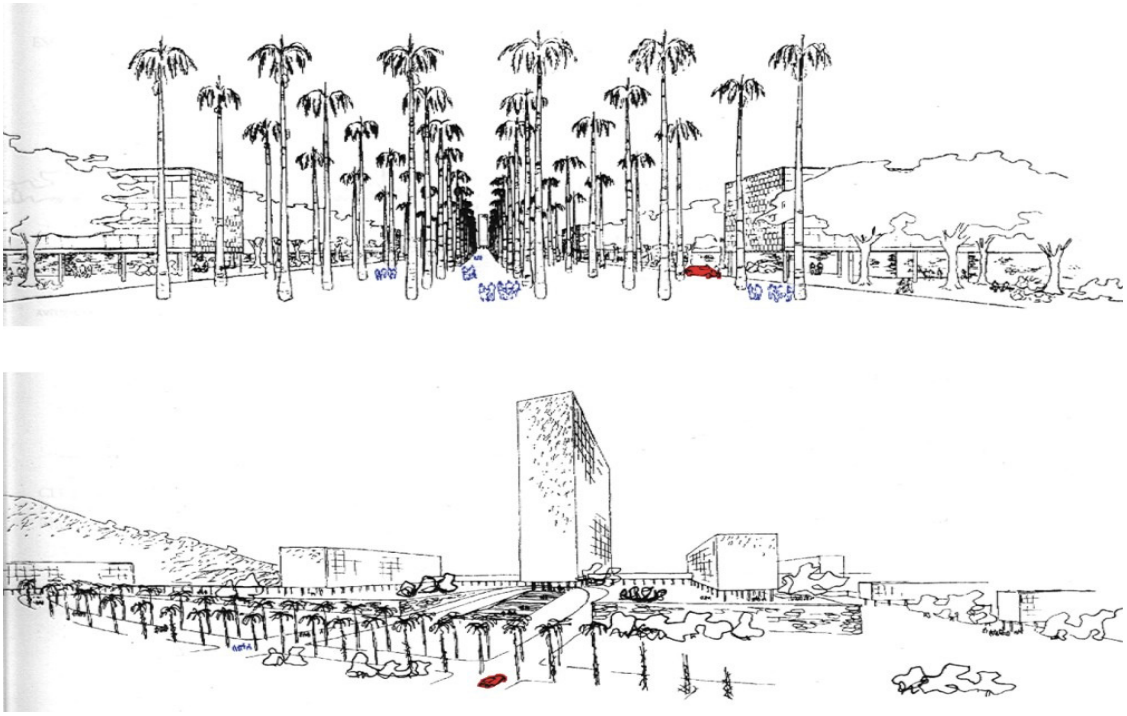


Fig. 8 – Alameda central e prédio (em perspectiva do Hospital de Clínicas) – Projeto de Lúcio Costa para a Quinta da Boa Vista
In: ALBERTO, 2002.

A proposta de Lúcio Costa e sua equipe foi novamente recusada pelas comissões. Já era observado que diante da estrutura montada em diversas comissões, o empreendimento poderia não se concretizar. Comissões diferentes tratando do mesmo assunto. Estavam no ar e nas pranchetas diferentes ideologias que se confrontavam. As diferentes ideias refletiam aí os interesses de grupos envolvidos no empreendimento. O modelo de universidade a se criar (institutos e escolas presentes em alguns projetos e inexistentes em outros) e a escolha definitiva do local a se construir a sua cidade universitária (com a consequente disposição e arranjo/proximidade dos prédios a existirem) se colocavam como ato político e ideológico, e assim, revelavam relações de forças definidas, medidas e reguladas pela pressão dos grupos envolvidos no empreendimento.

Em outubro de 1937, já nas vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo, Capanema extinguiu a comissão de engenheiros e arquitetos. Retomou, a partir daí, contatos com Marcello Piacentini, solicitando a elaboração final do projeto para a construção da Cidade Universitária na Quinta da Boa Vista. Piacentini, impedido de retornar ao Brasil, recomendou a Capanema o arquiteto Vittorio Morpurgo, que aqui

chegou em fins de 1937. Deveria rever os projetos já apresentandos ou em andamento, elaborando os planos finais da Cidade Universitária. O arquiteto italiano previa em seu anteprojeto que a Praça da Reitoria seria grandiosa, em torno da qual estariam organizados, além do Palácio da Reitoria, os edifícios das Faculdades de Ciências e Letras, constituindo o centro urbanístico fundamental da Cidade Universitária. Haveria também um Estádio Olímpico, com capacidade para cinquenta mil espectadores, podendo chegar a setenta mil. Já na parte mais alta do Morro do Telégrafo, seria construído um observatório astronômico (retomada do projeto apresentado na figura 3).

No entanto, ainda voltaram à tona as discussões para que novos estudos de localizações fossem reiniciados. Referindo-se à Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que organizou a UB e instituiu a Comissão do Plano da Universidade do Brasil, definindo o local para a construção na Quinta da Boa Vista, o Diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil colocou-se contrário à localização, alegando que tal escolha restringiria as possibilidades de ampliação do principal tronco da malha ferroviária, já deficiente naquela época. Também pronunciou-se contrário à localização o Ministério da Viação e Obras Públicas, que considerou tecnicamente desaconselhável o deslocamento das subestações transformadoras e das oficinas da Via Permanente da Estrada de Ferro. Também foram considerados exorbitantes os gastos necessários à construção de novas sedes para todos os órgãos públicos federais, municipais, civis e militares, que teriam seu deslocamento forçado pela grande obra.

Diante dos fatos sucedidos Victorio Mopurgo retorna à Itália e Piacentini demonstra, em carta ao ministro, grande insatisfação com a demora e a sucessão de contratempos. Foram, assim, reiniciados novos estudos para a definição da escolha do local a ser destinado ao campus da Universidade do Brasil. Foram reconsiderados os terrenos da própria Quinta, Gávea[77], Piedade, Niterói[78], Manguinhos, Jacarepaguá[79] e, agora também, Vila Valqueire[80] , bairro do subúrbio carioca próximo à região Militar do campo dos Afonsos, que ainda não fora cogitado anteriormente. Manguinhos e Vila

[77] Área compreendida pelas imediações da Praça Comandante Celso Pestana, Rua Golf Club, Rua Capury e Estrada da Gávea.
[78] Estrada de Maricá
[79] Área de 1.210.640 m2 compreendida entre as ruas Cândido Benício, Maranga, Baronzeza, Adelaide, Florianópolis e Albano.
[80] Região compreendida pela Estrada Intendente Magalhães, Ruas da Camélia, Dhalias, Verbenas, Jasmins, Azaléas, Luís Beltrão, Rosas, Bore, Aruanã, Urucuia, incluindo área de Reserva Florestal.

Valqueire passaram a ser considerados como áreas tecnicamente mais adequadas.[81] No entanto, a Comissão do Plano da Universidade, após análises de todos os pareceres, continuou optando pela construção na área da Quinta da Boa Vista.

Durante o processo, poucos são os documentos da UB em que há manifestações explícitas sobre a problemática. Até mesmo nas Atas do Conselho Universitário há um silenciamento sobre a questão: silenciamento esse, que em nosso entendimento, significa e opera sentidos. Um dos poucos documentos encontrados é um ofício encaminhado ao Ministro Gustavo Capanema, datado de 25 de outubro de 1941, no qual o reitor Raul Leitão da Cunha informava sobre resoluções tomadas pelo Conselho Universitário na sessão realizada no dia anterior (vide ANEXO C):

> (...) cumpre-me remeter a V. Exª, o parecer elaborado pela Comissão do Plano da Universidade do Brasil sobre a sugestão apresentada pelo Professor Domingos Cunha, relativa ao aproveitamento do terreno circunstantes ao Morro da Viúva, acrescidos de área conquista ao mar pela construção de um novo cais (...) e, bem assim, comunicar a V. Exª as resoluções tomadas pelo Conselho Universitário em sua sessão ontem realizada. Aberta a discussão sobre o assunto, nela tomaram parte os Professores Domingos Cunha, Adolpho Murtinho, Pedro Calmon, Fróes da Fonseca e Paulo da Rocha Lagoa, cada qual em defesa do respectivo ponto de vista.
> Depois de haver o Presidente justificado o parecer da Comissão do Plano da Universidade do Brasil, foi encerrada a discussão, tendo o Prof. Paulo da Rocha Lagoa proposto que, preliminarmente, se votasse sobre a preferência do Conselho unicamente entre os terrenos da Praia Vermelha e os do Morro da Viúva ampliados de acordo com a sugestão de Domingos Cunha.
> Posta a votos a preliminar, pronunciou-se o Conselho favoravelmente aos terrenos do Morro da Viúva, tendo o Presidente dito que, apesar de não tomar habitualmente parte nas votações, fazia questão de que figurasse na ata o seu voto contrário a essa deliberação, por isso que nada justificaria o aterro proposto, que iria reduzir o canal de entrada da Baía de Botafogo à metade de sua largura atual. Se não bastasse esse motivo relevante, as desapropriações indispensáveis na região seriam mais dispendiosas ainda do que as necessárias nos terrenos da Praia Vermelha.
> Resolvida a preliminar, pronunciou-se o Conselho sobre a seguinte proposta, do Prof. Paulo da Rocha Lagoa:

[81] Mereciam pesquisas mais aprofundadas as razões "técnicas" que consideraram a melhor adequação de Manguinhos e Vila Valqueire ao projeto. A primeira, naquele momento, estava próxima à maior concentração industrial da cidade. Já a segunda área, mais distante, poderia ter, com a Cidade Universitária, maiores possibilidades de desenvolvimento local num contexto de expansão urbana da cidade do Rio de Janeiro. Para Vila Valqueire, faculdades como Veterinária foram pensadas para a UB, o que não acontecia nas demais áreas cogitadas, indicando um novo modelo de universidade que, em não se concretizando, acabou, futuramente, gerando a necessária demanda para a criação da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), em Seropédica.

> "O Conselho Universitário, deixando ao alto critério governamental a adoção de tipo universitário, maior ou menor, indica para a localização daquele, Manguinhos, e deste, Morro da Viúva, em terrenos acrescidos consoante a sugestão do Prof. Domingos Cunha."
> Esta proposta teve os votos favoráveis dos Professores Josnídia Sodré, José Ferreira Pires, Porto Carreiro Netto, Álvaro Fróes da Fonseca, Domingos Cunha, Antonio de Sá Pereira, Paulo da Rocha Lagoa, Adolpho Murtinho e, com restrições, Pedro Calmon, tendo declarado positivamente a sua preferência pelos terrenos de Manguinhos os Professores Eugenio Hime e Augusto Bracet, o Presidente do Diretório Central dos Estudantes, Helio de Almeida, e o Presidente do Conselho, que, no caso concreto, julgou dever o Conselho sugerir ao Governo a sua predileção por uma Cidade Universitária construída em terreno amplo, de fácil acesso e que permita a expansão futura, sobre uma outra angustiada pela falta de espaço, em local de acesso difícil e de expansão futura praticamente impossível. (grifos nossos).[82]

Este documento nos sinaliza para algumas evidências: até então não havia um consenso entre os membros do Conselho Universitário (e, provavelmente, na universidade) quanto ao local a se construir a cidade universitária e nem sobre o *modelo* de universidade que deveria ser atingido após as transformações na estrutura (física e acadêmico-pedagógica) da UB. Alguns se posicionavam favoravelmente à localização entre a enseada de Botafogo e Morro da Viúva, outros ainda defendiam a construção na Praia Vermelha. Uma terceira opção se colocava: a construção nos terrenos alagadiços (mas extensos) próximos a Manguinhos. Descartada, pelo próprio Conselho, a opção de aterramento da Enseada de Botafogo, o encaminhamento dado ao Governo é de uma dupla possibilidade: a construção ficaria entre Manguinhos e Morro da Viúva. Ao deixar "ao alto critério governamental" a adoção de uma universidade maior ou menor, estaria o Conselho se abstendo de questão tão imprescindível para a Instituição? Seria tal enunciado um sinal da total falta de autonomia que caracterizava a UB naquele contexto do Estado Novo, dando sentido ao silenciamento verificado nas Atas e documentos institucionais? Entretanto, ao "sugerir" ao Governo a sua preferência por um modelo de universidade maior, que demandaria uma cidade universitária ampla e com possibilidades de expansão, estava o Conselho Universitário abrindo a possibilidade futura para a definição da construção da cidade universitária nas proximidades de Manguinhos, o que acabou gerando a viabilidade de utilização do arquipélago das ilhas naquelas proximidades, que hoje formam a Ilha do Fundão (fig. 9). Entretanto, a aprovação da indicação, feita pela maioria dos membros, não contou

[82] CPDOC /FGV – Arquivo Gustavo Capanema - GC g 1935..03.09 r. 33 f.753.

com a concordância plena de alguns professores, dentre eles, Pedro Calmon, futuro reitor da Universidade. O documento não especifica a posição clara deste professor, ao somente mencionar seu voto favorável "com ressalvas".

Em 1943, o Ministro Capanema dirigiu-se ao Presidente da República através de mais uma Exposição de Motivos. Afirmando que nenhum dos locais indicados, até então, atendia satisfatoriamente aos seus objetivos; somente as áreas próximas a Manguinhos e Vila Valqueire poderiam comportar a cidade universitária, sendo que a primeira perderia para a segunda em função de serem necessários trabalhos especializados de aterramento, com aparelhagem mecânica difícil de se conseguir . É conveniente ressaltarmos que, nesse período, o mundo passava por sua II Grande Guerra e as importações de bens de capital foram severamente restringidas. Na capital brasileira, estavam em andamento as obras para a construção da Avenida Brasil, principal artéria que ligaria as áreas centrais da cidade aos subúrbios, bem como permitiria o melhor fluxo de mercadorias para as estradas que ligavam o Rio de Janeiro a São Paulo e à Região Serrana do Estado do Rio de Janeriro. No início da década de 1940, projetos de urbanização remodelavam o espaço urbano, sobretudo nas áreas centrais da cidade. Ampliando e procurando modernizar o centro da cidade, a Avenida Presidente Vargas traria profundas transformações ao espaço, expulsando parcela significativa da população pobre da Praça Onze e do Estácio, que se dirigiriam para os subúrbios ou para as favelas.

Em março de 1944, Capanema enviou nova Exposição de Motivos à Presidência da República, sugerindo novas alterações na organização e composição das estruturas definidoras da construção da Cidade Universitária. Propunha que:

I) fosse organizado, *sob direta dependência do DASP*, um escritório especial para assumir o encargo de plena realização dos projetos de construção da Cidade Universitária;

II) junto a esse escritório funcionasse uma delegação do Ministério da Educação e Saúde para apresentação de dados e estudos de natureza propriamente universitária;

III) fosse consignada dotação apropriada no orçamento de 1945 para atender às despesas.

A 8 de junho de 1944, o Decreto-Lei 6.574, dispondo sobre a localização da Cidade Universitária, declarou de *utilidade pública os prédios e terrenos da área de Vila Valqueire*, local agora escolhido para o empreendimento. Estava revogado o artigo 10, parágrafo único, da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937[83]. A 21 de junho, o Ministro da Fazenda opinou pelo adiamento das obras, em virtude dos pesados encargos do Tesouro, a necessidade premente de se combater a inflação em tempos de guerra, bem como ao fato de "serem altamente anti-econômicos todos os investimentos realizados nesta fase."

Paralelamente às questões que envolviam a definição do local para a construção da Cidade Universitária, o ministro Capanema envidava esforços para a concessão, em caráter emergencial, de novos espaços para o funcionamento de diversas unidades da UB. Em 12 de junho de 1944, enviou ofício ao Diretor Geral do Departamento de Administração, Joaquim Bittencourt Fernandes de Sá, para providências relativas a obras para a construção de dois novos andares no edifício da Faculdade Nacional de Direito, bem como para desocupação da antiga Casa de Itália, para instalações da Faculdade Nacional de Filosofia e para a Reitoria da universidade[84]. Em ofício datado de 23 de outubro de 1944, Capanema dirigia-se ao presidente da república referindo-se às dificuldades encontradas pela Faculdade Nacional de Medicina pela insuficiência das suas instalações. Reforçando a conveniência de que todos os serviços clínicos fossem concentrados em um só local e salientando que a definitiva solução do problema estaria na construção do hospital de Clínicas da futura Cidade Universitária, o ministro informava ter entrado em entendimentos com a Prefeitura do Distrito Federal no sentido da "utilização do hospital que a municipalidade estava construindo na avenida 28 de setembro, prestes a inaugurar-se"[85]. Referindo-se à Faculdade Nacional de Farmácia e à Faculdade Nacional de Arquitetura, recomendava a "adaptação das casas ora ocupadas pela direção do Serviço Nacional de Doenças Mentais para a sede da Faculdade Nacional de Farmácia e do estudo da possibilidade de ocupação do edifício da antiga

[83] O artigo 10 definia que os estabelecimentos de ensino e as instituições que comporiam a UB, com exceção da Escola Nacional de Minas e Metalurgia e o Instituto de Metalurgia estariam reunidos num único local. Segundo o parágrafo único "o terreno destinado à Universidade do Brasil terá a área de dois milhões e trezentos mil metros quadrados e se acha compreendido dentro das seguintes confrontações: Quinta da Boa Vista, Rua da Quinta, Praça Vicente Neiva [Largo da Cancela], Rua São Luiz Gonzaga, Largo do Pedregulho, Rua Ana Neri, Rua Visconde de Nieterói, Viaduto da Mangueira, Rua Oito de Dezembro, Rua São Francisco Xavier, Rua Conselheiro Olegário, Rua Derbi Club, Avenida Maracanã, Viaduto São Cristóvão e Avenida Bartolomeu de Gusmão" (FÁVERO[a], 2000, p. 252).
[84] CPDOC – Arquivo Gustavo Capanema - GCg 1938.02.12 rolo 50 - f. 181.
[85] CPDOC – Arquivo Gustavo Capanema - GCg 1938.02.12 rolo 50 - f. 184.

Escola Alemã pela futura Faculdade Nacional de Arquitetura"[86]. Ainda informava que, em aviso posterior, transmitiria ao presidente as recomendações relativas aos projetos de "obras e instalações necessárias à Faculdade Nacional de Medicina, à Nacional de Belas Artes, à Escola Nacional de Música e à Escola Nacional de Educação Física e Desportos"[87]. Para a instalação da Escola Nacional de Engenharia, que funcionava na Praça da República, pretendia-se a remodelação do edifício da rua Luís de Camões n. 68. A Escola Nacional de Odontologia iria para a Praça Duque de Caxias, onde funcionava a Faculdade Nacional de Filosofia. Transferida da Praia Vermelha a Escola de Odontologia, o edifício seria ocupado pela Escola Nacional de Química. Para tal, o ministro solicitava ao presidente Vargas, em ofício de 7 de dezembro de 1944, autorização para as obras em caráter emergencial e sua intervenção junto ao DASP[88].

Os encaminhamentos acima mencionados exemplificam o grau de complexidade que envolvia o empreendimento. Após anos de constituição da primeira Comissão de Professores para os trabalhos que culminariam com a construção da Cidade Universitária da UB, o governo e a universidade se viam ainda às voltas com medidas de "caráter emergencial" que reforçavam, não somente certo descrédito em relação à concretização da cidade universitária, como também ao reforço da fragmentação da universidade, já que, ao tentar recuperar ou ocupar diversos prédios, os recursos financeiros que poderiam ser destinados à obra da cidade universitária, eram deslocados para as necessidades emergenciais. Um círculo vicioso, certamente difícil de romper. Gustavo Capanema não conseguiu iniciar os trabalhos de construção da cidade universitária, talvez seu maior desafio durante o tempo em que esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde. Não conseguiu superar a burocracia estatal , as dificuldades econômicas decorrentes da Guerra, bem como – e talvez, principalmente - as reações provenientes dos diversos grupos envolvidos no projeto, sobretudo aquelas decorrentes dos "embates" entre acadêmicos e engenheiros e arquitetos. Por outro lado, não conseguiu encontrar um local que satisfizesse todas as exigências impostas pelas diversas comissões, mas sua contribuição foi fundamental para a longa história de implantação da instituição universitária no país.

[86] CPDOC – Arquivo Gustavo Capanema - GCg 1938.02.12 rolo 50 - f. 184
[87] Idem.
[88] CPDOC – Arquivo Gustavo Capanema - GCg 1938.02.12 rolo 50 - f. 188

Tal conjuntura nos remete ao que já nos referimos neste trabalho (item 2.3.3), a partir das reflexões que Morson e Emerson (2008, p.63) fazem da concepção de história por Bakhtin: ela não deve ser entendida como total, casual e nem completamente ordenada, já que nenhuma dessas concepções leva em conta o "devir" no qual as relações concretas da existência humana estão mergulhadas. Daí a nossa opção em entendermos uma instituição (incluindo aí a instituição Universidade do Brasil) a partir do que esses autores denominam de forma '*agregada*' e não como um 'sistema' ou estrutura. As formações sociais, não sendo perfeitamente projetadas se ajustam, constantemente, aos recursos que têm em mãos e que podem ser mais rapidamente operados em situações específicas. Em não o fazendo, corremos risco de interpretar o passado a partir de nossas memórias e referenciais do presente, o que tornaria tal interpretação, além de equivocada, anacrônica. Segundo Bakhtin, "tendemos a ver nele [no passado] apenas aquelas possibilidades que de fato se realizaram" (MORSON; EMERSON, 2008, p.65).

Diante de tantas dificuldades,[89] expressas na Exposição de Motivos de Capanema a Vargas, em 30 de dezembro de 1944, foi assinado o Decreto-Lei nº 7.217, que extinguia, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão do Plano da Universidade do Brasil, e criava na Divisão de Edifícios Públicos do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), o Escritório Técnico da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (ETUB)[90]. As decisões, agora, além de *técnicas*, estariam submetidas diretamente ao Governo. Passava, oficialmente, a ser *questão de Estado*. Para a direção do ETUB, foi nomeado o engenheiro civil Luiz Hildebrando de Barros Horta Barbosa.

Entretanto Bakhtin nos ensina que as palavras têm sua historicidade e cada época histórica, geração e camadas sociais têm suas linguagens próprias. A palavra "técnica", naquele contexto, procurava esvaziar as dimensões caracterizadas pelos antagonismos e conflitos ideológicos; procurava sobrepor-se às subjetividades, já que, por ser 'técnica', estava ancorada na objetividade dos fatos. Dessa forma, '*técnica´, nesse contexto, não é palavra, e sim um enunciado* que procura operar silenciamentos

[89] O processo para a escolha já se arrastava desde 1935, portanto há quase 10 anos.
[90] A vinculação direta do ETUB ao DASP durou quase 20 anos. Somente em 10 de setembro de 1964, pela Lei 4.402, o escritório passou a fazer parte da própria Universidade.

sobre outros enunciados e formações discursivas caracterizadas pela multiplicidade de opiniões e pontos de vista.

Foram reavaliados pelo diretor todos os estudos já feitos, passando o mesmo a ouvir novamente diversas personalidades e autoridades no assunto. Foi aí que ganhou força a opinião de especialistas, representados por Jorge Oscar de Melo Flores, de se construir, não somente a cidade universitária, como também o próprio terreno que a receberia, já que todos aqueles analisados até então, se mostraram inadequados. Para tal, apontou-se uma solução: a unificação de várias ilhas fronteiras à área de Manguinhos : Catalão, Cabras, Baiacú, Fundão, Pindaí do França, Pindaí do Ferreira, Bom Jesus e Sapucaia. Nascia, assim, a ideia de construção da *Ilha Universitária*, com posterior determinação pelo Decreto-lei nº 7.563, de 21 de maio de 1945 (fig.9 e ANEXO I). Tal ideia foi reforçada pelas próprias transformações urbanas que se processavam na cidade do Rio de Janeiro. Além da construção da Avenida Brasil, toda a área da Ilha do Governador passava por grandes transformações, principalmente com a construção da Base Aérea do Ministério da Aeronáutica.



Fig. 9 – Arquipélago das nove ilhas que formariam a Cidade Universitária da Universidade do Brasil (1945) – Acervo ETU/UFRJ

Com o fim do Estado Novo, em outubro de 1945, já no contexto de redemocratização do país, o Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, concedeu a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Estendeu-lhe, também, outras atribuições, entre as quais as de administrar e, portanto, reparar e conservar todos os imóveis de seu patrimônio, inclusive os que lhe viessem a ser incorporados, quer através da própria União ou de outros estabelecimentos de ensino e institutos técnicos. A partir da garantia constitucional da autonomia universitária, o desfecho do processo que culminou com a escolha pela construção da cidade universitária no arquipélago e que havia sido protagonizado pelo ETUB (como vimos, entidade ligada ao DASP), seria logo contestado.

A mudança de governo e, particularmente, o fim do regime autoritário, foram bem recebidos e comemorados na universidade. O professor Raul Leitão da Cunha, antes reitor da UB, foi empossado como Ministro da Educação[91]. Para a Reitoria, foi empossado o professor Ignácio Azevedo Amaral[92]. As palavras do discurso proferido pelo professor Carneiro Leão, registradas em Ata da 13ª Sessão, de 27 de novembro de 1945, são esclarecedoras do "espírito" de congratulação:

> O que me cabe agora é expressar-vos o nosso contentamento pela certeza de que sob vossa direção a Universidade do Brasil poderá conquistar aquilo que constitui galardão da maioria absoluta das Universidades das Américas: a autonomia. Realmente não se compreende que instituições dirigidas pela elite mental brasileira nos diversos setores da cultura estejam subordinados, para a solução de seus casos e realização de sua vida, a autoridades estranhas e não raro a instituições cuja preocupação é, em regra, o cumprimento de determinados itens, de regulamentos na maioria das vezes elaborados sem a mínima audiência dos maiores interessados no progresso do pensamento e da preparação técnica do país. A quem pode interessar mais o bom andamento dos serviços de uma universidade, de seu progresso, de seu alto renome, da grandeza indiscutível de sua obra? Por que supor que qualquer repartição administrativa estará em melhores condições para regular e dirigir a vida universitária do que a própria universidade? Mas... não disputemos. Em vossa saudação ao ministro Leitão da Cunha, falando em nome da Universidade do Brasil, falando por todos nós, insististes nos argumentos que sempre defendestes em prol da autonomia universitária, condição indispensável para a prosperidade de uma tão alta instituição de cultura em país de nível médio de saber. E a aspiração está vitoriosa entre os mestres, dentro e fora da universidade. (...) Não poderia se

[91] Raul Leitão da Cunha esteve à frente do MESP de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946. Foi depois substituído por Ernesto de Souza Campos -31 janeiro a 6 de dezembro de 1946- (vide Apêndice A)
[92] Ignácio Azevedo Amaral esteve à frente da Reitoria da UB entre 1945 e 1948. (vide Apêndice A)

> senão motivo de festa para os professores, funcionários e alunos das escolas da Universidade do Brasil vossa investidura a Magnífico Reitor. (...) Nada mais oportuno agora, que se encontra à frente do Ministério da Educação um universitário autêntico, familiarizado com todos os problemas pendentes [...] para que enfrente e resolva o caso da carreira de professor [universitário]. (...) Dêem-nos os poderes competentes, as possibilidades e os recursos precisos e ver-se-á imediatamente de quanto será capaz a vossa sabedoria, a vossa tenacidade e a vossa fé (...) (UNIVERSIDADE DO BRASIL [a], 1945, p.20-21).

Fica evidente, no discurso, a satisfação pela conquista da autonomia universitária, fazendo, inclusive, referência à situação inusitada vivida pela instituição no Brasil, sujeita a "autoridades estranhas" ao meio acadêmico. Tal enunciado evidencia um interlocutor direto, numa situação concreta: uma cerimônia de posse com uma platéia de professores e autoridades. Entretanto, sabemos que todo enunciado aponta também para interlocutores presumidos. Para aqueles que acompanhavam a problemática vivida pela universidade em relação à escolha do local a se construir a cidade universitária, bem como à estruturação da instituição, tal enunciado pode remeter-nos a outros destinatários (provavelmente não presentes naquela cerimônia): primeiramente, o Escritório Técnico da Universidade, ligado ao DASP. Ao construir sua narrativa, apontando argumentos sob a forma de sucessivas interrogações, o professor evidencia, mas não menciona explicitamente, as instâncias com que a universidade disputava as definições para a condução de seus rumos. Por outro lado, a escolha da forma e das palavras desse enunciado, aponta *para fora* grande parte dos problemas vividos pela universidade, silenciando, por outro lado os antagonismos *internos* que também caracterizavam a instituição[93]. Ao congratular-se ao novo ministro da Educação, ex-Reitor da UB, Raul Leitão da Cunha, como um "universitário autêntico, familiarizado com todos os problemas pendentes", enunciaria também para outro destinatário (interlocutor) não mencionado no discurso: o ex-ministro Gustavo Capanema. Acreditamos que o conceito de *gênero* proposto por Bakhtin, enquanto forma reconhecível e estável de enunciados nos auxilia na compreensão das formas como o pronunciamento / enunciado de um sujeito (indivíduo interpelado pela

[93] Tal pronunciamento do professor nos remete ao que Foucault se refere sobre as relações entre o discurso e aquele que fala pela instituição: "E a instituição responde: Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre de ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém" (FOUCAULT, 2007, p.7)

ideologia) é também, ao mesmo tempo, um discurso institucional que procura atribuir os sentidos propostos, não somente pelo enunciador, como principalmente, pela instituição que precisa de ordenamento e estabilidade. O enunciado aponta, sem mencionar explicitamente, para as constantes disputas e interferências entre a UB e o Estado, alinhando-se a uma interdiscursividade (memória discursiva) de toda uma década (no caso da problemática da definição de construção da cidade universitária da UB), ou das décadas anteriores (no caso das discussões no campo da educação para o modelo de educação superior a ser utilizado no Brasil, já referenciados nesse trabalho).

As palavras do reitor empossado, Ignácio Azevedo Amaral também corroboram com aquelas proferidas anteriormente, ressaltando a importância da autonomia universitária, bem como a caracterização da universidade como "templo da educação do povo", condutora do desenvolvimento de um povo e de uma nação (aspectos que, no nosso entendimento, fazem parte da *memória discursiva* da instituição universitária). Segundo o professor,

> (...) A universidade não é um órgão de poder temporal ou uma peça da máquina administrativa do Estado. A universidade é a consciência e o cérebro da nação, a mais elevada expressão sistemática da sua vida espiritual, pois que ela reflete o pensamento do Brasil: do passado que ela herdou e do presente que procura formar para a conquista do futuro. (...) A universidade não é somente a casa de ensino, onde devem ser transmitidos conhecimentos para a instrução dos que a procuram. A universidade é o grande templo da educação do povo, cuja missão é conduzir o seu desenvolvimento, interrogando a verdadeira trajetória do progresso para que o futuro não se reduza a uma simples reprodução do passado. (...) Não pode ela se submeter às peias próprias dos órgãos burocráticos, pelos que tolhem as iniciativas e impedem as articulações de largas proporções (...). (UNIVERSIDADE DO BRASIL, 1945, p. 21)

Observe-se aqui ainda a recorrência da utilização da metáfora "templo da educação" para referir-se à universidade, bem como o alinhamento a uma formação discursiva que insiste na missão de condução, pela universidade, do país rumo ao desenvolvimento e progresso. Sabemos que todo dizer é ideologicamente marcado: ao referir-se ao fato que a instituição universitária, para cumprir seu grandioso papel nacional não poderia "se submeter às peias próprias dos órgãos burocráticos", o enunciador retoma a defesa explícita da autonomia como princípio constitutivo da instituição. Já nos referimos às condições de produção que caracterizam e possibilitam

os enunciados e discursos, e, consequentemente, às formações discursivas que daí resultam. No contexto pós-Estado Novo, o redimensionamento e as ressignificações de palavras como 'liberdade' e 'autonomia' estão expressos em grande parte dos enunciados.

No expediente da sessão do Conselho Universitário, o Reitor menciona as providências que vinha pleiteando junto aos órgãos competentes para melhorar as instalações de alguns institutos universitários, mostrando que estava empenhado em dar instalação à Faculdade Nacional de Arquitetura, à Universidade e à Escola Nacional de Educação Física, bem como ao rápido andamento das obras de reparação do prédio da Faculdade Nacional de Direito (idem, p. 23). Cabe ressaltar que as instalações das duas primeiras unidades mencionadas seriam materializadas, num breve espaço de tempo, no prédio do antigo Hospício de Alienados, que acabaria por sediar também a Reitoria da universidade.

Nesse novo quadro político e institucional que se apresentavam, o DASP resolveu interromper o andamento dos trabalhos decorrentes da aplicação do Decreto Lei 7.563, que dispunha sobre a localização da cidade universitária no arquipélago (futura Ilha Universitária), realizando diversos entendimentos verbais com a Reitoria da Universidade do Brasil. Várias soluções foram sugeridas e levadas à consideração do novo Ministro da Educação e Saúde, Ernesto de Souza Campos (ex-coordenador da Comissão de Professores instituída por Capanema, em 1935 para definir a organização da UB) , que resolveu submeter o assunto à aprovação do Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, sob a forma de uma minuta de Decreto-Lei, cujo seguintes tópicos merecem atenção: a incorporação, por doação, de imóveis do Patrimônio da União, ao Patrimônio da Universidade do Brasil; a instituição de uma comissão mista para os fins de efetivar a cessão e transferência dos imóveis da referida doação; o destino dos fundos decorrentes da alienação dos imóveis doados, que deveriam ficar exclusivamente vinculados à construção e ao equipamento da Cidade Universitária. Tão logo tais objetivos fossem alcançados, deveria cessar a transferência de novos imóveis. Não seria razoável, com efeito, que tão vultosos recursos fossem cedidos sem uma finalidade específica, já que as despesas ordinárias da Universidade caberiam às verbas orçamentárias previstas pela União; e por fim, a transferência do Escritório Técnico da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (que havia sido criado pelo art. 2º do

Decreto-lei nº. 7.217, de 30 de dezembro de 1944 e vinculado ao DASP) para a Universidade do Brasil.

Esgotados os recursos financeiros para as obras da cidade universitária, estas ficaram totalmente paralisadas, apesar das iniciativas do ETUB e do DASP para a obtenção de novas verbas destinadas ao prosseguimento dos serviços iniciados, principalmente, dos associados ao planejamento urbanístico e arquitetônico do conjunto universitário. Tal paralisação prolongou-se por quatro anos, até 1949. Tempo suficiente para que o Ministro Ernesto de Souza Campos empreendesse nova tentativa de revogação do Decreto-lei que versava sobre a construção da Cidade Universitária nas Ilhas. Encaminhou ao Presidente da República Exposição de Motivos nº 59, em 26 de julho de 1946, argumentando que a localização da Cidade Universitária em ilhas da Guanabara, determinada pelo Decreto-lei nº 7.563, de 21 de maio de 1945, havia sido considerada imprópria por expressa resolução do Conselho Universitário da Universidade do Brasil, que entendeu mais conveniente a escolha dos terrenos da Praia Vermelha, para uma instalação mais modesta e de menores proporções (ILHA UNIVERSITÁRIA, 1952, p.22-23).

Ainda prosseguia o Ministro em suas argumentações que,

> reexaminando, entretanto, o assunto, com os membros do referido Conselho, voltaram-se afinal, as preferências para os terrenos da Quinta da Boa vista, cujas excelências já foram reconhecidas em deliberação quase unânime da antiga Comissão do Plano da Universidade[94], quando dos quatorze membros presentes, somente dois não aceitaram esta solução.(...) Uma ideia de conjunto das opiniões, então manifestadas em maioria, permite colocar, ainda agora, a solução dos terrenos da Quinta da Boa Vista, completados com os da Estação de Mangueira, numa posição quase privilegiada, seja pelo menor dispêndio com as desapropriações; seja pela existência de uma área livre pronta para as construções; seja pelo oferecimento de condições fáceis para uma possível expansão das edificações, isso sem desprezar o fato de que, sobre o aspecto urbanístico, lucraria a cidade do Rio de Janeiro em ter realizado em sua zona norte um conjunto de construções monumentais. Mesmo aqueles que entendiam a solução da Praia Vermelha como preferível, sob o ponto de vista estético, e que viam a proximidade das linhas férreas como um requisito menos recomendável, votaram em favor da

[94] Comissão composta por professores, em reunião de 7 de abril de 1936

> escolha dos terrenos da Quinta da Boa Vista e da Estação de Mangueira por considerá-la a solução mais equilibrada e exeqüível." [95]

Finalizando sua exposição, o Ministro propôs ao Presidente as seguintes considerações *:*

> revogação do Decreto-lei nº 7.563, de 21 de maio de 1945, que mandou reservar para a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil um conjunto de ilhas da Baia de Guanabara. A providência se impõe para fazer cessar gastos que se tornarão dispensáveis com a mudança dos fins que se tinham em vista. Além disso, o Escritório Técnico da Universidade do Brasil seria transformado em Divisão de Obras e Planejamento da mesma Universidade, não só para ter a seu cargo os trabalhos da construção da Cidade Universitária nos terrenos da Quinta da Boa Vista e da estação de Mangueira, como também para se incumbir das obras de que carecem os atuais edifícios, para o funcionamento provisório das unidades universitárias (ILHA UNIVERSITÁRIA, 1952, p.22-23).

Por determinação do Presidente Dutra, coube ao Diretor Geral do DASP, Abilio Mindelo Baltar, a análise dos argumentos constantes da Exposição de Motivos do Ministro da Educação. Através de nova Exposição de Motivos, de nº 858, de 5 de setembro de 1946, realizou o Diretor uma detalhada retrospectiva de todo o longo processo decorrido desde o ano de 1935, quando se iniciaram os trabalhos para a definição do local da Cidade Universitária da Universidade do Brasil. Valeu-se de ampla documentação e de pareceres de especialistas sobre as diversas escolhas. Contrapôs aos argumentos utilizados pelo Ministro da Educação, dados atualizados de desapropriações e indenizações a serem feitas, se escolhida a região da Quinta da Boa Vista. Os inconvenientes para a construção nesta área, segundo do Diretor, superavam, em muito , os verificados em anos anteriores. Foram construídos nas imediações da Quinta, durante os anos referidos pelo Ministro, diversos prédios para institutos, escolas, hospitais, zoológico e do Ministério da Guerra.

Argumentava ainda o Diretor do DASP que existiam

[95] Foi sugerido pelo Ministro que fossem entregues à Universidade, para funcionamento provisório de suas unidades, até a efetivação das obras da Cidade Universitária, os prédios e terrenos da Praia Vermelha, nas Avenidas Pasteur e Venceslau Braz, onde funcionavam o antigo Hospital de Alienados e órgãos do Serviço Nacional de Doenças Mentais. (ILHA UNIVERSITÁRIA, 1952, p.22-23).

> obstáculos de árdua e remota eliminação, para cuja cogitação se torna indispensável a audiência das diferentes autoridades interessadas, circunstâncias essas que não parecem ter sido levadas em conta pelo Senhor Reitor da Universidade, a quem se deve a iniciativa da projetada mudança da localização". (...) Não parece aconselhável, portanto, a efetivação dessa medida, sem que sejam tomadas as providências prévias destinadas ao reexame e balanceamento de todos os fatores que intervêm no assunto. Tanto mais que, de acordo com os estudos levados a efeito por este Departamento, comparando doze soluções para a localização da Cidade Universitária, concluiu-se que sete dentre elas eram superiores à da Quinta da Boa Vista; aliás, tais estudos vieram confirmar, quase integralmente, os que o próprio Ministério da Educação e Saúde antes elaborara sob a direção do Dr. Paulo de Assis Ribeiro. (ILHA UNIVERSITÁRIA, 1952, p.26)

Encerrando sua Exposição, afirmou ainda o Dr. Abílio Baltar que caberia a observação de que, no caso de formação do patrimônio da Universidade do Brasil, mediante alienação ou arrendamento, nas ilhas destinadas à Cidade Universitária, as despesas com saneamento seriam necessárias para a valorização do patrimônio. Por isso, ao contrário do que constava na Exposição de Motivos do Ministro da Educação, seria inviável o corte de gastos, plenamente justificados quando comparados aos benefícios da valorização patrimonial. Ao contrário do que argumentava o ministro, a solução que exigiria gastos especiais para sua efetivação era justamente a dos terrenos nas vizinhanças da Quinta da Boa Vista, em decorrência das necessárias desapropriações, como também pelas obras de grande vulto decorrentes da existência do ramal ferroviário que cortava, transversalmente, o terreno.

Após novas análises dos múltiplos e detalhados estudos técnicos, promovidas por uma Comissão composta por Ignácio Azevedo Amaral, Reitor da Universidade do Brasil, Pedro Calmon Moniz Bittencourt, Diretor da Faculdade de Direito (e futuro Reitor da Universidade durante os anos de 1948 a 1966), Prof. Alfredo Monteiro, Diretor da Faculdade Nacional de Medicina, Otávio Reis de Cantanhede e Almeida, Diretor da Escola Nacional de Engenharia, Francisco Behrensdorf, Diretor do Serviço do Patrimônio da União, José de Oliveira Reis, Diretor do Departamento de Urbanismo da Prefeitura do Distrito Federal, Eduardo Rios Filho, Diretor do Departamento de Administração do Ministério da Educação e Saúde e Luiz Hildebrando Horta Barbosa, Chefe do Escritório Técnico da Cidade Universitária da Universidade do Brasil, concluiu-se pela superioridade global da última solução, que apontava a construção da

Cidade Universitária no terreno a existir como decorrência da ligação das ilhas (ILHA UNIVERSITÁRIA, 1952, p.26)[96].

Assim, definiu a Comissão pela manutenção da localização da futura Cidade Universitária na área formada pela unificação da Ilhas, nos termos do Decreto-lei nº 7.563, de 21 de maio de 1945 (Anexo I). Esse parecer abriu possibilidades ao ETUB para pleitear a liberação de um crédito especial para o reinício das obras. Tal objetivo foi materializado com a sanção da Lei nº 447, de 20 de outubro de 1948, que se referiu, explicitamente, à localização da Cidade Universitária, bem como ao seu Escritório Técnico. A partir daí, iniciaram-se efetivamente as obras de construção da ilha. Entretanto, ao contrário das previsões otimistas de seus idealizadores, os problemas para a construção da cidade universitária ainda estavam longe de solução e as obras se arrastariam por mais de 20 anos...[97]

Foram iniciados os projetos para a unificação das ilhas e urbanização da cidade universitária, bem como dos primeiros prédios a serem construídos: o Instituto de Puericultura, o Hospital das Clínicas, a Escola Nacional de Engenharia e a Faculdade de Arquitetura. Pode-se perceber que, apesar da intenção do governo federal em transformar a UB numa universidade moderna, com escolas que estivessem mais consonantes ao modelo de desenvolvimento tecnológico pretendido, a disposição espacial pretendida mantinha uma organização condizente ao sistema de cátedras e aos institutos e escolas que se pretendiam auto-suficientes, acadêmica e administrativamente. A estrutura universitária existente permitia a formulação do conceito de "cidade universitária, procurando contemplar, em cada quadra, a autonomia de cada área de saber" (RODRIGUES, 2001, p.83). De acordo com o projeto apresentado, a cidade universitária estaria dividida nas seguintes zonas ou centros : 1) Centro Administrativo; 2) Centro de Filosofia, Ciências, Letras e Educação; 3) Centro de Ciências Sociais, Políticas e Econômicas; 4) Centro Médico, Odontológico, Farmacêutico e Hospitalar; 5) Centro de Engenharia, Químico, Tecnológico,

[96] Os dados apresentados estão disponíveis para consulta nas Tabelas apresentadas ao final deste trabalho.
[97] A problemática do longo período das obras de construção da Cidade Universitária (décadas de 1950 e 1960) foge aos objetivos deste trabalho e merece estudos à parte. Merecem também estudos mais aprofundados as articulações entre a Reitoria da Universidade e o Ministério da Educação com relação à cessão, para a universidade, do prédio do antigo Hospício de Alienados, na Praia Vermelha. Simultaneamente às obras iniciais de construção da cidade universitária, em 1949, o antigo Hospício passou pelas obras que o transformaria no "Palácio Universitário" da Universidade do Brasil. Aqui focamos nossa atenção somente às formas como tais questões foram discursivizadas pela instituição.

Eletrotécnico e de Física Nuclear; 6) Centro de Belas Artes; 7) Centro de Educação Física; 8) Centro Residencial; 9) Centro dos Serviços Auxiliares e 10) Centro Florestal e Zoológico.

Admitido o conceito de Universidade-Parque seria indispensável que entre as unidades construtivas, como entre os setores, houvesse campos arborizados. O Plano Diretor (fig.10), lançando as primeiras edificações, deveria deixar, ao redor destas, tanto quanto possível, espaço para a expansão futura. Daí a necessidade de se estabelecer um zoneamento eficaz.

O projeto urbanístico da Cidade Universitária foi desenvolvido a partir de um zoneamento por grandes quadras, cada uma delas destinada a uma área do saber, deixando claro as influências da Carta de Atenas[98], com os seus edifícios cercados por extensa área verde e ambicioso projeto viário. O zoneamento de seu território foi feito, de modo a permitir uma funcionalidade no espaço, obedecendo-se as características constitutivas dos diversos prédios e das funções que desempenhariam na cidade universitária:

a) ADMINISTRATIVO: composto pela Reitoria, Biblioteca Central e Prefeitura. Esse setor deveria ocupar a posição central, já que daria organicidade à Cidade Universitária. Além da administração central, seria espaço para realizações conjuntas de cerimônias, festas ou colações de grau. Além do espaço para os edifícios, o setor deveria ter ampla área para circulação e estacionamento de veículos.

b) FILOSOSIFA, CIÊNCIAS, LETRAS E EDUCAÇÃO: também em posição central, já que tratava-se da Faculdade nuclear da Universidade;

c) CIÊNCIAS SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

d) MÉDICO, ODONTOLÓGICO, FARMACÊUTICO, DE ENFERMAGEM E HOSPITALAR: Em posição periférica, de forma a ter rápido acesso às vias públicas. Deveria ter acesso independente e comunicações internas. A localização do Centro Médico no campus seria a melhor solução, desde que houvesse certo grau de

[98] Segundo Rodrigues (2001), a Carta de Atenas é o resultado do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, realizado em Atenas, no ano de 1933. Apareceu publicada, pela primeira vez, em 1941, na França, e, embora anônima, sua autoria é atribuída a Le Corbusier. A primeira publicação brasileira desse documento foi desenvolvida pelo Diretório Acadêmico dos alunos de Arquitetura da UFMG, em 1964.

independência para o acesso, movimento de doentes, internados e de ambulatório, sem contato direto com os demais estudantes.

e) TECNOLOGIA E CIÊNCIAS EXATAS: também em área com facilidade de acesso a vias públicas e certa independência da estrutura viária da Cidade Universitária, em função de transporte de máquinas e equipamentos de grande porte.

f) ARQUITETURA, BELAS ARTES E MÚSICA.

g) EDUCAÇÃO FÍSICA

h) RESIDENCIAL : em área extrema da Cidade Universitária, nas imediações da Ilha do Catalão. Teria esta área bela vista para a Baía de Guanabara.

i) SERVIÇOS AUXILIARES.

j) FLORESTAL E ZOOLÓGICO. Estas duas últimas áreas ficariam na extremidade das Ilhas de Sapucaia e Bom Jesus.

Acreditamos que tais elementos servem-nos de argumento para a relativização daquela memória difundida, que associa a cidade universitária às pretensões de isolacionismo e esvaziamento da universidade. A despeito das ações díspares entre membros das diversas Comissões envolvidas no empreendimento, das relações autoritárias do Estado que certamente estiveram presentes no processo, dos argumentos que se utilizavam legitimamente da autonomia universitária para se opor à escolha, bem como dos diversos modelos de universidade que estão subjacentes à problemática territorial, defendemos a ideia de que houve um *deslocamento de memórias e de sentidos* no que se refere à cidade universitária. No Plano Diretor apresentado em 1950 (vide fig. 10), podemos observar a existência, além das unidades acadêmicas, de amplas áreas destinadas a residências, hotéis, restaurantes e esportivas. Sua intenção inicial, bem como uma memória a ela associada, foram deslocadas, diante das experiências traumáticas do período histórico que marcou nossa história pós 1964.

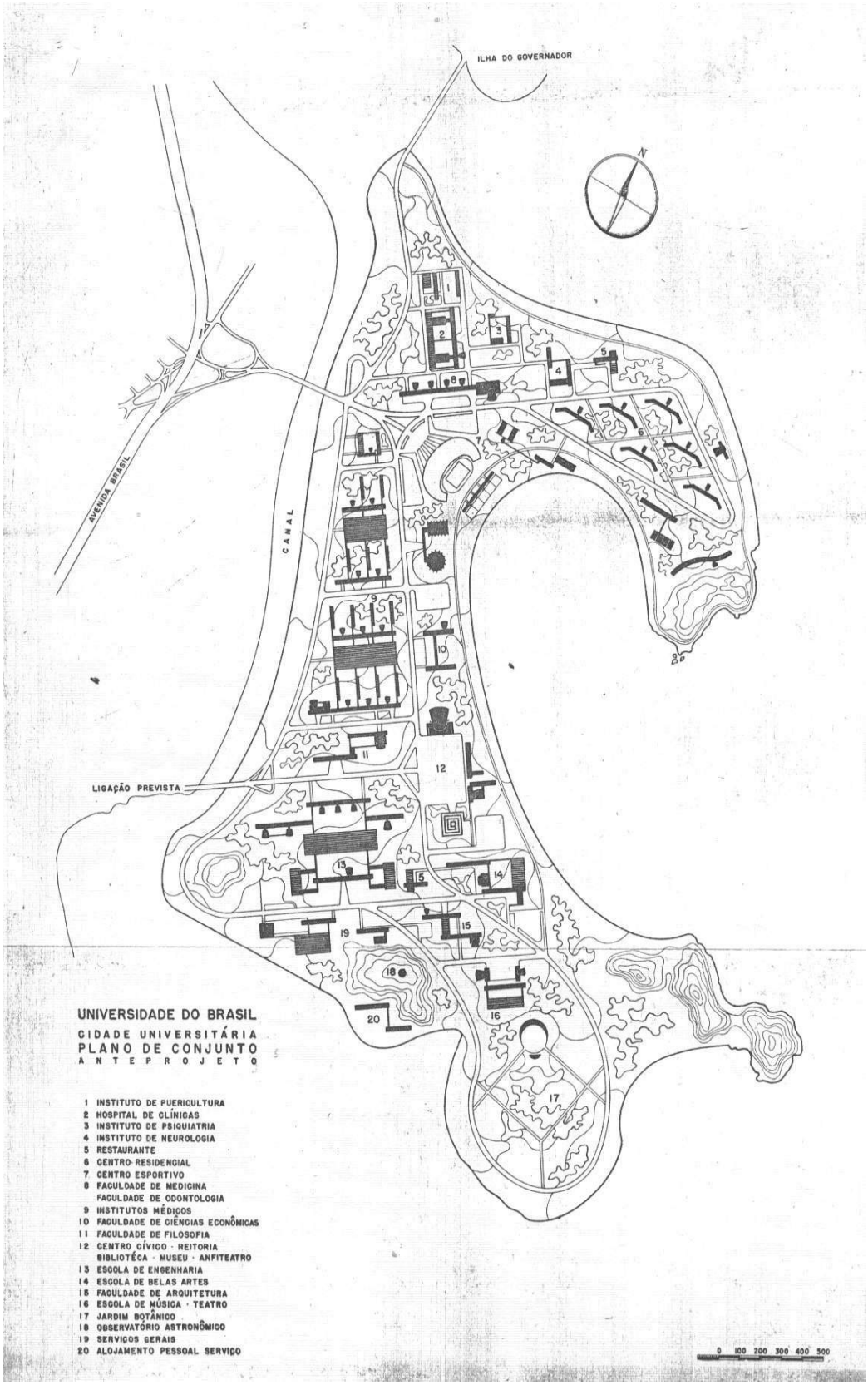


Fig. 10 - Plano Diretor – Ocupação prevista originalmente para a Cidade Universitária em 1950
Acervo ETU/UFRJ

5.2.4 Os espaços como lugares de embates sociais

A longa trajetória para a definição do local da cidade universitária causa perplexidade na maioria das pessoas que tomam conhecimento de sua história. Muito tempo, discussões, papel e tinta foram gastos durante os mais de dez anos de indefinições. Consideramos que algumas reflexões sobre a questão espacial associada às dimensões social e política podem enriquecer a compreensão dessa problemática. Já nos referimos à concepção de que a problemática espacial da definição do local a se construir a cidade universitária da UB é a parte visível de um iceberg: a definição do *modelo de universidade* que seria implantada no Brasil pelo governo federal está subjacente a toda essa discussão. Nesse sentido, não se trata somente de um problema espacial interno à instituição. Trata-se de uma questão que envolve a instituição, evidenciando muitas vezes suas contradições, antagonismos e disputas internas; mas também coloca em evidência todas as relações que essa instituição estabelece, historicamente, com a dinâmica do poder político, com as demais instituições e com a própria cidade e sua ocupação territorial.

A necessária e produtiva interlocução entre história e geografia é mencionada por Milton Santos, quando analisa as relações entre sociedade e espaço:

> (...) Pode-se dizer que a Geografia se interessou mais pela *forma* das coisas do que pela sua *formação*. Seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criam e transformam as formas, mas o das coisas já cristalizadas, imagem invertida que impede a apreensão da realidade se não faz intervir a História. Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial aliada à sociedade local pode servir como fundamento da compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social (SANTOS, 2008, p. 22).

Os diversos sujeitos e os fatos históricos, ainda segundo Santos, se desenrolam numa espacialidade e desta forma há uma retroalimentação constante entre eles: de fato, "a unidade da continuidade e da descontinuidade do processo histórico não pode ser realizada senão *no* espaço e *pelo* espaço. A evolução da formação social está

condicionada pela organização do espaço, isto é, pelos dados que dependem diretamente da formação social atual, mas também das FES[99] permanentes" (SANTOS, 2008, p.32).

A estrutura urbana está sempre associada aos diversos momentos e às diversas formas de organização social, podendo ser estudados numa relação de reciprocidade. Maurício de Abreu também nos chama a atenção para o fato de que "qualquer cidade pode ser vista como uma coleção de formas geográficas. Essas formas, sejam elas bairros ou edifícios, por exemplo, podem ser analisadas em termos de forma – aparência e forma- conteúdo" (ABREU, 1997, p.30).

Ainda segundo Abreu (1997, p.30), as formas-aparência, também chamadas de morfológicas, representam uma acumulação temporal. Para compreendê-las há que se ter o conhecimento *histórico* (temporal) dos diversos momentos de organização social pelo qual passou um espaço. As formas-conteúdo, por sua vez estão associadas à *função* que desempenha determinado espaço. E esta função é determinada pelo período atual de determinada organização ou estrutura social. Por isso, formas morfológicas, no decorrer de tempo, podem vir a ter funções bastante diferenciadas daquelas para as quais foram originalmente criadas. Podem, inclusive, desaparecer, se a dinâmica social assim o necessitar. Assim, em nossos estudos, muitas das críticas feitas, hoje, à Cidade Universitária da Ilha do Fundão, bem como as visões que se tem acerca da espacialidade compreendida pelo Palácio Universitário e adjacências que compõem o Campus da Praia Vermelha, são decorrentes das transformações de forma-aparência e conteúdo de seu espaço físico (distribuição espacial distoante da planejada), bem como de seus prédios (utilização e ocupação distoantes do planejamento original).

Abreu considera que o espaço reflete, a cada momento, as características que configuram uma dada sociedade, o ordenamento espacial de uma cidade. Dessa forma, o

[99] Por FES, Milton Santos refere-se ao conceito de *Formação Econômica e Social*, que propõe como teoria e método para a compreensão das relações entre sociedade e espaço. Aqui não entraremos nas discussões acerca do conceito, mas procuraremos sintetizá-los segundo as palavras do autor: "isto significa que não há uma sociedade em geral, mas que uma sociedade existe sempre sob um invólucro histórico determinado. Cada sociedade veste a roupa de seu tempo. Aí está a distinção entre FES e sistema social, podendo este segundo conceito ser aplicado a qualquer forma de sociedade. O interesse dos estudos sobre as FES está na possibilidade que tais estudos oferecem de permitir o conhecimento de uma sociedade na sua totalidade e nas suas frações mas sempre como um conhecimento específico, percebido num dado momento de sua evolução.(...) É preciso definir a especificidade de cada formação, o que a distingue das outras, e, no interior da FES, a apreensão do particular como uma fração do todo, um momento do todo, assim como o todo reproduzido numa de suas frações (SANTOS, 2008, p.25).

espaço refletirá também o resultado do confronto existente em toda ordem social, bem como os ajustes ou recomposições dos diversos sistemas que constituem a sociedade. A ordem espacial de uma cidade, ou seja, sua estrutura urbana, refletirá, também, o resultado do confronto, reajuste ou recomposição dos sistemas que constituem a sociedade e

> (...) por essa razão, o estudo da estruturação da cidade não pode ser feito separadamente do estudo do processo de evolução da sociedade, já que o espaço não é independente da estrutura social; é, isto sim, a expressão concreta de cada fase histórica na qual uma sociedade se especifica (ABREU, 1997, p.31).

Com tais reflexões, defendemos que se deva lançar um olhar mais abrangente para as questões que se referem às grandes transformações sociais e urbanas pelas quais passava o Rio de Janeiro no período histórico em que se insere a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil. O período compreendido entre os anos de 1930 e 1950 constitui-se como fase marcante de expansão física da capital da República. Caracterizou-se, sobretudo, pela expansão rumo ao sul, com grandes investimentos do Estado, viabilizador da infra-estrutura necessária à urbanização das áreas destinadas à moradia e investimentos dos detentores do capital. Durante o período do Estado Novo (1937/1945), a forma-aparência da área central da cidade foi significativamente marcada. Aterrou-se a área onde hoje existe o Aeroporto Santos Dumont, urbanizou-se a área do Castelo, que passou a receber vários Ministérios (Trabalho, Fazenda, Educação e Saúde), construídos em estilo monumental e grandioso. É sintomática a vinculação da suntuosidade arquitetônica como tentativa de afirmação de poder e sinal de grandiosidade do Estado.

A Avenida Brasil, inaugurada em 1946, com trecho próximo à futura cidade universitária, viabilizou a retirada de muitas indústrias da área central. Durante a II Guerra, muitas pequenas e médias fábricas que tiveram seus prédios derrubados para a construção da Avenida Presidente Vargas, se deslocaram para áreas próximas à baía de Guanabara, como os bairros de Bonsucesso e Olaria. A Avenida Brasil também foi construída sobre aterros, e tinha como objetivos não somente o deslocamento da parte inicial das rodovias para Petrópolis e São Paulo, como também a incorporação de novos terrenos (aterrados) ao tecido urbano, visando sua ocupação industrial. A sua construção, bem como as transformações urbanas que se processavam na Ilha do Governador, com a construção do aeroporto pelo Ministério da Aeronáutica ,

favoreceram significativamente a opção pela construção da Cidade Universitária numa área também próxima a esses espaços, grandemente transformados para se adequarem às necessidades do Estado e interesses do capital , principalmente aqueles que se referiam às inovações advindas da industrialização e da expansão urbana.

Visto assim, pode-se perceber que os locais os mais díspares cogitados para a construção do campus refletiam intenções, interesses e posicionamentos dos diversos atores envolvidos na escolha. A despeito de todas essas questões e do longo processo que envolveu a problemática, em fins da década de 1940, já definido o local de construção da Cidade Universitária na região compreendida pelo arquipélago próximo a Manguinhos, a Universidade construía seu "Palácio Universitário", para abrigar sua Reitoria, a partir das reformas, em 1949, do antigo prédio do Hospício de Alienados, desativado em 1942. Inicialmente destinado ao Colégio Pedro II, após a desativação, acabou cedido à Universidade, em 1945. O prédio, hoje sede do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ e de diversos Institutos e Escolas[100], localiza-se na Avenida Pasteur, no bairro da Urca. Se a opção pela concentração espacial com a construção da Cidade Universitária nas ilhas foi a vitoriosa, a "vocação natural" (e antiga) da Praia Vermelha em também receber a universidade não se fez menos forte. O ideal de um *corpus* único com que tanto sonharam os pensadores da universidade, bem como de seu "*espírito universitário*" ainda estaria , em parte, por concretizar-se.

5.3 Os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional

Ao iniciar esse tópico do trabalho, somos imediatamente instados às considerações de Bourdieu (2001), quando esse se refere à "retórica da objetividade" presente na discursividade institucional da qual trataremos. Diz o sociólogo que,

> As estratégias discursivas dos diferentes atores, e em especial os efeitos retóricos que têm em vista produzir uma fachada de objetividade, dependerão das relações de força simbólicas entre os campos e dos trunfos que a pertença a esses campos confere aos diferentes participantes ou, por outras palavras, dependerão dos interesses específicos e dos trunfos diferenciais que, nesta situação particular de luta simbólica pelo veredito 'neutro', lhes são garantidos

[100100100] Além do Fórum de Ciência e Cultura, o prédio abriga a Decania do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, o Instituto de Economia, a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, o Sistema de Bibliotecas e Informação, a Faculdade de Educação e a Escola de Comunicação.

> pela sua posição nos sistemas de relações invisíveis que se estabelecem entre os diferentes campos em que eles participam. (...) O que resulta [dessas] relações objetivas são relações de forças simbólicas que se manifestam na interação em forma de estratégias retóricas: estas relações objetivas determinam no essencial quem pode cortar a palavra, interrogar, responder fora do que foi perguntado, devolver as questões, falar longamente sem ser interrompido ou passar por cima das intervenções, etc. (BOURDIEU, 2001, p.56-57).

É nessa perspectiva de observação dos jogos de forças, das permissões e interdições que caracterizam uma dada formação discursiva, dos sujeitos e suas filiações ideológicas envolvidos no processo, bem como dos interesses e oportunidades que se apresentaram em momentos específicos que devemos aplicar alguns dos diversos conceitos da AD francesa e do círculo de Bakhtin, a fim de lançarmos novos olhares à materialidade discursiva institucional.

Aplicando os conceitos abordados à materialidade discursiva institucional.

Nessa seção nos propusemos a demonstrar como alguns conceitos da AD francesa e do Círculo de Bakhtin podem contribuir para novas abordagens para produção de sentidos da materialidade discursiva institucional. A partir de alguns exemplos que remontam à rede discursiva sobre a problemática do local a se construir a cidade universitária, podemos ampliar nossas reflexões e formas de análises sobre a materialidade discursiva (documental) da / na instituição, percebendo como as diversas ações e empreendimentos estavam condicionados a uma série de fatores que nos distanciam de uma pretensa retidão, clareza, isenção e objetividade nas ações. Os posicionamentos dos diversos atores/sujeitos, condicionantes e condicionados da / pela realidade sócio-histórica foram também definidores das alternativas, escolhas e rumos pelos quais a instituição seguiu ao longo do processo. Nesse sentido, a relação individuo / social / institucional é constantemente considerada em nossas análises e nenhum elemento, isoladamente, pode dar conta das explicações e interpretações que culminaram com a simultaneidade dos eventos que marcaram a construção da cidade universitária, na Ilha do Fundão e da incorporação e restauração do prédio da Praia Vermelha para receber a Reitoria e unidades da então Universidade do Brasil.

Vejamos, inicialmente, um fragmento da carta enviada por Lúcio Costa ao ministro Gustavo Capanema, em setembro de 1937, quando o engenheiro/arquiteto demonstra sua indignação com os constantes obstáculos e negativas aos projetos apresentados por ele e sua equipe à Comissão de Professores do Plano da Universidade (conforme abordado no subitem 5.2 e suas subdivisões):

Documento	Enunciado
Carta de Lúcio Costa a Gustavo Capanema, em setembro de 1937. (CPDOC/FGV – Arquivo Gustavo Capanema – GC g 1935.03.09)	"Agora que tudo já parece bem arrumado, venho lhe dizer o quanto dói ver uma ideia alta e pura como essa da criação da Cidade Universitária, tomar corpo e se desenvolver assim desse jeito. Quando, há dias, tomei conhecimento do relatório e verifiquei que tudo não passava de pura mistificação, quis exigir um inquérito, protestar, gritar contra tamanha injustiça e tanta má fé. Logo compreendi, porém, a inutilidade de qualquer reação e que, quando muito iria servir mais uma vez de divertimento à maldade treinada dos "medalhões". (...). E o mais triste é que enquanto se perseverar, durante anos e anos, na construção dessa coisa errada, estará dormindo em qualquer prateleira de arquiteto a solução verdadeira – a coisa certa".

Já nos referimos à concepção bakhtiniana de gênero como tipos específicos de enunciados, que são reconhecíveis pelas suas formas composicionais, estruturais e estilísticas que lhe dão estabilidade sem a qual não seriam reconhecíveis. Na materialidade discursiva expressa pela carta de Lúcio Costa a Gustavo Capanema, podemos perceber que o gênero epistolar apresentado evidencia as características estilísticas e pessoais do remetente que subvertem a relação de subordinação que provavelmente estariam evidenciadas em outro gênero, como por exemplo, um memorando ou um ofício encaminhado pelo engenheiro (Lúcio Costa) ao ministro (Gustavo Capanema).

A proximidade e certa intimidade entre remetente e destinatário ficam evidenciadas pela inexistência de formalidades no tratamento e na utilização de palavras

pouco usuais no tratamento entre autoridade e subordinado: a enunciação de Lúcio Costa, valendo-se de palavras explicitamente com tom acusatório, como "agora que tudo parece bem arrumado", "a inutilidade de qualquer reação", ou mesmo "tamanha injustiça e tanta má fé" somente foi possível nesse gênero epistolar, que por sua vez, teve seu lugar e pertinência, dada a intimidade entre os interlocutores. Certamente seriam outras as palavras e diferente o tratamento entre os interlocutores, caso a forma utilizada para a comunicação fosse um ofício ou qualquer outro documento institucional. Nesse enunciado, pode-se claramente perceber a afirmação de Bakhtin de que "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 2009, p. 99) e de que "toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal" (idem, p. 101).

Há outra característica do gênero que é mencionada por Foucault em suas reflexões sobre o gênero epistolar. Segundo o filósofo, "a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe" (FOUCAULT, 2006, p.153). A carta enviada ajuda o correspondente: aconselha-o, exorta-o, consola-o e é para o remetente uma espécie de treino e de visualização de si mesmo: "um pouco como os soldados em tempos de paz se exercitam no manejo das armas, os conselhos que são dados aos outros na urgência de sua situação são uma forma de preparar a si próprio para uma eventualidade semelhante" (idem, p. 154). Nesse sentido, podemos considerar que Lúcio Costa também escrevia para si próprio, talvez numa perspectiva reflexiva da problemática que o afligia, imprimindo-lhe a aparente revolta, dado seu estado de espírito.

Sabemos também que um enunciado pode não ser dirigido somente a um único destinatário: ao dirigir-se a Capanema, Lúcio Costa constrói um sistema de valores que dialoga constantemente com outros interlocutores, no caso, os que compunham a Comissão de Professores encarregados de definir a localização da Cidade Universitária da UB. Ao referir-se à certeza de que uma solução "verdadeira" estaria fechada em alguma gaveta, Lúcio Costa expressava seu posicionamento, ou seja, seu enunciado é explicitamente axiológico e explicita a sua relação conturbada com os professores

catedráticos da UB, aos quais se refere com uma adjetivação pejorativa, os "medalhões", com a clara intenção de produzir um sentido para aqueles.

Fica também evidenciado nesse enunciado o que Faraco (2009, p.139-140), também se apoiando em Bakhtin, chama de "discurso reportado": "reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões". A relação dialógica e heteroglóssica do enunciado de Lúcio Costa, com outros enunciados que tratam da problemática em questão (a definição do local a se construir a cidade universitária da UB) traz maiores sentidos à compreensão das afirmações e do tom "acusatório" que marcam esse enunciado de Lúcio Costa, considerando-se as constantes divergências entre as concepções de projetos apresentados e defendidos pelas duas Comissões formadas de um lado por Professores e de outro, por Engenheiros e Arquitetos.

Ao referir-se ao fato de que haveria uma insistência na "construção dessa coisa errada", Lúcio Costa posiciona-se claramente em favor de um modelo de cidade universitária, divergente daquele defendido pelos "medalhões" e que não está explícito em seu enunciado. A observação mais atenta dos prédios, unidades e disposições arquitetônicas e urbanísticas da cidade universitária prevista em seu projeto evidencia a importância dada a uma maior organicidade entre as partes constitutivas da universidade, o que certamente não agradava às unidades da instituição que, historicamente, defendiam seus interesses próprios e beneficiavam-se de uma autonomia, que na verdade, ocultava um isolamento e fragmentação. Há, nesse sentido, uma interdiscursividade presente em todo o enunciado que aponta para a longa trajetória da questão e para sua interlocução com outras cadeias enunciativas, tanto no passado ("durante anos e anos"), quanto na probabilidade de uma difícil solução ("estará dormindo em qualquer prateleira de arquiteto a solução verdadeira – a coisa certa"). Aqui também verificamos a possibilidade de uma dupla interpretação: procura se *antecipar* a uma resposta, dada a preocupação manifesta de Capanema, que tinha a solução do problema de construção da cidade universitária como um dos principais desafios de seu ministério. Poderia também ser uma forma de auto-reconforto para as negativas a suas propostas e para a dificuldade do desfecho de uma problemática na qual ele próprio há anos se envolvera.

É sabido que havia um canal aberto de interlocuções entre Lúcio Costa e Capanema, que propiciaria tal forma de construção enunciativa, despida das formalidades esperadas diante de um ministro de Estado[101]. O *estilo* despojado e engajado de Lúcio Costa que se materializa em seu enunciado, sobretudo quando em situações onde o gênero lhe isentava das formalidades institucionais, era também reflexo de sua personalidade. Segundo Bakhtin (2010, p.303), os "matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade pessoal do destinatário em relação ao falante nos diversos gêneros familiares de discurso, por um lado, e íntimos, por outro" que levam à possibilidade de maior flexibilidade e de percepção do destinatário fora do âmbito da hierarquia ou convenções sociais. Considerando que um enunciado é sempre reportado a outros (já que é um elo na corrente enunciativa) e sempre produzido em função de interlocutores (diretos ou presumidos), somos instados a deduzir que Lúcio Costa pretendeu, com sua missiva, tocar o ministro Capanema, por meio de respostas e ações que fossem favoráveis às suas convicções, o que, sabemos, acabou não acontecendo.

Vejamos agora uma outra materialidade discursiva a fim de observarmos as formas como os sentidos são construídos. Trata-se de um fragmento da Ata do Conselho

[101] Não nos deteremos em maiores dados e reflexões sobre as questões que dizem respeito à escolha do prédio para sediar o MESP. Mas é possível a análise de documentos que sinalizam para a proximidade entre o engenheiro e o ministro, que terá futuro desdobramento no conturbado processo para a escolha do modelo de Cidade Universitária da UB. Em depoimento pessoal, quando se referia à sua atuação junto à escolha do projeto para a sede do Ministério da Educação e Saúde Pública (atual Palácio Gustavo Capanema), Lúcio Costa assim se referiu: "tanto fiz que [Capanema] me levou ao Catete, e o dr. Getúlio, entre divertido e perplexo diante de tamanha obstinação, acabou por aquiescer, como se cedesse a um capricho" (Relato pessoal de Lúcio Costa à *Revisto Módulo,* de 23-24 de setembro de 1975). Em discurso que proferiu na inauguração do prédio, que marcava também o nascimento da arquitetura modernista no Brasil, Lúcio Costa assim referiu-se ao empreendimento: "Fosse outro o ministro e o edifício não seria este. Foram as suas qualidades e, possivelmente, alguns dos seus defeitos que tornaram esta obra exeqüível. Nenhum outro homem público, nem aqui nem em qualquer outra parte, teria tido a coragem de aceitar e levar a cabo, em circunstâncias tão desfavoráveis, obra tão radicalmente renovadora". (BOMENY, 2001, p.26). O "a algum de seus defeitos" a que se refere Lúcio Costa é uma referência ao gesto do ministro Capanema, que não só nomeou o próprio Lucio Costa como responsável pela construção do edifício (sob inspiração de Le Corbusier), como também desconsiderou o resultado do concurso público aberto para a apresentação de projetos para a construção do prédio. Essa medida arbitrária, no entanto, nunca foi considerada "autoritária" pela literatura de que trata o assunto. Pelo contrário, o fato é geralmente referido como decorrência do "espírito visionário e à "audácia" de Capanema" que pretendia um novo símbolo para a construção de um novo projeto educacional que não compartilharia com a tradição arcaica que até então perpetuava em nossa história.

Universitário da UB, numa cerimônia especial, quando Ignácio Azevedo Amaral era empossado como Reitor, em novembro de 1945, após a queda do Estado Novo.

Documento	Enunciado
Fragmento de registros da Ata do Conselho Universitário, quando da posse de Ignácio Azevedo Amaral como Reitor da UB, em 27 de novembro de 1945.	[assim discursou o professor Carneiro Leão]: " O que me cabe agora é expressar-vos o nosso contentamento pela certeza de que sob vossa direção a Universidade do Brasil poderá conquistar aquilo que constitui galardão da maioria absoluta das Universidades das Américas: a autonomia. Realmente não se compreende que instituições dirigidas pela elite mental brasileira nos diversos setores da cultura estejam subordinados, para a solução de seus casos e realização de sua vida, a autoridades estranhas e não raro a instituições cuja preocupação é, em regra, o cumprimento de determinados itens, de regulamentos na maioria das vezes elaborados sem a mínima audiência dos maiores interessados no progresso do pensamento e da preparação técnica do país. A quem pode interessar mais o bom andamento dos serviços de uma universidade, de seu progresso, de seu alto renome, da grandeza indiscutível de sua obra? Por que supor que qualquer repartição administrativa estará em melhores condições para regular e dirigir a vida universitária do que a própria universidade? Mas... não disputemos. Em vossa saudação ao ministro Leitão da Cunha, falando em nome da Universidade do Brasil, falando por todos nós, insististes nos argumentos que sempre defendestes em prol da autonomia universitária, condição indispensável para a prosperidade de uma tão alta instituição de cultura em país de nível médio de saber. E a aspiração está vitoriosa entre os mestres, dentro e fora da universidade. (...) Não poderia se senão motivo de festa para os professores, funcionários e alunos das escolas da Universidade do Brasil vossa investidura a Magnífico

	Reitor. (...) Nada mais oportuno agora, que se encontra à frente do Ministério da Educação um universitário autêntico, familiarizado com todos os problemas pendentes [...] para que enfrente e resolva o caso da carreira de professor [universitário]. (...) Dêem-nos os poderes competentes, as possibilidades e os recursos precisos e ver-se-á imediatamente de quanto será capaz a vossa sabedoria, a vossa tenacidade e a vossa fé (...).” (p.20-21) [Tomando a palavra o reitor empossado, Ignácio Azevedo Amaral] : “A universidade não é um órgão de poder temporal ou uma peça da máquina administrativa do Estado. A universidade é a consciência e o cérebro da nação, a mais elevada expressão sistemática da sua vida espiritual, pois que ela reflete o pensamento do Brasil: do passado que ela herdou e do presente que procura formar para a conquista do futuro. (...) A universidade não é somente a casa de ensino, onde devem ser transmitidos conhecimentos para a instrução dos que a procuram. A universidade é o grande templo da educação do povo, cuja missão é conduzir o seu desenvolvimento, interrogando a verdadeira trajetória do progresso para que o futuro não se reduza a uma simples reprodução do passado. (...) Não pode ela se submeter às peias próprias dos órgãos burocráticos, pelos que tolhem as iniciativas e impedem as articulações de largas proporções (...)”.

Ao nos referirmos à intertextualidade, salientamos que a ocorrência de substituições, acréscimos ou transposições de um enunciado sobre outros enunciados caracteriza o que Manguineau (apud Koch & Elias, 2010, p.95) denominou *détournement*. Aqui, o autor do enunciado recorre implicitamente a outros autores, textos ou enunciados que valorizam a autonomia universitária e criticam as interferências do Estado sobre a instituição. Assim o fazendo, espera que seu

interlocutor, não somente entenda seu enunciado, como também opere e perceba os efeitos de sentidos de 'velhos' enunciados, transformados e atualizados em 'novos' enunciados a partir de diferentes contextos.

O discurso acima exemplificado, pronunciado após a queda do Estado Novo, recupera a reatualiza o ideal da 'autonomia universitária' e, nesse sentido, a crítica também é dirigida à forma como os interesses da instituição foram sendo conduzidos (incluindo aí a questão da cidade universitária da UB) e ao DASP ("*Por que supor que qualquer repartição administrativa estará em melhores condições para regular e dirigir a vida universitária...?").*

A observação do uso de "paráfrases" nos leva à percepção de referências feitas a uma memória discursiva, ao se referir à instituição universitária (que, por sua vez, é palavra revestida de grande polissemia). No enunciado, vale-se de valores do passado (já sedimentados na memória social – intertextualidade e interdiscursividade) para apontar para o futuro. O enunciado é construído pelo jogo de negativas e afirmativas para se construir o sentido pretendido: uma concepção particular de universidade e a defesa do princípio da autonomia. Segundo Faraco, os enunciados

> emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na concepção bakhtiniana, são palavras que perderam aspas) (FARACO, 2009, p.85).

Tal reflexão também se aproxima do conceito de memória discursiva, ou interdiscursividade, bem como da questão da intertextualidade, abordados em diversos trabalhos de que trata a AD francesa. Observamos nos enunciados o retorno da questão da autonomia universitária, já que considera-se que uma instituição dirigida pela 'elite mental brasileira' estivera subordinada, 'para a solução de seus casos e a realização de sua vida, a autoridades estranhas' e ao 'cumprimento de regulamentos formais'. Novamente é operado aqui um apagamento das contradições internas que sempre marcaram a universidade, particularmente a UB. A afirmação é retomada pelo reitor Ignácio Amaral, quando enuncia que 'a universidade não é um órgão do poder temporal

ou uma peça da máquina administrativa do Estado', sendo a 'consciência e o cérebro da nação', o 'grande templo da educação do povo'.

Podemos perceber aqui o que na AD francesa chamamos de *superfície discursiva* (BRANDÃO, 2004), ou seja, o conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva (FD). No caso exemplificado, uma FD que potencializa a importância da universidade para assinalar e reafirmar seu direito ao autogoverno (autonomia). Não nos parece, entretanto, que fosse pertinente à maioria da população brasileira a afirmação de que a universidade fosse (ou ainda o seja) o 'grande templo da educação do povo' (observe-se novamente o recurso metafórico produzindo o sentido de elevar a instituição ao caráter superior de "templo"). Vimos que havia um número significativo de pessoas e grupos que defendiam a destinação de maiores recursos para a educação básica e criticavam o gasto excessivo do governo com a educação superior. Há uma intertextualidade evidente entre os dois enunciados: ainda segundo Brandão (2004), uma *intertextualidade interna*, porque se remete a discursos que se definem por sua relação com outros discursos de um mesmo campo (o campo institucional-universitário) e uma *intertextualidade externa*, porque os discursos se definem por sua relação com discursos de campos diferentes, no caso a relação da universidade com o campo político, ao qual, inclusive as críticas são dirigidas.

Os dois próximos documentos referem-se também a Atas do Conselho Universitário da UB que ainda nos sinalizam para as discursividades que apontavam para a problemática da construção da cidade universitária. No primeiro, um fragmento da Ata da 17ª sessão do Conselho Universitário, de 6 de maio de 1946, podemos observar que Pedro Calmon considera a Praia Vermelha como lugar mais adequado para sediar a universidade, dada a situação de emergência para a construção de novos prédios e a existência, naquele local, do prédio da Faculdade de Medicina e de outras instituições a ela ligadas. No segundo documento, referente a Ata de Sessão do Conselho Universitário, de 25 de junho de 1946, pode-se evidenciar a divergência de opiniões entre a Reitoria da Universidade e o Presidente da República, que continuava com opinião favorável à construção nas áreas próximas à Quinta da Boa Vista. A relação entre o caráter de emergência e provisoriedade das instalações se contrapõe à ideia de efetivação da construção em local considerado mais adequado.

Documento	Enunciado
Fragmento de ata da 17ª Sessão do Conselho Universitário, em 6 de maio de 1946.	O Senhor Reitor fez um relatório sobre a Cidade Universitária, das diversas tentativas de sua construção e da situação atual do país, parecendo-lhe conveniente que o Conselho Universitário manifestasse ao governo qual o melhor local para as suas construções. Após rápidos debates entre os senhores Conselheiros, o professor Pedro Calmon solicitou a palavra para apresentar ao senhor Reitor uma sugestão em nome do Conselho, favorável à localização das construções na Praia Vermelha, traduzida pela seguinte forma: "O Conselho Universitário, consultado por iniciativa do Magnífico Reitor sobre o mais conveniente local para a instalação, nesta capital, da construção universitária, decidiu, reexaminando o problema, sugerir, para esta preferência, a Praia Vermelha, onde já funcionam várias instituições da Universidade do Brasil e existem condições próprias, de ambiente, espaço e tradição, para aquelas construções, dada naturalmente prioridade ao Hospital de Clínicas, em conexão com a Faculdade Nacional de Medicina". A presente sugestão foi aprovada com as seguintes declarações: de Faria Goes Sobrinho: "voto a favor do local acima referido, desde que se haja deliberado por uma localização urbana da universidade"; de Arnaldo de Moraes: "de acordo, insistindo sobre as vantagens do local para o Hospital das Clínicas, que deve ficar sempre acessível a professores da clínica (que exercem clínica na comunidade) e aos docentes como ocorre em todas as universidades do mundo". (*Há ainda manifestações de diversos professores)**:*** "de acordo, achando que a Universidade do Brasil deve imediatamente iniciar estudos para elaboração de um plano de conjunto, digno das tradições e da alta responsabilidade desta universidade"; "de acordo com a medida tendo o caráter de emergência, pois futuramente deverá ser oportunamente aventado o problema da Cidade Universitária,

	tendo-se em vista que é indispensável à vida da universidade".

Documento	Enunciado
Fragmento de ata da 28ª Sessão do Conselho Universitário, em 25 de junho de 1946.	O Reitor relata sua conferência com o Presidente da República e da exposição que havia feito a respeito das instalações de emergência da Universidade do Brasil, necessários que fossem realizados nos terrenos da Praia Vermelha. S.Exª. deu sua opinião favorável à instalação da Cidade Universitária na Quinta da Boa Vista e terrenos vizinhos. O Reitor argumentou que o Conselho Universitário calculava a despesa de 600 milhões de cruzeiros, em face da valorização dos terrenos quando havia admitido para a importância para as construções menores se faria na Praia Vermelha, onde a Universidade do Brasil melhoraria, de muito, suas possibilidades de ensino. Segundo o Presidente, haveria a liberação de recursos, mas a curto prazo deveria-se instalar, embora que provisoriamente, tudo o que fôr possível no Antigo Hospício. Pediu a palavra o Conselheiro Pedro Calmon para ler a seguinte moção do Conselho Universitário: " O Conselho Universitário, informado pelo Magnífico Reitor das condições atuais do problema da localização da Universidade, resolve aprovar as sugestões por sua Magnificência apresentadas, no sentido do aproveitamento para as instalações mais urgentes, dos prédios e terrenos disponíveis na Praia Vermelha, sendo os terrenos do antigo Derby Club e da Quinta da Boa Vista utilizados para a Cidade Universitária que, todavia, deve ser imediatamente iniciada pelo Hospital de Clínicas e Escola de Enfermeiras, indispensáveis desse conjunto. Assim, parece ao Conselho que foram atendidos os votos que insistiam a esse respeito, ou sejam: a) instalações de emergência e para satisfazer à

	necessidade de melhoria inadiável do equipamento universitário à Praia Vermelha; b) construção de uma cidade universitária onde isto é aconselhável, nela empregados os recursos que a lei já destina para tal, e transferindo o Escritório da Cidade Universitária para a Universidade do Brasil. (...) Em síntese, encarece o Conselho Universitário a absoluta necessidade de não serem demoradas as obras de que precisam as cidades universitárias para seu regular funcionamento sem perder de vista o ideal daquela cidade de estudos adequada às altas consciências da cultura brasileira. Aberta a discussão da presente proposta, usaram da palavra os Conselheiros (...) Declarou o Conselheiro Flexa Ribeiro, para constar da ata, o seu modo de ver no sentido de que a ideia da cidade universitária vem da incompreensão da situação de uma cidade universitária e as instalações da universidade propriamente ditas e que as instalações na Praia Vermelha, ao seu ver, serão definitivas e se a proposta de Pedro Calmon tem por objetivo a instalação dos órgãos universitários mais urgentes, está de acordo com a proposta.

Os dois documentos retomam uma discursividade que evidencia a preferência pela construção da cidade universitária na Praia Vermelha, mas atualiza os argumentos apresentados, ao mesmo tempo em que reforça os já existentes, como a pré-existência de diversas unidades da universidade naquele local. As questões da provisoriedade e da emergência que justificariam a escolha também são reforçadas, enquanto a definição final do local é postergada para um futuro indefinido. Chama-nos a atenção nesses fragmentos a recorrência à indefinição entre as localizações, sem maiores esclarecimentos quanto à questão do modelo de universidade que seria pretendido ou necessário para os locais cogitados. A Praia Vermelha e a Quinta da Boa Vista são mencionadas, mas não se cogita, em nenhum momento (opera-se um silenciamento), a opção pela Cidade Universitária na Ilha do Fundão. Novamente somos levados à observação de que as ações sociais estão condicionadas às condições reais e materiais do contexto histórico em que se dão e, em não se tendo condições para uma decisão

‘efetiva’, opta-se sempre pelo critério de ‘provisoriedade’, postergando-se para um ‘futuro’ a definição do problema.

Ressalte-se a declaração do conselheiro Flexa Ribeiro que, pedindo o registro em ata (uma estratégia para a demarcação da materialidade discursiva nesse gênero) de que a questão se dava em função da *incompreensão* das relações que se deveriam estabelecer entre a concepção de ‘cidade universitária’ com ‘instalações’ da universidade propriamente ditas, não errou ao afirmar que, se não houvesse tal compreensão, as instalações na Praia Vermelha, a seu ver, seriam definitivas. Já nos sinalizou Orlandi (2007) que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas: são efeitos de sentidos que são produzidos em situações e condições determinadas, cabendo ao analista do discurso, a percepção das pistas que são deixadas para a compreensão dos sentidos produzidos. No entanto, “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2007, p.30).

O não-dizer (silenciar) sobre a opção já definida pela construção da cidade universitária nas ilhas é estratégica: ao deslocar-se a questão, na materialidade discursiva que caracteriza o documento (uma Ata), o Conselho Universitário, por meio de seus representantes, reforça suas posições e defesas de forma explícita, preferindo silenciar (e não negar explicitamente) a outra alternativa já definida pelo Decreto 7.563 de 21 de maio de 1945 que dispôs sobre a localização nas Ilhas. Sabemos que os sentidos do silêncio não residem somente na ausência de palavras e em determinadas condições enunciamos de uma forma para que não seja permitida a enunciação de uma outra que lhe seja oponente. O silenciamento também é um ato político.



Fig. 11 - Prédio do Instituto de Puericultura , inaugurado a 1 de outubro de 1953 (primeira unidade da universidade a funcionar na Cidade Universitária). O prédio recebeu diversos prêmios em concursos internacionais de arquitetura. Acervo: IPPMG/UFRJ



Fig 12. Getúlio Vargas em seu discurso de inauguração do Instituto de Puericultura

Acervo IPPMG/UFRJ



Fig. 13 - Plano Geral da Cidade Universitária, em 1953. Em primeiro plano, o Hospital de Clínicas e , ao fundo, o prédio da Faculdade de Arquitetura. Acervo ETU/UFRJ

O próximo documento a ser analisado refere-se ao pronunciamento de Pedro Calmon quando da inauguração do Palácio Universitário, feita em 1952, ano em que se comemorava também o centenário de construção do prédio. Tal enunciado foi materializado no livro "O Palácio da Praia Vermelha", provavelmente a principal obra de referência para os estudos sobre a história da UFRJ e que serviu de base para grande parte da 'memória institucional' produzida acerca da relação da universidade com aquele espaço.

Documento	**Enunciado**
Pedro Calmon em seu livro "O Palácio da Praia Vermelha", lançado em 1952.	"Extinto o hospício, surgiu o problema do aproveitamento do edifício, que poderia ser demolido, para em seu lugar serem construídos modernos prédios, ou restaurado, tendo-se em vista o que valia e representava para a cultura nacional. Prevaleceu este sentimento. E andou bem avisado o governo da República cedendo-o para as instalações da Universidade do Brasil. Com isto não desertaria o ensino as nobres galerias onde, desde o início, o ensino se associara à luta contra a doença, à reabilitação do espírito humano. E

	com as galas arquitetônicas do palácio ganharia a nossa principal instituição escolar o adequado realce. Faz honra à administração o destino dado à casa mais imponente que o Império legou à República. A reitoria da universidade assim interpretou as responsabilidades que assumiu com esta doação: e em menos de um ano (entre fevereiro e dezembro de 1949), com as verbas próprias e o auxílio do Ministério da Educação e Saúde, as obras a cargo da sua seção de engenharia, obedecendo às linhas clássicas da construção, para lhe preservar a autenticidade sem prejuízo das adaptações requeridas pelos novos serviços, pôde inaugurar nesse Palácio Universitário a sua sede. (...) A ideia generosa de José Clemente, do doutor Jobim, da geração benemérita que ao despontar o Segundo Reinado criou esse formidável núcleo de caridade e de ciência; a proteção que desveladamente lhe concedeu o imperador, cujo nome resplandeceu nessa obra monumental; os sábios mestres que a ela deram o melhor de seus esforços; estes cem anos decorridos acharam no respeito da posteridade a devida justiça. A Universidade do Brasil mudar-se-á para as vastas instalações da Cidade Universitária, em plena construção nesse momento. Deixará um dia esta provisória morada. Mas outras instituições de relevo nacional a aproveitarão. E o patrimônio histórico da Pátria não se desfalcará com a perda de um de seus mais suntuosos valores. Nem esse patrimônio indissipável, nem a cidade do Rio de Janeiro!”



Fig. 14 – Parte interna do prédio do Hospício Nacional de Alienados, em 1941 Grande parte desses quartos e salas foram adaptadas para as atuais salas de aulas das diversas Escolas e Faculdades
Acervo: Biblioteca Pedro Calmon FCC/UFRJ

O fragmento do enunciado – um pronunciamento[102], gênero discursivo institucional proferido e depois materializado em livro destinado às comemorações do centenário do prédio - remonta a um passado para legitimar a doação do prédio e devem ser consideradas as suas condições de produção, associadas a diversas cerimônias oficiais, em tempos distintos e com a presença de autoridades, incluindo dois presidentes da República (Eurico Dutra, em 1949 e Getúlio Vargas, em 1952).

Para maior compreensão dos sentidos pretendidos pelo enunciado, é preciso considerar o papel social e institucional desempenhado por seu enunciador, Pedro Calmon. Podemos nos valer do recurso à hierarquia de credibilidade proposto por

[102] Ao referir-se ao uso dos discursos e pronunciamentos na historiografia contemporânea, Albuquerque Jr. evidencia o significado que toma de "pronunciamento" em suas pesquisas: para o historiador, pronunciamento é "o ato ou efeito de publicamente expressar uma opinião, manifestar-se em defesa de dadas teses ou posições políticas, morais, religiosas, filosóficas, éticas, econômicas, jurídicas, estéticas, etc. Trata-se do ato de exprimir-se verbalmente; de proferir ou articular um discurso; de ler em voz alta e clara uma peça de oratória; de manifestar o que pensa ou sente; de emitir sua opinião, podendo ser feito também por meio de divulgação de uma peça escrita, dirigida ou veiculada pelos diferentes meios de comunicação social. Os *pronunciamentos* interessam ao historiador, tanto quanto os *discursos*, por implicarem uma intervenção pública de alguém, uma saída à cena de um personagem que, com suas palavras, pretende causar algum tipo de efeito, algum tipo de acontecimento" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 225). Em nossa perspectiva, consideramos, então, o pronunciamento como uma forma específica de enunciação ou como um 'gênero", na perspectiva de Bakhtin.

Becker (2007, p.73), por se tratar de uma materialidade documental largamente utilizada por pesquisadores que se detêm sobre a história do prédio, já que produzido por uma das maiores personalidades que assumiram a Reitoria da Universidade do Brasil. Segundo Becker, num sistema de grupos hierarquizados que caracterizam uma instituição, muitas vezes parece estar "implícito que os membros do grupo mais elevado têm o direito de definir e registrar nos documentos oficiais o modo como as coisas realmente são. Por isso, deve-se duvidar do que dizem os dirigentes e as instituições", já que tais dizeres exercem profundas influências nas memórias institucionais que percorrerão os diversos tempos, disseminando-se entre os seus membros. Sendo assim, quanto mais oficiais forem os enunciados, maiores os perigos e cuidados sobre os seus sentidos e a utilização cuidadosa de palavras que o estruturam.

Nesse sentido, Calmon procura, no discurso que inaugura o "Palácio Universitário", suprimir todas as divergências e antagonismos que perpassaram a problemática espacial da universidade até então. Opera silenciamentos e deslizamentos de sentidos, procura a estabilidade no seu discurso, já que, na qualidade de reitor, fala *em nome* da instituição. Becker também nos aponta para a necessidade de associarmos as pessoas às atividades que desempenham: dessa maneira, deve-se levar em consideração que "as pessoas fazem seja o que for que devam fazer, ou seja, o que for que lhes pareça bom no momento, e que, como as situações mudam não há razão para esperar que se comportem sempre da mesma maneira" (BECKER, 2007, p.70). Ainda segundo o sociólogo, "tipificar pessoas é uma maneira de explicar a regularidade nas suas ações; tipificar situações e linhas de atividade é um caminho diferente. O foco em atividades e não em pessoas desperta em nós um interesse pela mudança, e não pela estabilidade, por ideias de processo, e não de estrutura" (2007, p.71).

Para Achard (2007) a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. Sendo assim, a enunciação, deve ser tomada não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso" (ACHARD, 2007, p.17). Tal concepção nos faz levar em conta que um texto trabalha juntamente de sua "circulação social", Entre outras consequências desta concepção, levaremos em conta o fato de que um texto dado trabalha através de sua circulação social, "o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das

produções de sentido a partir das restrições de uma forma única" (idem). Por sua vez, referindo-se a Pêcheux, Brandão (2004) nos sinaliza que colocar em cena os protagonistas do discurso e seu 'referente' permite-nos compreender as *condições históricas* de produção de um discurso. Segundo a autora

> a contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de 'organismos humanos individuais', mas a representação de 'lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia. (...) No discurso, as relações entre [os] lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de 'formações imaginárias' que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do 'imaginário' do outro, fundar estratégias de discurso (BRANDÃO, 2004, p.44).

Verificamos no enunciado de Calmon diversos deslizamentos de sentidos, apagamentos e silenciamentos que são operados: o enunciado, em nada deixa transparecer a problemática na qual essa "doação" do prédio se inseria ("andou bem avisado o Governo da República cedendo-o para as instalações da Universidade do Brasil"). Na medida em que era uma doação, caberia à universidade "assumir as responsabilidades" que decorreriam de tal fato. Ou seja, opera-se aí uma inversão, já que é sabido que a Universidade do Brasil não era a única instituição interessada na conservação e utilização do prédio que estava destinado, desde 1942, ao Colégio Pedro II. Ao enunciar que após a extinção do Hospício de Alienados, em 1942, havia "surgido" o problema do aproveitamento ou da demolição do prédio, Calmon silencia toda uma materialidade documental, produzida entre os anos de 1942 e 1944 entre o MESP e o SPHAN, que trata dos serviços em andamento para as reformas necessárias e adequação do prédio ao Colégio Pedro II (vide Anexo D).

O enunciado associa-se a uma formação discursiva que sempre procura aproximar os rumos da universidade aos destinos e preservação da nação e de seu patrimônio. Observa-se, também, a retomada de sentidos que vinculam *tempos* – a história do ensino psiquiátrico no Brasil e *lugares* – o prédio onde tal ensino foi "encarnado", como forma de legitimação do evento, ou seja, desde sua constituição o prédio foi destinado a ser sede de valores altruístas, de caridade, ensino e saber.

Também a metáfora, "Palácio" opera o deslizamento de novos sentidos, ao apagar a imagem do "hospício" e aproximar-se de uma concepção de universidade vinculada à elite e à tradição. Sabemos também, que "toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis" (ORLANDI, 2007[b], p.74).

Valendo-nos também dos dois tipos de esquecimentos a que se refere Pecheux (apud BRANDÃO, 2004), podemos dar maiores sentidos ao enunciado: pelo esquecimento 1, o sujeito (Calmon) se alinha a posicionamentos ideológicos e inconscientes e nesse sentido tem a ilusão de ser o criador de seu discurso. Na verdade, Calmon, encarnava, naquele enunciado, muitos outros enunciados (numa cadeia discursiva como já apontado no item 2.3), contrários ao processo de andamento das discussões para a construção da cidade universitária, sobretudo pelas interferências do Governo Federal (particularmente durante o Estado Novo). Já pelo esquecimento 2, de natureza consciente ou pré-consciente, o Reitor opera, habilmente, na seleção linguística "que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito" (BRANDÃO, 2004, p.82), elegendo algumas formas e sequências que se encontram em relações parafrásticas, já que seu enunciado se remete a outros e pretende se alinhar (e também se opor) a outras formações discursivas. Por exemplo, ao referir-se à nova sede da universidade como "Palácio Universitário" retoma (e se alinha) a formações discursivas que reconhecem a instituição como "Mansão da Liberdade", metáfora largamente enunciada também por Anísio Teixeira (sabemos que numa mesma formação discursiva podem existir divergências e embates entre os discursos e enunciados). Ao referir-se ao prédio como lugar onde "desde o início, o ensino se associara à luta contra a doença, à reabilitação do espírito humano" constrói elementos simbólicos para justificar a pertinência da doação. Cabe ressaltar que à frente do pórtico principal do prédio foram construídas duas estátuas que ladeiam a escadaria de acesso: uma representando a caridade e outra evocando a ciência, numa clara alusão ao passado e ao futuro do prédio que a partir de 1949 recebia a Reitoria da universidade.

Todo enunciado aponta para outros enunciados e pressupõe a atitude responsiva dos interlocutores (diretos, indiretos ou presumidos): ao referir-se à construção da cidade universitária, desafio pessoal de Vargas, conforme pronunciamentos do próprio, Calmon produz sentidos não divergentes, mas de conteúdo claramente axiológico sobre os lugares: ao referir-se ao prédio transformado em Palácio, caracteriza-o como "obra

monumental" e "patrimônio histórico da Pátria" ; já à cidade universitária dispende uma caracterização mais econômica, "vastas instalações", que "um dia" (indefinição de sentidos) receberia a universidade.

Devemos perceber que as relações de forças entre os sujeitos nas diversas situações devem ser consideradas segundo o lugar a partir do qual o sujeito é constitutivo do que ele diz e condicionam o que pode ser dito, quando e em que circunstâncias deve enunciar, silenciar, ou atribuir às palavras novos sentidos, pelo mecanismo do deslizamento. Na enunciação de Calmon, mais do que atender a interesses e a *necessidades* da universidade, a incorporação do antigo prédio constituía-se como um *ato de valor patriótico*, já que se fazia em prol da defesa de um patrimônio da "cultura nacional" que estaria destinado à destruição. Menciona, inclusive, a eficiência e rapidez com que a universidade cuidou do empreendimento: *"em menos de um ano"*. Tal argumentação está sedimentada em nossa "memória institucional", remetendo-nos ao que Pollak chama de "enquadramento da memória" (POLLAK, 1992, p. 200-212) ao referir-se ao trabalho da uniformidade e institucionalidade que será operada pela história (nesse caso a história da instituição) diante da multiplicidade de sentidos que caracterizaria o campo da memória. Entretanto, atentos às especificidades e contrapontos entre história e memória, sabemos que "a história tanto molda como subverte a memória coletiva, numa relação de permanente tensão" (THIESEN; SANTANA, 2006, p.4).

Entretanto, nosso ofício de pesquisador nos leva a constantes interrogações, a partir da incorporação de fontes diversas para a construção de nossas narrativas. A simultaneidade temporal dos fatos acima mencionados é, no mínimo, intrigante; deve, certamente, despertar a curiosidade dos estudiosos no assunto. A estabilidade discursiva de Calmon pode ser confrontada com outros eventos (anteriores à inauguração do Palácio Universitário) ou possibilidades interpretativas, sobretudo se considerarmos outros documentos na composição do contexto. Como exemplo, podemos considerar o ofício nº 829, encaminhado pelo então diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), Rodrigo Mello Franco de Andrade, em 23 de julho de 1942, ao Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (CAETANO, 1993, não paginado, tomo2):

> A fim de dar cumprimento à determinação de Vossa Excelência no sentido deste Serviço elaborar o projeto de adaptação do edifício do Hospício Nacional de Alienados à finalidade de Externato do Colégio Pedro II, solicito as providências necessárias para o feito de ser transmitido a esta repartição o programa de instalação desejado para o referido estabelecimento de ensino. (Vide ANEXO E).

Em outro documento, um Ofício datado de 7 de janeiro de 1944, o diretor de obras do Ministério da Educação e Saúde, Ruy Moreira Reis, se dirigia ao diretor do Colégio Pedro II:

> No processo 39.967/43, foram aprovadas pelo Sr. Presidente da República as obras de restauração do Hospital Psiquiátrico, para nele ser instalado o Colégio Pedro II. Encaminhando o processo a esta Divisão, transmitiu o Sr. Diretor Geral do Departamento de Administração recomendação verbal do Sr. Ministro para que as obras se iniciem a 20 do corrente. Tratando-se de Edifício histórico, aconselhou-me o Sr. Diretor Geral, que entre em entendimento imediato com esse Serviço, afim de que sejam combinadas as providências cabíveis, para dar andamento às obras em questão, no prazo fixado pelo Sr. Ministro. (CAETANO, 1993, não paginado). (Vide ANEXO H).

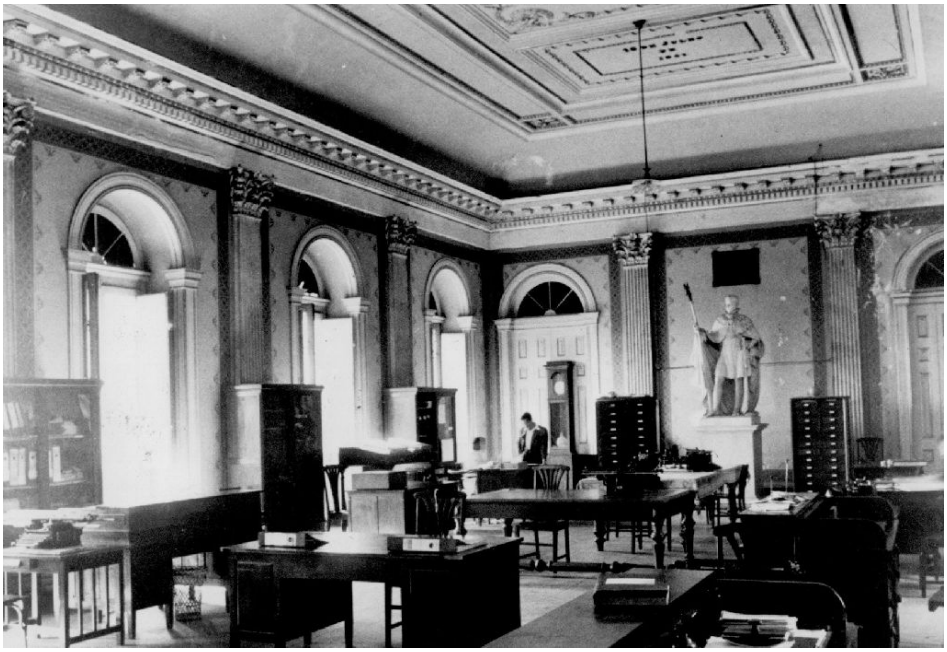


Fig 15 – Antiga sala da Administração do Hospício Nacional de Alienados (atual Salão Dourado do Fórum de Ciência e Cultura). Vê-se ao fundo a estátua de D.Pedro II, celebrando sua ascensão ao trono. Acervo: Biblioteca Pedro Calmon – FCC/UFRJ

Documentos referentes à execução das obras, entre os anos de 1942 a 1944, levam-nos a considerar a preocupação com a adequação do prédio para receber as novas instalações do colégio Pedro II. Entretanto, após um hiato documental entre os anos de 1944 e 1945, somos surpreendidos pelo ofício do reitor da Universidade do Brasil, Ignácio M. Azevedo do Amaral, ao diretor do SPHAN, Rodrigo de Mello Franco de Almeida, expedido em 6 de dezembro de 1945:

> Tenho a honra de apresentar a V.Excia. o Sr. Professôr arquiteto Archimedes Memória, da Faculdade Nacional de Arquitetura, com quem V. Excia. poderá entender-se sobre todas as informações necessárias às obras de instalação da Reitoria da Universidade, da Faculdade Nacional de Arquitetura e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Aproveito o ensejo para apresentar a V. Excia. meus protestos de elevada estima e distinta consideração [sic]. (CAETANO, 1993, não paginado). (Vide ANEXO K).

Nenhum desses aspectos é mencionado no livro de Calmon, que serve como referência bibliográfica a todos os que estudam a história da UFRJ e, particularmente, a história de incorporação do prédio da Praia Vermelha (Palácio Universitário) à universidade. Entretanto, sabemos que a confrontação dos documentos e a sua

transformação em ‘monumentos’ quando operados pela instituição podem trazer novas possibilidades interpretativas que decorrem do confronto entre história e memória, bem como dos usos e olhares que se tem sobre eles. Cabe lembrarmos também que as entidades sociais formam ‘agregados’ e não ‘sistemas’ (vide subitem 2.3.3) e nesse sentido, os recursos são constantemente ajustados com os recursos que se tem em mãos num determinado tempo e em situações históricas determinadas, sendo sempre “subprodutos” imprevistos (ou possíveis) em dadas circunstâncias.

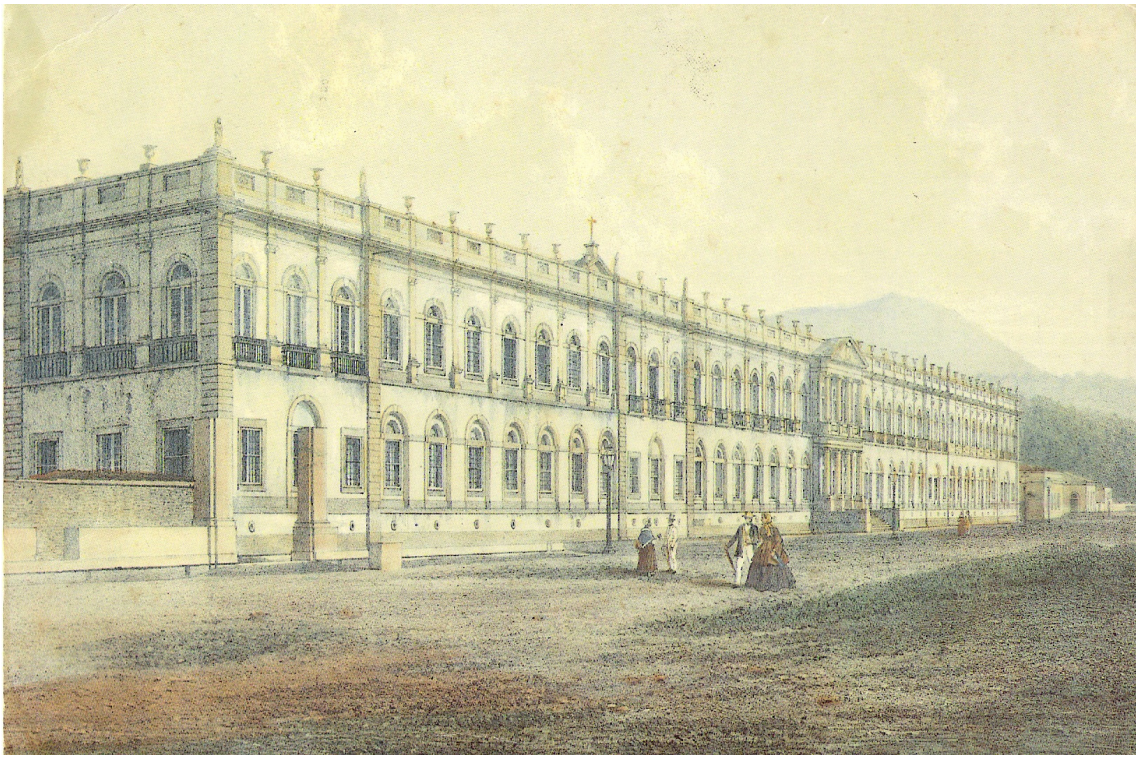


Fig. 16 – Imagem do prédio do Hospício de Alienados de Pedro II – 1852 (Acervo Biblioteca Pedro Calmon, FCC/UFRJ)



Fig. 17 – Fachada atual do prédio do Palácio Universitário. Detalhe para as estátuas da Ciência e da Caridade (Acervo Biblioteca Pedro Calmon, FCC/UFRJ)

Como último exemplo de materialidade discursiva para a aproximação dos conceitos da AD francesa com alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin, elegemos um pronunciamento que, de certa forma, "inaugura" a Cidade Universitária na Ilha do Fundão. Mas não o consideramos, neste trabalho, como um 'discurso fundador', pois sabemos que, pela dialogicidade e interdiscursividade, um enunciado sempre se remonta a um já dito e aponta para um vir a ser. Desta forma, não há um ponto inicial único que "funda" e demarca um discurso. Trata-se do pronunciamento feito pelo então presidente Getúlio Vargas, ao inaugurar o Instituto de Puericultura, em 1º de outubro de 1953 (OLIVEIRA, 2005, p. 117-118). Vargas, novamente no poder, agora como Presidente constitucional eleito, presidiu a cerimônia de inauguração. Pelo valor simbólico do discurso, marco que simboliza a 'inauguração' da cidade universitária, optamos por reproduzi-lo, na íntegra:

Documento	Enunciado
Getúlio Vargas, em cerimônia de inauguração do Instituto de Puericultura, primeiro prédio da CUB, em 1 de outubro de 1953[103].	Nesse recanto tranquilo da Guanabara destinado a abrigar os labores da inteligência e do saber, vemos hoje concretizar-se, na inauguração do primeiro edifício da futura Cidade Universitária, uma anseio da cultura nacional a que procurei dar realidade. Foi há oito anos passados que o meu governo tomou as providências iniciais para levantar aqui o mais importante centro educacional do país. Compreendeu a necessidade de reunir e sistematizar, num conjunto de instalações apropriadas, os diversos institutos de ensino superior que constituem a Universidade do Brasil, ampliando-os nos seus currículos e objetivos. Era preciso promover condições materiais para que mestres e estudantes viessem encontrar, no convívio de todos os dias, a verdadeira atmosfera da vida universitária. Obra de grande vulto e longo alcance, muitos descreram de suas possibilidades. Agora, entretanto, já podemos ver que as nossas esperanças não foram frustradas. Se muito ainda resta a fazer, não foi pouco, decerto, o que já fizemos. Os trabalhos de preparação do terreno estão praticamente concluídos. Na grande Ilha Universitária, que resultou de tarefa tão árdua e tão custosa, 30.000 alunos e professores encontrarão o ambiente propício às suas atividades culturais e às solicitações do esporte e do recreio sadio. Não obstante as dificuldades financeiras do país, que levaram o meu governo a adotar uma severa política de compressão de despesas, foram levadas avante estas obras de tão alta destinação. Dos 470 milhões de cruzeiros empregados na construção da Cidade Universitária, desde 1945, cerca de 400 milhões o foram durante o meu

[103] Jornal Diário de Notícias, edição de 02 de outubro de 1953.

	governo, no período de 1951 a 1953. A proposta orçamentária para 1954 consigna uma dotação de 350 milhões de cruzeiros àquela mesma finalidade. Já se evidenciam, na imponência de suas estruturas, os primeiros frutos desse arrojado empreendimento. Dentro em breve estarão concluídos, sucessivamente, a Faculdade Nacional de Arquitetura, blocos residenciais com capacidade para 1.200 estudantes, a Escola Nacional de Engenharia e o Estádio Universitário. Já vai também adiantada a construção do grandioso Hospital de Clínicas, que disporá de 1.600 leitos, distribuídos por 16 clínicas e mais 336 quartos individuais. A cerimônia que ora me é dado presidir, inaugurando o Instituto de Puericultura, tem para mim uma particular significação. Desde há muitos anos tem sido uma preocupação constante do meu governo possibilitar a execução de um programa de assistência à maternidade e à infância e de higiene infantil, em bases técnicas e modernas e racionais. Em 1936, durante visita à Bahia, tive a satisfação de conhecer a notável obra que o professor Martagão Gesteira vinha realizando naquele terreno. Convidei-o então para dirigir atividades federais de amparo à maternidade e à infância. Desde essa ocasião tem sido um abnegado batalhador pela causa do estabelecimento de uma orientação científica avançada para a puericultura no Brasil. O Instituto de Puericultura que hoje entra em atividade dotado de moderno aparelhamento técnico e instalações adequadas, compreende o Abrigo Maternal, a Pupileira, o Banco de Leite, o Centro de Prematuros e Enfermarias de Clínicas da Primeira Infância. Seu papel, quer no que toca às atividades assistenciais, quer no que diz respeito à preparação de especialistas, marcará o início de uma nova fase da história do amparo à infância no Brasil.

	Devemos esperar que obras como essa avivem na alma dos moços a fé no Brasil e a confiança nos seus governantes. Pois o país trabalha e o seu governo se empenha na causa do progresso nacional, a despeito das campanhas insidiosas dos que nada constroem e apenas procuram difundir a descrença amarga e o pessimismo dissolvente. A sabedoria dos mestres e o entusiasmo dos moços hão de reunir-se aqui, para fazer deste núcleo universitário um centro vivo e palpitante da crença nos destinos da pátria.

Aqui, a contextualização e o conhecimento das *condições de produção* desse discurso atribuem a ele significados mais amplos. Primeiramente, o longo período mencionado pelo presidente (oito anos) toma como referência o Decreto-lei nº 7.563, de 21 de maio de 1945, que estabeleceu a localização para a construção da cidade universitária naquele local. Mas, se considerarmos que a primeira Comissão de professores encarregada de definir tal localização data de 1935 e que durante uma década diversos embates foram travados entre as comissões de professores e engenheiros e arquitetos, facilmente compreenderemos que o processo foi conflituoso, não havendo, até então, um consenso na universidade sobre a acertividade da escolha final. Já vimos ao longo do trabalho que grandes resistências internas e externas se fizeram quanto à transferência de unidades da universidade para a Ilha Universitária (*"campanhas insidiosas dos que nada constroem"*). Este discurso foi proferido um ano após a inauguração do prédio que designou como "Palácio Universitário" a sede da Reitoria da Universidade do Brasil, na Urca.

O discurso de Vargas, carregado de conteúdo ideológico, promove um dialogismo (e não somente um diálogo direto) com tantos outros discursos contrários ao projeto, sem mencioná-los, explicitamente. Um "pronunciamento público", enquanto um gênero discursivo, tem sua construção sempre relacionada ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos e dessa forma está condicionado a formas estáveis que o caracterizam como tal. Vimos que no gênero há sempre formas reconhecíveis que dialogam com os interlocutores e, dessa forma, há nele sempre presente uma memória discursiva. Verificamos também que o presidente refere-se a um projeto de Estado (e

não somente ao problema específico da UB) consonante com as políticas do nacional-desenvolvimentismo características de seu governo ("*Devemos esperar que obras como essa avivem na alma dos moços a fé no Brasil e a confiança nos seus governantes. Pois o país trabalha e o seu governo se empenha na causa do progresso nacional...")*. Sabemos que um enunciado retoma enunciados já ditos e aponta para enunciados futuros. Ao referir-se às expectativas do Estado e à missão a ser cumprida pela Universidade, verificamos uma interdiscursividade (ou memória discursiva), já construída ao longo das décadas de debates sobre o problema universitário no país.

Vimos também que na AD os conceitos de ideologia e de sujeito são estruturantes de todo discurso. Vargas não fala somente por si: seu discurso é o discurso da ideologia política que o sustentou durante anos no poder e o trouxera de novo à presidência, seis anos após a queda do Estado Novo. Não há, em seu pronunciamento, nenhuma isenção ou pretensão de neutralidade: seu enunciado é marcadamente axiológico. Sabemos que o trabalho ideológico opera simultaneamente a memória e o esquecimento que são operados em todo processo discursivo. Ao enumerar os feitos de seu governo, apresentando números de estudantes a serem beneficiados com a cidade universitária, de pacientes que serão atendidos nos milhares de leitos do futuro Hospital de Clínicas e dos recursos financeiros dispendidos àquele empreendimento, Vargas opera uma rede de sentidos que procura esvaziar os argumentos de seus críticos e opositores.

Sabemos que os sentidos não existem em si, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são enunciadas (enunciado e axiologia). Há que se considerar as relações conflitantes entre lugares e projetos pedagógicos não verbalizados explicitamente no enunciado, mas referenciado ao se referir à intenção de ampliação dos "currículos e objetivos" da universidade. O enunciado é dirigido a destinatários *concretos* (como os presentes na cerimônia de inauguração) como para os *presumidos* (como os seus oponentes políticos e aos contrários à construção da cidade universidade, referenciados como "os que nada constroem e procuram difundir a descrença amarga e o pessimismo dissolvente"). Sabemos que a destinação do enunciado aos destinatários é também definidora da forma, do conteúdo e dos sentidos pretendidos pelo enunciado.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

"(...) Eu queria estabelecer um grupo no Rio de Janeiro que pudesse discutir e colaborar com o grupo de São Paulo, mas o Reitor Pedro Calmon, amigo do regime salazarista, não sabia que havia a bomba atômica e nem que a pesquisa científica era importante (...) Foi de João Alberto, que havia participado tanto da Coluna Prestes como do movimento tenentista e era um político muito influente, a ideia de criar um instituto privado de pesquisas físicas. "Se o Calmon não ajudasse na universidade, faríamos uma instituição fora dela", justifica. Com isso o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, CBPF, foi fundado em 15 de janeiro de 1949 e se tornou em pouco tempo uma referência para a física moderna no país e na América Latina."

Entrevista de José Leite Lopes para Edição Comemorativa dos 85 anos da UFRJ – Aula Magna – 2005 (grifos nossos)

(...) "A Anísio recordarei sempre como aquele que me ensinou a lição mais profunda da minha vida. Eu, naqueles meus trint'anos, cheio de certezas, de verdades, não podia entender a afirmação reiterada de Anísio de que ele não tinha compromisso com suas ideias. Eu estava cheio de compromisso com as minhas. Custei muito a entender que o único compromisso que se pode ter em matéria de ideias é com a busca da verdade. Toda ideia é provisória, toda ideia tem que ser posta em causa, questionada. Tudo é discutível, sobretudo numa universidade. Este é o espírito de Anísio. Com este espírito é que esta Universidade foi pensada. (...) A velha universidade estava em crise. Não tinha padrões estruturais ou modelos operativos a nos oferecer. Éramos, pois, livres e estávamos desafiados a repensar. A repensar a universidade como instituição. Inumeráveis foram os encontros informais, muitíssimas as reuniões formais daquela equipe da SBPC (...) Nós nos recusávamos a aceitar a universidade de mentira que se cultivava no país, tão insciente de si como contente consigo mesma. O que ela gostava era de fazer cerimônias solenes, em que meu amigo, o Reitor Pedro Calmon, dizia aplaudidíssimos discursos de contentamento pleno com a 'bobaginha' que tinha e que chamavam "universidade brasileira".

Darcy Ribeiro, criador da UnB, em seu pronunciamento na posse do Reitor Cirstóvam Buarque, em 1985. (RIBEIRO, 1986, grifos nossos)

Ao nos aproximarmos da parte final desse trabalho, retomamos aquelas indagações, já explicitadas no percurso e que aqui procuramos sintetizar. Primeiramente gostaríamos de ressaltar que não procuramos uma verdade nos documentos; nem mesmo procuramos uma ordem que levasse a uma explicação sobre as "verdades ocultas" e não explicitadas na história da instituição. Não acreditamos que haja uma única explicação para a trajetória até aqui apresentada. Não acreditamos na linearidade dos fatos. O real não pode ser compreendido a partir de uma sequência previsível de eventos. Há uma série de imprevisibilidades, de acontecimentos fortuitos; uma pequena mudança às vezes altera o resultado final pretendido. No caso particular desse trabalho, há uma complexidade de eventos de diversas naturezas, internas e externas à universidade, de conjunturas políticas e períodos históricos distintos que impedem (talvez, felizmente) qualquer tentativa reducionista de explicação.

Iniciamos este trabalho valendo-nos de uma citação do livro "As cidades invisíveis", de Ítalo Calvino. Com ele também aproveitaremos alguns elementos a título de uma possível conclusão. Conclusão essa mais um imperativo momentâneo de um trabalho que precisa de um ponto final, do que, propriamente, fruto da vontade do pesquisador que se vê, ainda agora, confessadamente acompanhado de tantas questões, dúvidas, hiatos, pontos obscuros. Mas por hora, é preciso concluir! Em seu livro, Calvino se vale de uma narrativa metafórica, em que transforma cidades, todas elas com nomes femininos, em experiências humanas que são experimentadas, paulatinamente, na medida em que o viajante 'mergulha' e 'entra' em cada uma delas. Para conhecê-las é preciso experimentá-las, vivenciá-las! Teria dito Marco Polo, ao se encontrar diante do poderoso Kublai Kahn: "De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas".

Pois, bem, nossa cidade invisível, "Aglaura", nos conduziu durante todo esse percurso. No dizer do próprio Calvino, uma cidade da qual pouco sabíamos, 'além das coisas que os próprios habitantes' sempre repetiam: suas virtudes proverbiais, seus defeitos, extravagâncias, normas e regras. Ou seja, de nossa Aglaura o que conhecíamos era fruto de sua memória coletiva, institucional, transmitida a todos os que nela chegavam. Nosso inquieto olhar de estrangeiro, no entanto, percebia alguma 'coisa fora do lugar' naquelas narrativas de seus moradores: havia algo que nos levava a crer que nem tudo o que se dizia a respeito de Aglaura era verdadeiro, havia algumas

inconsistências. Entretanto, movidos por Calvino, intuíamos que a cidade que diziam possuía grande parte do que era necessário para existir, 'enquanto a cidade que existe em seu lugar existe menos'. Nossa Aglaura, parecia estar alí 'quase por acaso', uma 'cidade apagada, sem personalidade'. Mas olhando-a com mais cuidado éramos invadidos pela 'suspeita de que havia ali algo de inconfundível, de raro, talvez até de magnífico': e tal como o viajante de Calvino, sentíamos 'o desejo de descobrir o que era'. Entretanto, como tudo o que se dizia de Aglaura até o momento aprisionava as palavras, somente o tempo e a convivência com ela nos levariam a conhecer um pouco mais o que estava por detrás do que ela própria aparentava.

Foi preciso perceber não somente os seus prédios, como também os seus vazios; seus habitantes, como também os que não a quiseram habitar; conhecer seus fundadores e fundamentos e relacioná-la a outras 'cidades' que lhe faziam oposição e para tal criaram novos fundamentos e buscaram novos fundadores. Nossa Aglaura é conhecida: A UFRJ e, particularmente, a Cidade Universitária da Ilha do Fundão nos inspiraram durante todo o tempo às diversas questões que nos acompanharam (e certamente nos acompanharão) nos últimos anos em que esse trabalho foi sendo pensado, gestado, transformado, elaborado, reconfigurado e, agora, momentaneamente 'concluído'.

Nesta conclusão há um misto de alegria e incômodo: comecemos pela 'alegria'! É a possibilidade que se vislumbra de um desafio superado. É a materialização concreta de uma carga de leitura, de estudos, de fichamentos, de discussões, da submissão aos imperativos institucionais que se fizeram necessários para que o trabalho se concretizasse. É também a possibilidade de concluir um processo particular, um doutoramento que, mais do que um simples título, nos é, declaradamente, um projeto de vida. Alegria também porque, as inseguranças, os desafios, as incontáveis mudanças da estrutura e forma por vezes nos levaram à sensação de que 'misturar chicletes com bananas[104]', procedimento imprescindível a um trabalho multi/transdisciplinar, era algo muito perigoso. Mas em se tratando da proposta e da própria configuração 'identitária' do PPGMS/UNIRIO, tal 'mistura' de ingredientes era imprescindível: e aqui foram utilizados elementos da história, da sociologia, geografia, educação, além do próprio

[104] Refiro-me ao texto da profa. Regina Abreu, publicado em "O que é memória Social?" (GONDAR; DODEBEI, 2005).

‘campo multidisciplinar’ da memória social. Oxalá tenhamos tido a competência necessária para a articulação desses campos.

Por outro lado, falemos do ‘incômodo’ que também nos aflige ao final: se é difícil a operacionalização de um conteúdo multi/transciplinar, nem sempre ‘misturar chicletes com bananas’ se torna uma operação bem sucedida! Provavelmente em novas releituras e com um pouco mais de distanciamento temporal, sejamos nós mesmos os primeiros a estabelecermos novas possibilidades de interlocução, de reestruturação ou até mesmo do estabelecimento de novas propostas metodológicas. Mas aí já estaremos diante de um ‘novo’ trabalho, que não será mais este! Se um enunciado aponta para uma ‘não-finalizabilidade’, o que diremos de uma uma obra ou trabalho acadêmico, já que sempre apontarão para novas possibilidades de (re)interpretação e atualização? Aprendemos com Edgar Morin, quando este pensador reflete sobre a necessidade de reestruturamos nosso sistema de pensamento da forma cartesiana, racionalista ou iluminista para o que ele designa de ‘Pensamento Complexo’, que as ideias avançam sempre no antagonismo e nas contradições (não negando as heranças de Hegel e Marx). Entretanto Morin propõe a saída do método dialético para o dialógico. Complexo, etmologicamente vem de *complexus*, ou seja, aquilo que é tecido em conjunto. Se até o Iluminismo o nosso conhecimento teria se dado unicamente pela razão, como homo sapiens-sapiens, essa forma racional e sistemática precisa ser adicionada a outra: o homem sapiens-sapiens-demens, ou seja, há uma dimensão de loucura e descontrole que perpassa os sujeitos. Todo sujeito humano é duplo: é sapiens e demens. Não há um sujeito uno, indivisível, como não há uma história pura e linear, sem conflitos e aparentes contradições ou incertezas. Para o positivismo científico tudo que é científico está no âmbito da certeza. Entretanto, em nossa concepção, a ideia da incerteza seria aquilo que comandaria o avanço do saber.

O discurso, como tudo o que é criado pelo homem, é crivado pela ideia da incerteza, da não-finalizabilidade. Daí o desafio de compreensão das instituições que são movidas pela incompreensão, mesmo que estas busquem, incansavelmente, sua forma reconhecível e estabilizada. Nessa perspectiva, há que juntarmos coisas que aparentemente estão separadas, há uma circularidade entre efeitos e causas (e intercalação entre elas), a parte está no todo e o todo está na parte. Nesse sentido, o pensamento complexo não é somente uma tentativa de síntese, pois a totalidade nunca

será igual à soma das partes . Se não houver o pensamento complexo, não poderá haver a transdisciplinaridade que almejamos!

Outro incômodo que nos acometeu foi decorrente da necessidade de selecionarmos o que seria registrado no trabalho, diante da quantidade de outros textos e autores que foram 'descartados': houve uma necessidade de escolha, de uma seleção, de deixar de lado algumas referências e autores, que num primeiro momento, nos levaram à sensação do 'desperdício de tempo com leituras'. Mas sabemos que não lemos com os olhos e sim com o cérebro: dessa forma, acreditamos que, mesmo os textos e autores que não foram utilizados explicitamente, de certa maneira influenciaram na própria construção narrativa, na intertextualidade e na interdiscursividade que nos moveram em nossas reflexões ao longo das diversas etapas que, em bloco, procuraram dar um sentido ao trabalho como um todo: quer seja na parte inicial, quando procuramos aproximar os diversos campos e conceitos que fundamentariam nossa opção teórico-metodológica, quer na contextualização histórica e social que, em nosso entendimento, seriam elementos imprescindíveis para uma melhor apreensão das condições de produção dos discursos e dos enunciados que compuseram as formações discursivas que moldaram um espectro para as reflexões sobre educação, para a educação superior, e, particularmente, para a problemática de construção e das discursividades sobre a Cidade Universitária da UB, nosso foco mais restrito de análises.

O que pretendemos no decorrer do trabalho foi empreender análises mais aprofundadas sobre as maneiras de *como* os discursos, enunciados, pronunciamentos e documentos institucionais foram construindo, em suas materialidades, os diversos sentidos a que pretenderam aqueles que os produziram. Pelo caminho que percorremos, norteamos nossas reflexões de forma a apontarmos para algumas conclusões:

a) a instituição que se configurou, com a estruturação da UB era, na verdade, um aglomerado de outras instituições que privilegiavam a formação profissional e bacharelesca. Salvo algumas iniciativas de professores catedráticos que valorizavam a pesquisa, podemos afirmar que a investigação científica cedeu lugar à formação profissional de uma 'elite condutora'. Nesse sentido, acreditamos que não havia, em todo o período estudado, uma única "identidade institucional". Tal identidade foi-se fazendo e ainda está em processo;

b) as diversas correntes ideológicas vigentes nos anos 1930-1940 encontraram, na estruturação da UB, um lugar para o confronto. Não obstante, a UB foi alvo constante (e direto) do cerceamento ideológico por parte do poder central, explícito inclusive nos dispositivos da lei que a instituiu (Lei nº. 452 de 1937);

c) Não havia, nem da instituição para com o poder central e nem mesmo internamente à instituição, uma posição uníssona em relação ao modelo de universidade que deveria ser implantado. Havia elementos internos à universidade (principalmente se considerarmos o ainda existente sistema de cátedras) que eram reacionários às mudanças pretendidas pelo governo central ou até mesmo pelos setores considerados mais 'liberais' da sociedade. Nesse sentido, embora com viés autoritário, consideramos que em diversos aspectos, a universidade também se colocou de forma reacionária às modernizações pretendidas pelo Estado. Talvez um sinal disso seja justamente a concomitância de eventos que caracterizam a reforma do prédio da Praia Vermelha e a construção da Cidade Universitária na Ilha do Fundão. Havia grupos na própria instituição que se alinhavam a uma ou à outra forma de empreendimento.

d) Os discursos (bem como a materialidade discursiva) institucionais analisados ao longo do trabalham operaram mais pelo deslocamento de sentidos e pelos mecanismos de silenciamento do que pela exposição clara dos conflitos e antagonismos internos, procurando reforçar a imagem de correção institucional, diluindo as diferenças e levando a crer na retidão do caminho percorrido pela instituição no decorrer da história. Desta forma, uma certa 'homogeneidade discursiva' levou à consolidação de memórias que precisam ser constantemente confrontadas quando o processo de construção identitária institucional é posto em xeque pelas necessidades de adequação da instituição frente a novas realidades sócio-históricas.

Ficou evidenciada, ao longo do trabalho, a complexidade da realidade, do devir, em relação ao olhar analítico que se faz sobre o passado a partir de um futuro: sendo assim, julgamos que o primeiro governo Vargas não tinha uma posição clara sobre a questão educacional como um todo, e nem mesmo quanto às diversas possibilidades desejadas para a implantação da educação superior no país. Tal afirmativa pôde ser observada nos itens 3 e 4, quando discorremos sobre o complexo panorama da história da educação no Brasil, particularmente ao evidenciarmos os diversos movimentos sociais e políticos que se confrontavam no período, bem como aos contextos de criação

das duas universidades na capital da república (UB e UDF). Ficou explícita também a intenção do governo federal em ter o controle sobre as inciativas nos campos cultural e educacional e é nesse sentido que procuramos abordar a problemática de criação da UB (capítulo 5) com o avançar do viés autoritário que culminou com o Estado Novo . Mas o controle total é impossível e sempre haverá margens para as outras possibilidades se materializarem Evidenciou-se também que, independentemente do modelo de universidade, a formação de elites esclarecidas e condutoras, era uma constante entre as diversas instituições. Vimos que no contexto do Estado Novo, o governo federal pretendeu ter em suas mãos o monopólio da formação dessas elites e para tal, impôs que a Universidade do Brasil ficasse sob sua tutela.

Há várias memórias construídas a respeito da UFRJ. O que pretendemos nesse trabalho foi lançar sobre tais memórias novas possibilidades de reflexões e interpretações. Não se pretendeu, obviamente, traçar uma relação dicotômica entre certo e errado, democrático e autoritário, para a compreensão da problemática que envolve a memória institucional, complexa em nuances, dizeres e não-dizeres. Nem se pretendeu descobrir uma pretensa verdade, que, à luz de um pretenso "saber histórico", vaticinasse sobre a acertividade ou sobre os erros das escolhas feitas pela instituição e seus dirigentes.

Se todo arquivo é "indício de uma falta" é preciso considerarmos que ele encontra sua unidade junto aos que o produziram como conjunto, ou seja, na instituição (ou naqueles por ela designados) que acumula ou descarta os documentos no exercício de suas atividades. O agrupamento dos documentos, sua seleção dentre todos os possíveis de serem guardados proporciona o *sentido* dos mesmos. Os exemplos, aqui mencionados e instrumentalizados a partir dos critérios ancorados no embasamento teório-metodológico da Análise de Discurso da corrente francesa e nas teorizações do Círculo de Bakhtin (suportes principais de nossa pesquisa), demonstram o quanto a incorporação de novas fontes atribui novos significados a uma realidade pretensamente conhecida. São nesses labirintos de histórias e memórias que um pesquisador transita. Novas pistas levam-no a outros caminhos, quando não a mudanças de trajetórias. Saindo da tranquilidade dos conceitos e verdades que se perpetuam ao longo dos anos e solidificados nas narrativas que compõem a história institucional, para zonas nebulosas,

incertas, permeadas por silêncios e vazios que também significam porque sempre entremeadas por múltiplas memórias.

Acreditamos que as abordagens de múltiplos pensadores que compuseram (e fundamentaram) este trabalho possam ter ampliado as reflexões sobre a multiplicidade de conceitos que permeiam os campos da memória social e da história da educação. Procuramos problematizar algumas abordagens, lembrando-nos de que todo conceito procura dar conta de determinadas respostas a perguntas que são empreendidas em lugares e tempos determinados. Daí a importância de processarmos uma *historicidade* das obras e autores, de forma a ampliarmos nossa compreensão sobre nossos referenciais, não somente a partir do que dizem, mas *do como*, de *onde* e *para quem* dizem. Toda escolha conceitual também nos remete a uma filiação ideológica. No entrecruzamento dos diversos autores, referências de múltiplos campos de saberes, esperamos ter conseguido operar com a difícil e pretendida *dimensão transdisciplinar* da memória social, a despeito das dificuldades e impasses que tal opção possa nos trazer. Distanciando-nos das análises dicotômicas e dialéticas que se fecham; percebendo na diferença e na multiplicidade de sentidos a possibilidade para a construção do novo, do *acontecimento* que cria, soma e transforma porque não exclui.

Consideramos que a continuidade de nossos (e outros!) estudos possam trazer diferentes perspectivas analíticas e novos olhares a partir dos diversos campos de saberes para uma maior compreensão da identidade institucional da UFRJ, bem como de novos elementos que nos expliquem melhor sua tendência à fragmentação espacial. Certamente, é fato que ainda nos instiga nas pesquisas a quase simultaneidade das obras na Ilha do Fundão e na Praia Vermelha. Como também gera estranheza o argumento, difundido na memória institucional (e tão utilizado nos discursos da universidade), de que a incorporação do prédio do antigo Hospício à universidade se deu em função da necessidade de impedir sua destruição. Certamente, não o seria. Os documentos aqui apresentados nos indicaram claramente que, ao ser destinado ao Colégio Pedro II, com obras sob a supervisão do SPHAN, não somente seria preservado, como seriam também consideradas as suas características arquitetônicas de prédio histórico. Por outro lado, cada vez mais, vêm sendo difundidas as pesquisas que trazem novas luzes para a problemática que envolve a construção da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão. Consideramos que foi possível demonstrar nossa premissa de que os discursos sobre a

espacialidade tinham estreitas relações (mesmo quando não explicitadas pelos sujeitos) com as diferentes concepções acadêmico-científicas da instituição universitária. Observamos também como não havia uma homogeneidade de visões sobre o papel da educação na construção do sujeito, da sociedade ou da Nação. Se há uma variedade de sentidos nas redes de memórias que atribuem representações específicas às espacialidades Fundão e Praia Vermelha, entendemos que tais redes são decorrentes, não somente dos deslocamentos de sentidos, como também de flutuações promovidas por eventos históricos posteriores ao período tratado nesta pesquisa e que, por sua vez, são, em grande parte, definidores da memória institucional recente.

No discurso institucional, muito se evidencia sobre as interferências ou males que o Estado provocou, historicamente, *sobre* a instituição. Mas há que considerarmos que não cabe somente ao Estado o exercício do poder e, no caso da Universidade do Brasil, as relações entre o político e o institucional muito se aproximam, quando não se misturam, já que diversos Reitores também ocuparam cargos políticos, inclusive a pasta do Ministério da Educação (vide Apêndice A). É sabido que as instituições, por diversas vezes, procuram ocultar, diluir, apagar suas diferenças e antagonismos. Nesse sentido, há que serem observadas, nos discursos institucionais, as evidências das suas contradições ou disputas internas a fim de contribuirmos, de alguma forma, para a construção de uma "identidade institucional" mais complexa, plural e mais permeada de nuances.

Concebemos a cidade universitária como uma forma que poderá viabilizar as funções universitárias de ensino, pesquisa e socialização do conhecimento. Mas *viabilizar* não implica necessariamente em *garantir*. Daí nossa compreensão da importância do momento atual vivido pela UFRJ, em que se retoma a discussão para uma ocupação mais efetiva, orgânica e democrática da sua cidade universitária na Ilha do Fundão. Talvez o primeiro momento na história da UFRJ em que a Ilha é associada diretamente à construção de um projeto democrático de universidade, a despeito das posições contrárias que ainda existem. A discussão está em pauta e dessa forma, as redes de memórias institucionais têm sido, recorrentemente, atualizadas e encontram-se em disputa. Em dezembro passado, metade do prédio do Hospital Clementino Fraga Filho (conhecido como Hospital do Fundão) foi implodida. Nunca foi sequer utilizada. Vestígio de um projeto de universidade ainda inconcluso. Acreditamos que há um

simbolismo nesse evento, que foi amplamente divulgado nos canais de comunicação da instituição: há uma memória discursiva que associa a demolição do "velho" e inacabado aos novos discursos que apontam para a reconstrução profunda da universidade, redefinida a partir das metas que compõem o seu Plano de Reestruturação e Expansão que se encontra em pleno curso, movido por discussões que ainda estão longe de apontarem para um consenso.

VII - REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de A. *Evolução urbana do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ACHARD, Pieere. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2004.

ALBERTO, Klaus Chaves. *Três projetos para uma Universidade do Brasil.* Dissertação (Mestrado em Arquitetura) PROARQ. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2002.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tânia Regina (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.) *Um mapa da ideologia.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARAÚJO, F.M., ALVES, E.M.; CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia.* Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan-jun. 2009.

AYMARD, Maurice. História e memória: construção, desconstrução e reconstrução. *Revista Tempo Brasileiro*. Horizontes da Memória. Rio de Janeiro, n. 153, abr.-jun. 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de sociologia.* Pequena introdução ao estudo de Sociologia Geral. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. [a]. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.
_____ [b]. *Problemas da poética de Dostoievski.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARBOSA, Luiz Hildebrando Horta. *Ainda a localização da Cidade Universitária. (Separata da Revista do Serviço Público, Ano VIII – Vol. III* – nº 3. Setembro de 1945.Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1946.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BECKER, Howard. *Segredos e truques da pesquisa.* Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRAIT, B., MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2008.

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro*. Sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.

BOMENY, H.; COSTA, V.R. Três sociólogos e um arquivo. In: SCHWARTZMAN, Luisa F. *et al*. (org.) *O sociólogo e as políticas públicas*: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, H. (org.). *Constelação Capanema:* intelectuais e política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BOMENY, Helena. Antiliberalismo como convicção: teoria e ação política em Francisco Campos. In: LIMONCIC, Flávio; MARTINHO, Carlos Palomanes (org.). *Os intelectuais do antiliberalismo:* projetos e políticas para outras modernidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. (Org. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio). Petrópolis: Vozes, 2004.
_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Helana H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso.* Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2004.

BRASIL. *Decreto* n. 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro.

CAETANO, Lucinda Oliveira. *O palácio da Universidade do Brasil, ex-hospício de Pedro II*. Imagens e mentalidades. Dissertação (Mestrado em Belas Artes). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CALMON, Pedro. *O palácio da Praia Vermelha.* 1852-1952. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2002.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

CAMPOS, Ernesto de Souza. *Educação Superior no Brasil.* Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.

CARBONI, F., MAESTRI, M. *A linguagem escravizada*: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARR, E. H. *Que é história?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem.* A elite política imperial. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/Relume Dumará, 1996.

CASTILHO, Fausto. *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP.* Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2008.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia.* Portugal, Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL (CCBB). *O Rio jamais visto*. Rio de Janeiro, 29 out. 1998 a 3 jan. 1999. (concepção e coordenação geral de Alfredo Britto, Ana Luiz Nobre e Lídia Kosovski).

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais.* Bauru: SP, EDUSC, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã:* da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil . In LOPES,E.M.T.; FARIA FILHO,L.M.; VEIGA,C.G. (Org.) ***500 anos de Educação no Brasil.*** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cia.Editora Nacional, 1959.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 02 de out. de 1953.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: Edusp, 2007.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo.* As ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque [a]. *Universidade e poder:* análise crítica; fundamentos históricos. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

_____. [b] *Universidade do Brasil*: das origens à construção. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/Comped/Inep, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. UDF: uma concepção alternativa de universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A., LOPES, Sônia de Castro. *A universidade do Distrito Federal (1935-1939)*. Um projeto além de seu tempo. Brasília: Líber Livro, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965). In: OLIVEIRA, Antonio José B. de (Org.). *A universidade e os múltiplos olhares de si mesma.* Rio de Janeiro: FCC/SiBI, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. A escrita de si. In: *Ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: forense Universitária, 2007.

_____. *A ordem do discurso. (*Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970). São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: NAU Ed./ Ed.PUC, 2008.

FERREIRA, Lúcia M.A.; ORRICO, Evelyn G.D. Prefácio. In: _____. (org.) *Linguagem, identidade e memória social*: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCISCO, Maria Assunção Simões. *O discurso radioeducativo e a construção da identidade nacional.* Dissertação (Mestrado em Memória Social) PPGMS. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A.C., PANDOLFI, D.C., ALBERTI, V. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC/FGV, 2002.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: DODEBEI, Vera e GONDAR, Jô (org). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais – o princípio educativo. In: *Cadernos do cárcere*, vol.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e contrapalavras*: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

IAZZETTA, Osvaldo. Liberdade e regulação em uma sociedade de mercado: semelhanças de família entre Durkheim e Polanyi. In: LIMONCIC, Flávio; MARTINHO, Carlos Palomanes (org.). *Os intelectuais do antiliberalismo:* projetos e políticas para outras modernidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ILHA Universitária. Realização do Escritório Técnico da Cidade Universitária. Separata da: *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, ano 15, v.1, n.2, fev. 1952.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

JOURTARD, Philippe. Reconciliar história e memória? *Escritos Um*: Revista da Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, 2007.

KOCH, I.V., ELIAS, V.M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

LACERDA, Aline Lopes de. Os sentidos da Imagem. Fotografias em arquivos pessoais. *ACERVO* – Revista do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro, jan/dez, 1993. v.6, nº 01.

LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia Geral*. São Paulo: Atlas, 1982.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Campinas: Editora Unicamp, 2006

LOBO, Francisco Bruno. *UFRJ – Subsídios à sua história*. Rio de Janeiro: Gráfica da UFRJ, 1980.

MALHANO, Clara Emília Sanches. *Da materialização à legitimação do passado*: a monumentalidade como metáfora do Estado 1920-1945. Rio de Janeiro: Lucerna/FAPERJ, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA – Lançado ao povo e ao Governo, em março de 1932. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

MARIANI, Bethânia. Discurso e instituição: a imprensa. *RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP* (NUDECRI), Campinas: SP, n.5, mar.1999.

MARX & ENGELS. *A ideologia alemã.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

McGARRY, Kevin. *O contexto dinâmico da informação*: uma análise introdutória. Brasília (DF): Briquet de Lemos, 1999.

MELLO JR., Donato. Um campus universitário para a cidade. Do histórico campus da Praia Vermelha à ilha universitária da UFRJ: a busca de um corpo para alojar a alma da universidade-mater brasileira. *Arquitetura Revista FAU/UFRJ,* Rio de Janeiro, v.2, 1985.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a universidade de educação.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* [on line]. 2000, n. 14, mai/jun/ago, 2000, pp. 131-150.

MESQUITA FILHO, Júlio de. *Política e cultura.* São Paulo: Martins, 1969.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MORSON, G.S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin:* criação de uma prosaística. São Paulo: EdUSP, 2008.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras (v.2). São Paulo: Cortez, 2006.

NAVARRO, Pedro. Ciência do discurso e o discurso da informação. In: GASPAR, N.; ROMÃO, L.M. *Discurso e texto*: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação. São Calos: SP, EdUFSCar, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre história*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, H. (org.). *Constelação Capanema:* intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

O GLOBO. Rio de Janeiro, 26 mai. de 1936,

OLIVEIRA, Carmem Irene Correia de. *UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO* – discurso, memória e identidade: gênese e afirmação. Dissertação (Mestrado em Memória Social) PPGMS. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de Oliveira. *Das ilhas à cidade – a universidade visível.* A construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil. Dissertação

(Mestrado em História Comparada) PPGHC/IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Carmem Irene C.; ORRICO, Evelyn G. Dill. Memória e discurso: um diálogo promissor. In: DODEBEI, Vera e GONDAR, Jô (org). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

ORLANDI, Eni P. [a] *Análise de discurso.* Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.
_____[b]. *As formas do silêncio.* No movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 10, 1992.
_____. Memória, esquecimento e silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº.3, 1989.

PRESTES, Anita Leocádia. Pós-30: o crescente conflito entre o novo grupo no poder e as oligarquias agrárias. In: *Tenentismo pós-30:* continuidade ou ruptura? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René. (Org.). *Por uma história política.* Rio de Janeiro: Ed.UFRJ / Ed.FGV, 1996, p. 295-330.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade pra quê?* Brasília. Ed. UnB, 1986.
_____. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, L.F., O conceito de linguagem em Bakhtin. (Conferência apresentada aos alunos da Faculdade de Letras, da UENF, em 27 de novembro de 2006). Disponível em http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm. Acesso em 20 dez. 2010.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Nos jardins do tempo: memória e história na perspectiva de Pierre Nora. *História e-história*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, ago.2004. Disponível em http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=11. acesso mar.2009.

RODRIGUES, Luiz Antonio Fernandes. *A universidade e a fantasia moderna:* a falácia de um modelo espacial único. Niterói, RJ: EdUFF, 2001.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Revista Estudos Históricos*. Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea. Rio de Janeiro, nº 17, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: _____(Org). *Memória, imaginário e representações sociais.* Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. *A invenção do Brasil*. Ensaios de história e cultura. Rio de Janeiro, Ed.UFRJ, 2007.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar.* São Paulo: EdUSP, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Ordem burguesa e liberalismo político.* São Paulo: Duas Cidades, 1978.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHWARTZMAN,Simon; BOMENY, Helena M.B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira. (texto preparado para o Seminário "Gustavo Capanema *: Política, Educação e Cultura". (org). Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais)* Belo Horizonte, 8 de agosto de 2000. Disponível em

http://www.schwartzman.org.br/simon/cent_minas.htm Acesso em 5 jan. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2006.

_____. *Ensino superior no Brasil*: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Ed. UFRJ, 2005.

_____. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

THIESEN, Icléia. *Memória institucional:* a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

THIESEN, Icléia; SANTANA, Marco Aurélio. O (im)possível esquecimento e os processos de ressignificação da Memória Social. *Usos do Passado – XII Encontro Regional de História.* Rio de Janeiro, 2006.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Ata da primeira reunião das Congregações das Faculdades de Medicina e de Direito e da Escola Polytechnica do Rio de Janeiro*, de 11 de outubro de 1920. Rio de Janeiro, 1920.

UNIVERSIDADE DO BRASIL. Conselho Universitário. *Ata da reunião realizada no dia 27 nov. 1945. Rio de Janeiro*, 1945.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Relatório da Universidade do Brasil (Federal do Rio de Janeiro) 1948-1966.* Rio de Janeiro, 1966.

VEDRINE, Hèlene. Gramsci: à procura do intelectual orgânico. In: *As filosofias da história*: decadência ou crise?. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

XAVIER, Maria Elizabeth P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

VIII – ANEXOS

ANEXO A

DECRETO 14.343 DE 7 DE SETEMBRO DE 1920 – INSTITUI A UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

DECRETO N. 14.343 — DE 7 DE SETEMBRO DE 1920

Institue a Universidade do Rio de Janeiro

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil:

Considerando que é opportuno dar execução ao disposto no art. 6º do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915;

Decreta:

Art. 1.º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização.

Art. 2.º A direcção da Universidade será confiada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, na qualidade de reitor, e ao Conselho Universitario, com as attribuições previstas no respectivo regulamento.

§ 1.º O «Conselho Universitario» será constituido pelo reitor, com voto de qualidade, pelos directores da Escola Polytechnica e das Faculdades de Medicina e de Direito, e mais seis professores cathedraticos, sendo dous de cada congregação, eleitos em escrutinio secreto, por maioria absoluta de votos.

§ 2.º O regulamento da Universidade será elaborado no prazo de trinta dias, por uma commissão composta do presidente do Conselho Superior do Ensino e dos directores da Escola Polytechnica e das Faculdades de Medicina e de Direito, seguindo-se a sua approvação, dentro do prazo de quinze dias, pelas tres congregações reunidas, para esse fim convocadas pelo dito presidente.

§ 3.º O presidente do Conselho Superior do Ensino expedirá as necessarias instrucções para approvação do regulamento, que entrará em vigor depois de revisto e approvado pelo Governo.

Art. 3.º A' Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, á Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e á de Direito do Rio de Janeiro será assegurada a autonomia didactica e administrativa, de accôrdo com o decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, devendo o regulamento da Universidade adaptar a sua organização aos moldes do alludido decreto.

Art. 4.º A Faculdade de Direito do Rio de Janeiro continuará a prover todas as suas despezas exclusivamente com as rendas do respectivo patrimonio, sem outro auxilio official ou vantagem para os professores além dos que lhes são outorgados pelos seus estatutos.

Art. 5.º Revogam-se as disposições em contrario.

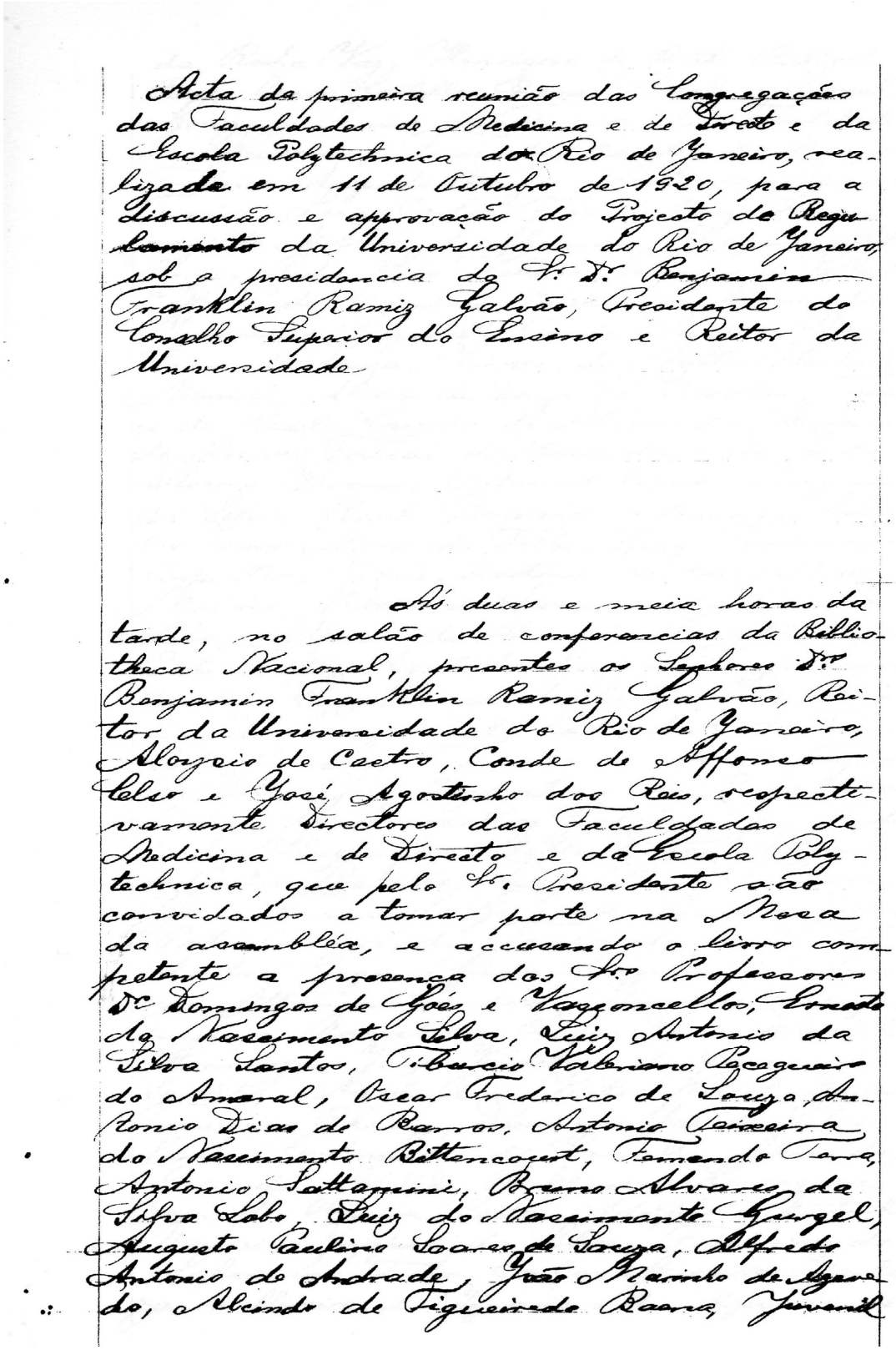
Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920, 99º da Independencia e 32º da Republica.

EPITACIO PESSÔA.

Alfredo Pinto Vieira de Mello.

ANEXO B

FRAGMENTO DA PRIMEIRA REUNIÃO DAS CONGREGAÇÕES DAS FACULDADES DE MEDICINA E DE DIREITO E DA ESCOLA POLYTECHICA DO RIO DE JANEIRO, REALIZADA EM 11 DE OUTUBRO DE 1920, PARA A DISCUSSÃO E APROVAÇÃO DO PROJECTO DE REGULAMENTO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO.



Acta da primeira reunião das Congregações das Faculdades de Medicina e de Direito e da Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, realizada em 11 de Outubro de 1920, para a discussão e approvação do Projecto de Regulamento da Universidade do Rio de Janeiro, sob a presidencia do Sr. Dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, Presidente do Conselho Superior do Ensino e Reitor da Universidade

Ás duas e meia horas da tarde, no salão de conferencias da Bibliotheca Nacional, presentes os Senhores Drs. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Aloysio de Castro, Conde de Affonso Celso e José Agostinho dos Reis, respectivamente Directores das Faculdades de Medicina e de Direito e da Escola Polytechnica, que pelo Sr. Presidente são convidados a tomar parte na Mesa da assembléa, e accusando o livro competente a presença dos Srs. Professores Dr. Domingos de Góes e Vasconcellos, Ernesto do Nascimento Silva, Luiz Antonio da Silva Santos, Tiburcio Valeriano Peçanha do Amaral, Oscar Frederico de Souza, Antonio Dias de Barros, Antonio Teixeira do Nascimento Bittencourt, Fernando Terra, Antonio Sattamini, Bruno Alvares da Silva Lobo, Luiz do Nascimento Gurgel, Augusto Paulino Soares de Souza, Alfredo Antonio de Andrade, João Marinho de Azevedo, Alcindo de Figueiredo Bacha, Juvenil

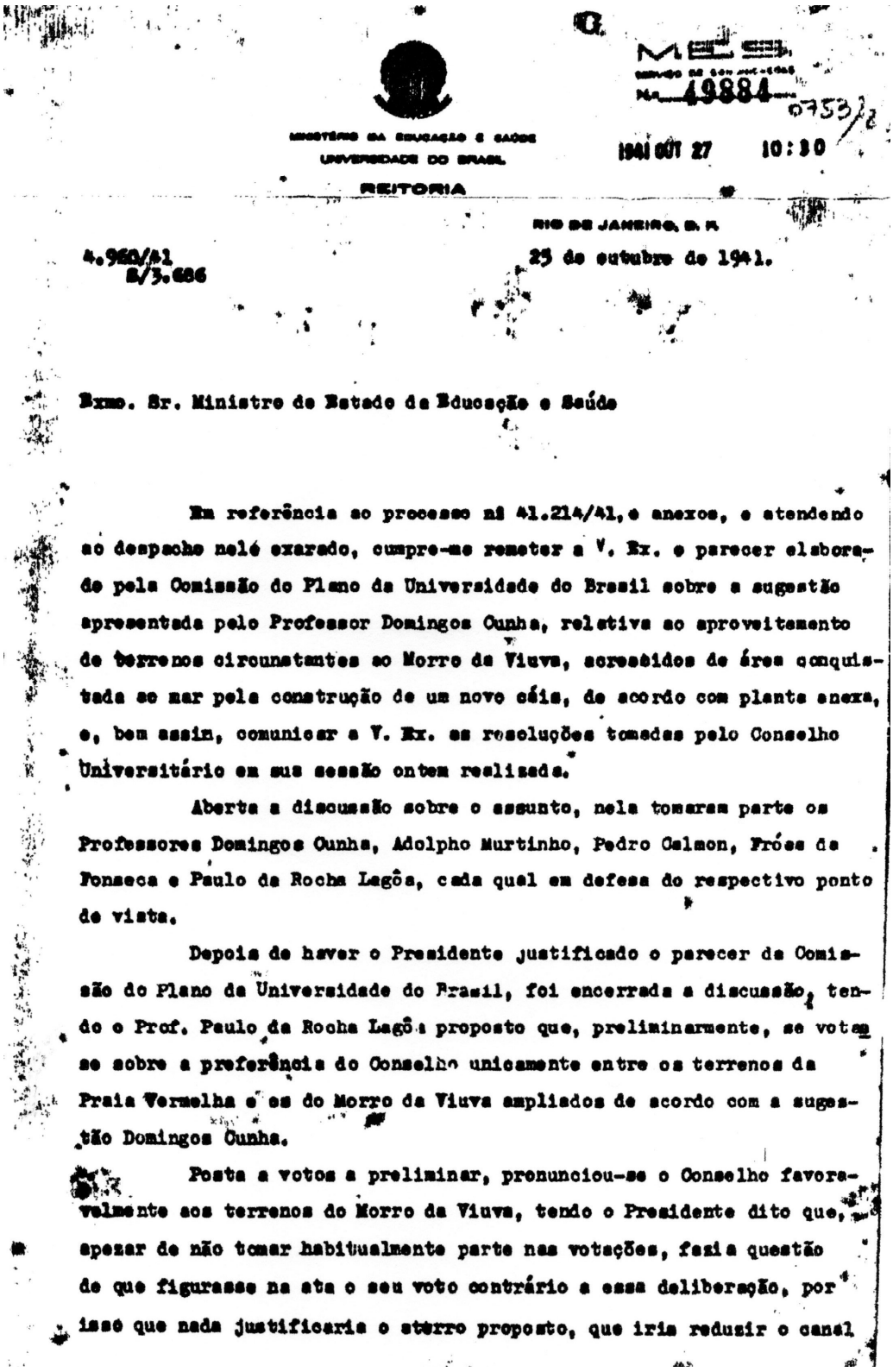
da Rocha Vaz, Henrique de Brito Belfort Roxo, Oscar Castello Branco Clark e Leonel Gonzaga Pereira da Fonseca, da Faculdade de Medicina, Fernando Mendes de Almeida, Frederico Augusto Borges, Antonio Maria Teixeira, Luiz Carlos Fróes da Cruz, Hermenegildo Arbitão de Almeida, Joaquim Murtinho Borges, Pedro Leão Velloso, Eugenio de Valladão Catta Preta, Candido Mendes de Almeida, Innocencio Serzedello Corrêa, Paulino José Soares de Sauza, Crimeu de Mello Machado, Manuel Alvaro de Sauza Sá Vianna, Francisco de Paula Lacerda de Almeida, Eugenio de Barros Falcão de Lacerda, Mario da Silveira Vianna, Manoel Ceará Peregrino da Silva, Raul Paranhos Pederneiras, Antonio dos Passos Miranda Filho, Luiz Frederico Carpenter, João Martins de Carvalho Mourão, Abelardo Saraiva da Cunha Lobo, Alfredo de Almeida Russell, Carlos Pinto Seidl, Agostinho José de Souza Lima, Candido Luiz Maria de Oliveira Filho, Aureliano de Araujo Leal, Carlos da Costa Ferreira Porto Carreiro, Francisco de Avellar Figueira de Mello, João Chrysostomo da Rocha Cabral, Eneas de Arrochellas Galvão, José Candido de Albuquerque Mello Mattos, Edgardo de Castro Rabello, Luiz Nunes Ferreira, José Ferrão de Cerqueira Lima e Julio Porto Carreiro, da Faculdade de Direito, Carlos Eugenio Gironez Tiscarandot, Licinio Athanasio Cardoso, Henrique Moreira, Francisco Manoel das Chagas Doria, Daniel Hemmings, Jorge Valdetaro de Loreto e Seiblitz, Aarão Reis, Victor Villiot Martins, Francisco Bhering, Domingos José da Silva Cunha, Cantanhede de Carvalho Almeida, Everardo Adolpho Backheuser, Henrique Cesar de Oliveira Costa, Adolpho Austregesilo, Mauricio Joppert da Silva, Ferdinando Laboureau Filho, Carlos Americo Barbosa de Oliveira e Ignacio M. Azevedo do

Amaral, da Escola Polytechnica, abre-se a sessão. O Sr. Presidente declara installada a reunião das Congregações que na fórma estabelecida pelo paragrapho 2º do art. 2º do Decreto nº 11.343, de 7 de Setembro de 1920, deverão approvar o Regulamento da Universidade do Rio de Janeiro, creada por esse mesmo Decreto e de accordo com o que se acha prescripto no Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Analysa as disposições daquelle Decreto e diz que, em cumprimento ás determinações nelle contidas, foi organizado um «Projecto de Regulamento da Universidade do Rio de Janeiro» deliberado pelo orador e pelos Directores dos tres estabelecimentos de ensino superior incorporados á Universidade, projecto já distribuido e submettido ao estudo dos illustres professores presentes que vão, com a sua alta competencia, iniciar a discussão dos capitulos desse trabalho. Accrescenta que a commissão organizadora do «Projecto» se viu manietada pelo Decreto 11.530, não podendo ultrapassar os limites alli traçados, sendo assim natural que esse «Projecto» não corresponda ás aspirações dos que desejam a instituição de um regimen universitario amplo, completo e adeantado. Foi penosa a situação da commissão, mas não havia fugir das normas estabelecidas pela vigente Lei do Ensino.

Os illustres membros das Congregações reunidas assignalarão as observações que julgarem dever fazer ao «Projecto» que ora é posto em discussão. O Sr. Adolpho Bergamini pedindo a palavra pela ordem, congratula-se com todos os professores presentes e manifesta o seu pensamento contrario á disposição das

ANEXO C

OFÍCIO DO REITOR RAUL LEITÃO DA CUNHA AO MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA COM PARECER ELABORADO PELA COMISSÃO DO PLANO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL SOB A LOCALIZAÇÃO DA CIDADE UNIVERSITÁRIA.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
UNIVERSIDADE DO BRASIL
REITORIA

MES
49884
0753/2
1941 OUT 27 10:30

RIO DE JANEIRO, D. F.

4.960/41
E/3.686

25 de outubro de 1941.

Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Saúde

Em referência ao processo nº 41.214/41, e anexos, e atendendo ao despacho nelé exarado, cumpre-me remeter a V. Ex. o parecer elaborado pela Comissão do Plano da Universidade do Brasil sobre a sugestão apresentada pelo Professor Domingos Cunha, relativa ao aproveitamento de terrenos circunstantes ao Morro da Viuva, acrescidos de área conquistada ao mar pela construção de um novo cáis, de acordo com planta anexa, e, bem assim, comunicar a V. Ex. as resoluções tomadas pelo Conselho Universitário em sua sessão ontem realizada.

Aberta a discussão sobre o assunto, nela tomaram parte os Professores Domingos Cunha, Adolpho Murtinho, Pedro Calmon, Fróes da Fonseca e Paulo da Rocha Lagôa, cada qual em defesa do respectivo ponto de vista.

Depois de haver o Presidente justificado o parecer da Comissão do Plano da Universidade do Brasil, foi encerrada a discussão, tendo o Prof. Paulo da Rocha Lagôa proposto que, preliminarmente, se votasse sobre a preferência do Conselho unicamente entre os terrenos da Praia Vermelha e os do Morro da Viuva ampliados de acordo com a sugestão Domingos Cunha.

Posta a votos a preliminar, pronunciou-se o Conselho favoravelmente aos terrenos do Morro da Viuva, tendo o Presidente dito que, apezar de não tomar habitualmente parte nas votações, fazia questão de que figurasse na ata o seu voto contrário a essa deliberação, por isso que nada justificaria o aterro proposto, que iria reduzir o canal

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
UNIVERSIDADE DO BRASIL
REITORIA

RIO DE JANEIRO, D. F.

da entrada da Baía de Botafogo à metade de sua largura atual. Se não bastasse esse motivo relevante, as desapropriações indispensaveis na região seriam mais dispendiosas ainda do que as necessárias nos terrenos da Praia Vermelha.

Resolvida a preliminar, pronunciou-se o Conselho sobre a seguinte proposta, do Prof. Paulo da Rocha Lagôa:

"O Conselho Universitário, deixando ao alto critério governamental a adoção de tipo universitário, maior ou menor, indica, para a localização daquele, Manguinhos, e deste, Morro da Viuva, os terrenos acrescidos consoante a sugestão do Prof. Domingos Cunha."

Esta proposta teve os votos favoraveis dos Professores Joaquim Sodré, José Ferreira Pires, Porto Carreiro Netto, Alvaro Fróes da Fonseca, Domingos Cunha, Antonio de Sá Pereira, Paulo da Rocha Lagôa, Adolpho Martinho e, com restrições, Pedro Calmon, tendo declarado positivamente a sua preferência pelos terrenos de Manguinhos os Professores Eugenio Hime e Augusto Bracet, o Presidente do Diretório Central de Estudantes, Helio de Almeida, e o Presidente do Conselho que, no caso concreto, julgou dever o Conselho sugerir ao Govêrno a sua predileção por uma Cidade Universitária construida em terreno amplo, de facil acésso e que permita a expansão futura, sobre uma outra angustiada pela falta de espaço, em local de acésso dificil e de expansão futura praticamente impossivel.

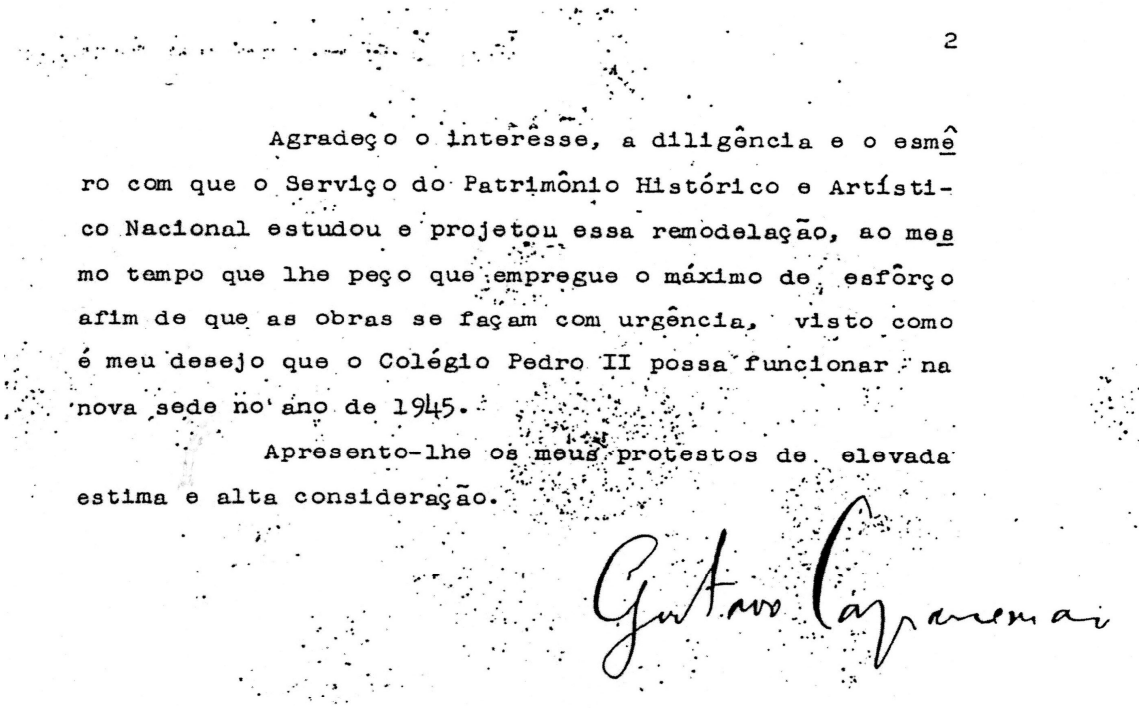
Saudações atenciosas.

Dr. Raúl Leitão da Cunha
Reitor

10 anexos.

ANEXO D

AGRADECIMENTO DE GUSTAVO CAPANEMA A GUSTAVO MELLO FRANCO DE ANDRADE, DIRETOR DO SPHAN



2

Agradeço o interêsse, a diligência e o esmêro com que o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional estudou e projetou essa remodelação, ao mesmo tempo que lhe peço que empregue o máximo de esfôrço afim de que as obras se façam com urgência, visto como é meu desejo que o Colégio Pedro II possa funcionar na nova sede no ano de 1945.

Apresento-lhe os meus protestos de elevada estima e alta consideração.

Gustavo Capanema

ANEXO E

OFÍCIO DE RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE A GUSTAVO CAPANEMA SOLCITANDO AUTORIZAÇÃO PARA O SPHAN EXECUTAR OS SERVIÇOS DE ADEQUAÇÃO DO PRÉDIO AO COLÉGIO PEDRO II.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Of. 829 em 23 de julho de 1942

Senhor Ministro.

Afim de dar cumprimento à determinação de Vossa Excelência no sentido dêste Serviço elaborar o pro - jeto de adaptação do edifício do Hospício Nacional de Alie- nados à finalidade de Externato do Colégio Pedro II, soli - cito as providências necessárias para o feito de ser trans- mitido a esta esta repartição o programa de instalação de - sejado para o referido estabelecimento de ensino.

Neste ensejo, reitero a Vossa Excelência os protestos do meu alto apreço.

Rodrigo M. F. de Andrade
Diretor

A Sua Excelência
Dr. Gustavo Capanema

ANEXO F

OFÍCIO DE RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE AO MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA COM DESCRIÇÕES E ORÇAMENTO PARA DAPTAÇÃO DO EDIFÍCIO AO COLEGÍO PEDRO II

M. E. S. – SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTORICO E ARTISTICO NACIONAL

Of. 1085 em 19 de outubro de 1942

Senhor Ministro:

Em cumprimento ao despacho de Vossa Excelência exarado no presente processo, tenho a honra de submeter à sua alta consideração os estudos e orçamentos elaborados pela Secção Técnica desta repartição para as obras que se tornam necessarias no edifício do Hospício Nacional, afim de repará-lo e restaurá-lo convenientemente, assim como adaptá-lo a finalidade de Sede do Externato do Colegio Pedro II.

A êsse propósito, importa esclarecer que o anteprojeto elaborado no sentido da adaptação do edifício à finalidade indicada por Vossa Excelencia foi baseado nos dados fornecidos a este Serviço pelo Professor Raja Gabaglia, Diretor do Externato Pedro II, tendo em vista a instalação do colégio com capacidade para 1.000 (mil) alunos de ambos os sexos em regime de externato, com 35 salas de aulas, 6 grupos de laboratorios, 3 salas de conferencias, diversas oficinas, biblioteca, tipografia, encadernação, etc., salas de musica, trabalhos manuais e desenho, restaurante, alem dos comodos adequados para reuniões da congregação, diretoria, secretaria, tezouraria, arquivo, almoxarifado e portaria. As obras necessarias para a adaptação do edifício aos fins acima indicados foram orçados em Rs. 3.913:446$000 (tres mil novecentos e treze contos quatrocentos e quarenta e seis mil reis), excluindo-se desse orçamento tudo quanto se relaciona com o equipamento apropriado do colegio.

Ocorre observar ainda que, da importância total do referido orçamento, cerca de tres mil contos de reis correspondem a obras estritamente indispensaveis de reparação e conservação do edificio, o qual se acha, no momento, em condições deploraveis.

Finalmente, cumpre acrescentar que, no caso de Voss Excelência ordenar seja apresentado projeto definitivo para a execuç das obras, o orçamento anexo terá de ser revisto, de acordo com as e pecificações a serem elaboradas.

A Sua Excelência

Dr. Gustavo Capanema – D.Ministro da Educação e Saúde

ANEXO G

OFÍCIO DE RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE AO DIRETOR DO HOSPITAL PSIQUIÁTRICO INFORMANDO AUTORIZAÇÃO PARA LEVANTAMENTO DAS PLANTAS DO EDIFÍCIO

M. E. S. — SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Of. 159 em 6 de março de 1943

Senhor Diretor do Hospital Psiquiátrico.

Tenho o prazer de apresentar-vos o portador dêste, Arquiteto Oudracy Dias, que foi autorizado pelo Senhor Ministro da Educação e Saude, por despacho de 4/3/43 exarado no Processo 70370/42 para proceder ao levantamento das plantas do edificio dêsse Hospital.

Solicitando com vivo empenho o favor de vossas atenciosas providências no sentido de ser facilitado ao referido arquiteto e, bem assim, aos seus auxiliares, o desempenho da tarefa de que se acham incumbidos, antecipo-vos sinceros agradecimentos.

Nesta oportunidade, apresento-vos as cordiais saudações.

Rodrigo M. F. de Andrade
Diretor

Ao Senhor
Dr. Edgard Guimarães de Almeida
Diretor do Hospital Psiquiátrico

ANEXO H

MEMORANDO DO CHEFE DA DIVISÃO DE OBRAS DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE REFERENCIANDO A APROVAÇÃO, PELO PRESIDENTE DA REPÚBLICA DAS OBRAS DE RESTAURAÇÃO DO HOSPITAL PSIQUIÁTRICO PARA NELE SER INSTALADO O COLÉGIO PEDRO II.

Projeto Memória
- SiBI-UFRJ

N.º 27/44 SPHAN

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
DIVISÃO DE OBRAS

RIO DE JANEIRO, D. F

Nº 54-D.Ob. Em 7 de janeiro de 1944.

Sr. Diretor

No processo 39.967/43, foram aprovadas pelo Sr. Presidente da República as obras de restauração do Hospital Psiquiátrico, para nele ser instalado o Colegio Pedro II.

Encaminhando o processo a esta Divisão, transmitiu o Sr. Diretor Geral do Departamento de Administração recomendação verbal do Sr. Ministro para que as obras se iniciem a 20 do corrente.

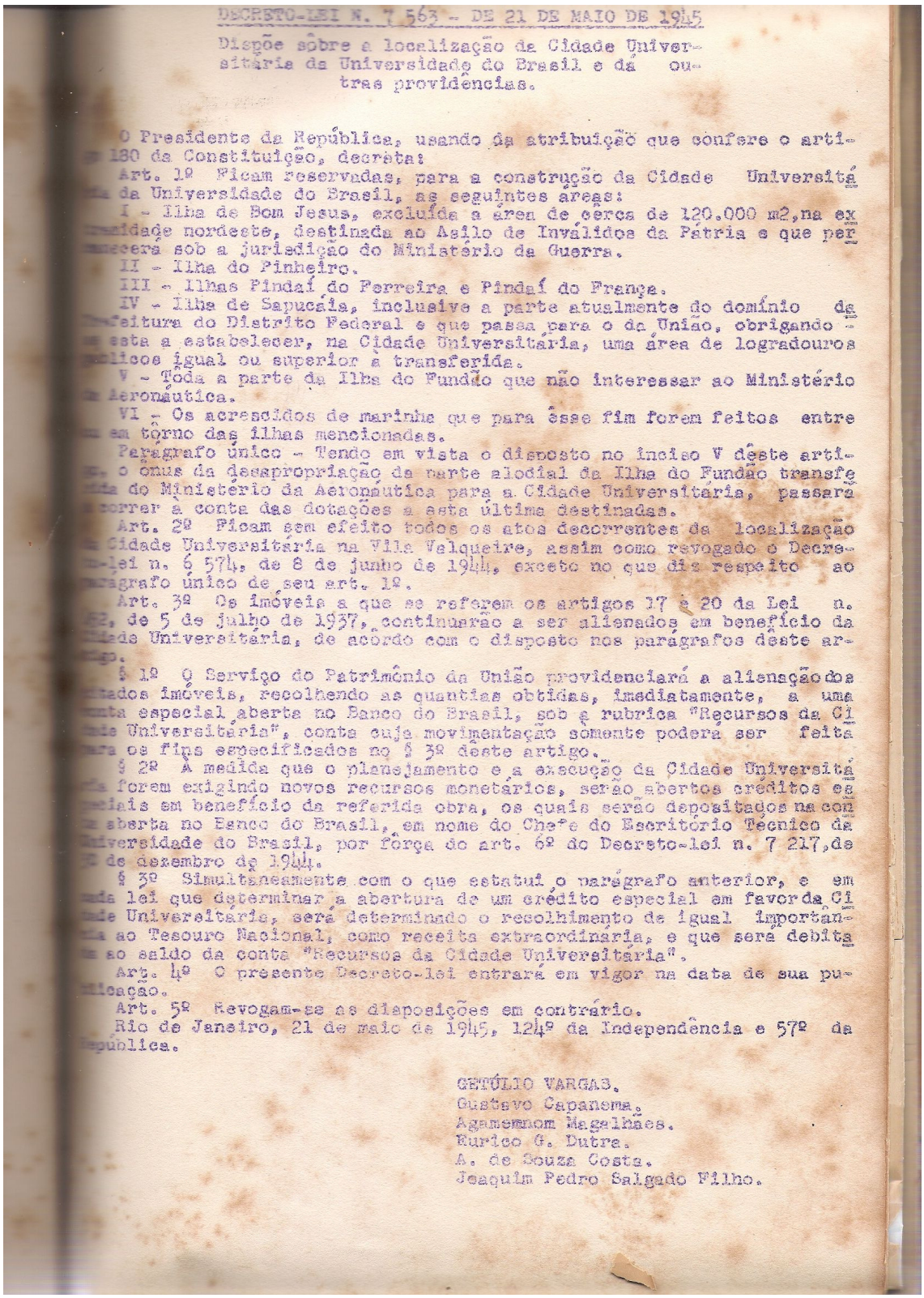
Tratando-se de Edifício histórico, aconselhou-me o Sr. Diretor Geral, que entre em entendimento imediato com esse Serviço, afim de que sejam combinadas as providências cabíveis, para dar andamento às obras em questão, no prazo fixado pelo Sr. Ministro.

Atenciosas saudações.

Ruy Moreira Reis
Diretor

ANEXO I

DECRETO 7.563, DE 21 DE MAIO DE 1945 QUE DISPÔS SOBRE A LOCALIZAÇÃO DA CIDADE UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL



DECRETO-LEI N. 7 563 - DE 21 DE MAIO DE 1945

Dispõe sôbre a localização da Cidade Universitária da Universidade do Brasil e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º Ficam reservadas, para a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil, as seguintes áreas:

I - Ilha de Bom Jesus, excluída a área de cêrca de 120.000 m2, na extremidade nordeste, destinada ao Asilo de Inválidos da Pátria e que permanecerá sob a jurisdição do Ministério da Guerra.

II - Ilha do Pinheiro.

III - Ilhas Pindaí do Ferreira e Pindaí do França.

IV - Ilha de Sapucaia, inclusive a parte atualmente do domínio da Prefeitura do Distrito Federal e que passa para o da União, obrigando-se esta a estabelecer, na Cidade Universitária, uma área de logradouros públicos igual ou superior à transferida.

V - Tôda a parte da Ilha do Fundão que não interessar ao Ministério da Aeronáutica.

VI - Os acrescidos de marinha que para êsse fim forem feitos entre ou em tôrno das ilhas mencionadas.

Parágrafo único - Tendo em vista o disposto no inciso V dêste artigo, o ônus da desapropriação da parte alodial da Ilha do Fundão transferida do Ministério da Aeronáutica para a Cidade Universitária, passará a correr a conta das dotações a esta última destinadas.

Art. 2º Ficam sem efeito todos os atos decorrentes da localização da Cidade Universitária na Vila Velqueire, assim como revogado o Decreto-lei n. 6 574, de 8 de junho de 1944, exceto no que diz respeito ao parágrafo único de seu art. 1º.

Art. 3º Os imóveis a que se referem os artigos 17 e 20 da Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, continuarão a ser alienados em benefício da Cidade Universitária, de acôrdo com o disposto nos parágrafos dêste artigo.

§ 1º O Serviço do Patrimônio da União providenciará a alienação dos citados imóveis, recolhendo as quantias obtidas, imediatamente, a uma conta especial aberta no Banco do Brasil, sob a rubrica "Recursos da Cidade Universitária", conta cuja movimentação somente poderá ser feita para os fins especificados no § 3º dêste artigo.

§ 2º À medida que o planejamento e a execução da Cidade Universitária forem exigindo novos recursos monetários, serão abertos créditos especiais em benefício da referida obra, os quais serão depositados na conta aberta no Banco do Brasil, em nome do Chefe do Escritório Técnico da Universidade do Brasil, por fôrça do art. 6º do Decreto-lei n. 7 217, de 21 de dezembro de 1944.

§ 3º Simultâneamente com o que estatui o parágrafo anterior, e em cada lei que determinar a abertura de um crédito especial em favor da Cidade Universitária, será determinado o recolhimento de igual importância ao Tesouro Nacional, como receita extraordinária, e que será debitada ao saldo da conta "Recursos da Cidade Universitária".

Art. 4º O presente Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de maio de 1945, 124º da Independência e 57º da República.

GETÚLIO VARGAS.
Gustavo Capanema.
Agamemnom Magalhães.
Eurico G. Dutra.
A. de Souza Costa.
Joaquim Pedro Salgado Filho.

ANEXO J

Discurso de posse do reitor Inácio Manuel Azevedo do Amaral em 27 de novembro de 1945

" A universidade não é um órgão de poder temporal ou uma peça da máquina administrativa do Estado. A universidade é a consciência e o cérebro da Nação, a mais elevada expressão sistemática da sua vida espiritual, pois que ela reflete o pensamento do Brasil – do passado que ela herdou e do presente que procura formar, para a conquista do futuro. A sua missão é grande como um sacerdócio: as suas responsabilidades medem-se pela amplitude que pode ter sua ação (...) A universidade não é somente uma casa de ensino, onde devem ser transmitidos os conhecimentos para a instrução dos que a procuram. A universidade é o grande templo da educação do povo, cuja missão é conduzir o seu desenvolvimento, interrogando a verdadeira trajetória do progresso para que o futuro não se reduza a uma simples reprodução do passado. A universidade não é somente a depositária da ciência, da cultura e da técnica, para a sua transmissão a gerações sucessivas, como um patrimônio sagrado. Cumpre-lhe, também, aplicar todo esse valioso depósito, para que ele frutifique nos resultados dos conhecimentos e soluções de todos os grandes problemas da Nação. Tanto na paz como na guerra cabe à universidade, por uma ininterrupta atividade de pesquisa, técnica e científica, por uma longa ação cultural e doutrinária, contribuir pela forma mais alta e eficiente para o progresso e grandeza do Brasil. Para o desempenho dessa magna tarefa, o âmbito da universidade não tem fronteiras, nem os seus trabalhos se restringem aos seus elementos verdadeiramente nucleares – professores, alunos e funcionários. Cooperam com a universidade todos os brasileiros, cada um dentro da esfera de suas possibilidades: os filósofos e os pensadores, os técnicos e os cientistas, os industriais e os comerciantes, todos, enfim, que exercitem uma atividade qualquer, quer teórica quer prática, são colaboradores que a universidade traz às bases do seu saber, a indicação das múltiplas necessidades da vida nacional e a contribuição do seu auxílio material, para a consecução dos seus grandes objetivos. Missão de tão amplas proporções só pode ser realizada por um sistema autonomamente organizado, com uma estrutura ajustável aos imperativos ditados pelas circunstâncias (...) Não pode ela se submeter às peias próprias aos órgãos burocráticos, pelos que tolhem as iniciativas e impedem as articulações de largas proporções. A universidade autônoma tem a sua vitalidade assegurada, principalmente, pelo concurso de suas valiosas correntes cujas ações se completam: seus alunos e antigos alunos. Asseguram estes últimos uma conservação de tradições indispensáveis à vida universitária ao mesmo tempo que estabelecem as ligações diretas naturais entre a universidade e a nossa Nação. Os alunos da universidade não são simplesmente discípulos que aprendem e se educam para carreiras futuras; colaboram eles para a vida universitária, refletindo na intimidade do sistema das propagações as aspirações de sua geração que devem ser cuidadosamente estudadas e aproveitadas para a própria garantia do progresso da instituição. A missão dos mestres é uma ação apostolar que mais tenta desenvolver homens com a capacidade de impulsionar a vida da Nação em seus diferentes setores que transmitir, simplesmente, conhecimentos. Deve o mestre ter sempre em mira que a sua verdadeira tarefa não é reproduzir-se em seus discípulos, seguido em cópia fiel de sua própria imagem. Se a educação em tal consistisse, o progresso não existiria, viveria a humanidade em um eterno presente em que o mundo não evoluiria, porque o homem se estabilizava, sem capacidade para evoluir. Deve o professor ter, também, sempre em vista que a sua atividade de educação

e de ensino se completa pela sua ação de pesquisador pela qual o mestre se aprimora, o discípulo melhor se educa adquirindo espírito de iniciativa, tanto na ciência como na técnica, contribuindo quer um, quer outro para a impulsão do progresso. O Reitor é a voz da universidade e o coordenador de todas as suas atividades e iniciativas. Cabe-lhe escutar as opiniões para distinguir as tendências segundo as quais se define o movimento espiritual da nacionalidade, que na universidade se reflete. Compre-lhe examinar e apreciar as ideias várias, não como quem busca determinar um resultado de componentes diversos, mas delimitar zonas de interferência em que os antagonistas não tenham divergências. A sua grande tarefa não é, pois, [apoiar] a maioria, mas conciliar pontos de vista para estabelecer unanimidade. O papel que deixo esboçado importa, sem dúvida, em obra urgente e deveras difícil; para desempenhá-lo tornam-se indispensáveis boa vontade e sinceridade. Tais disposições não existem somente da minha parte. Estou certo de que consigo comungar, na hora difícil que vive o Brasil, não somente a universidade, como todos os brasileiros. Estou certo de que ninguém me recusará a colaboração indispensável ao desempenho da árdua missão que ora cai sobre meus ombros. E foi essa certeza que me deu a coragem para aceitar a investidura que recebo neste momento. ”

Inácio Manuel Azevedo do Amaral foi reitor da Universidade do Brasil após a queda do Estado Novo, de 1945 a 1948.

ANEXO K

OFÍCIO DO REITOR IGNÁCIO AZEVEDO AMARAL AO DIRETOR DO SPHAN INFORMANDO SOBRE A OCUPAÇÃO DO PRÉDIO PELA UNIVERSIDADE DO BRASIL.

N. 26/10/[illegible]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

3984/45-S/3672 Em 6 de dezembro de 1945

Do Sr. Reitor da Universidade do Brasil

Ao Sr. Diretor do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Assunto Apresentação.

Senhor Diretor.

Tenho a honra de apresentar a V. Excia. o Sr Professôr arquiteto Archimedes Memoria, da Faculdade Nacional de Arquitetura, com quem V. Excia. poderá entender-se sobre todas as informações necessárias às obras de instalação da Reitoria da Universidade, da Faculdade Nacional de Arquitetura e da Escola Nacional de Educação Fisica e Desportos.

Aproveito o ensejo para apresentar a V. Excia meus protestos de elevada estima e distinta consideração.

Ignácio M. Azevedo do Amaral

Reitor

Ilmº Sr. Dr. Rodrigo de Mello Franco de Almeida,

Diretor do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ANEXO L

DISCURSO PROFERIDO PELO MINISTRO DA EDUCAÇÃO CLEMENTE MARIANI, QUANDO DA POSSE DE PEDRO CALMON COMO REITOR DA UNIVERSIDADE DO BRASIL EM 5 DE OUTUBRO DE 1948

Sr. Dr. Pedro Calmon:

Ao empossá-lo no cargo de Reitor da Universidade do Brasil, desejo não apenas expressar-lhe as minhas felicitações pela honrosa investidura com que o distinguiu o Sr. Presidente da República mas, do mesmo passo, manifestar-lhe a confiança de que, no seu desempenho, encontrará V.Exa. novas oportunidade para pôr em relevo as excepcionais qualidades que lhe teem valido merecido destaque, assim na sua carreira universitária como em outras variadas esferas da sua brilhante atividade intelectual. Não comparece de fato, aqui, V. Exa. para receber um título com o qual se deva impôr á consideração dos seus colegas, mas, antes ao contrário, para assistir o reconhecimento, pelo govêrno, dos méritos que êles próprios haviam proclamado, indicando-o, por unanimidade de sufrágios, para reger os destinos da grande instituição de que são autorisados representantes. O princípio da autonomia, que todos nos esforçamos por consolidar e desenvolver, demonstrou assim a sua capacidade para superar crises aparentes, pelo simples processo do seu exercício com elevação de espírito e objetivos impessoais.

Recebe V.Exa., Sr. Reitor, com a investidura neste cargo, que vai certamente dignificar, uma árdua missão em que terá de pôr á prova tôda a sua capacidade de ação. Reunindo estabelecimentos esparsos e ainda lutando com dificuldades decorrentes da inexistência em nosso meio de um tradicional espírito universitário, a Universidade do Brasil, formalmente constituída pelos estatutos legais que a organisaram continua, no entretanto, a necessitar de condições propícias ao pleno desenvolvimento de sua alma coletiva. O seu aparelhamento material já é objeto do maior interesse do govêrno, que para êle reservou recursos substanciais. Mas o impulso da vida cultural, que a projeta como um centro influente e benemérito da formação nacional e mesmo como um centro de cultural universal, sòmente poderá vir dos seus próprios elementos componentes, dirigentes, professores e estudantes, irmanados num trabalho comum e proveitoso.

Por isto e para isto foi-lhe concedida a ampla autonomia de que desfruta e que lhe incumbe dentro dos princípios elementares da legalidade e responsabilidade desenvolver ao mais alto gráo, com a cooperação benevolente dos órgãos estatais, profundamente interessados na plena realização dessa grande experiência, na qual repousam as melhores esperanças de renovação do nosso sistema educativo.

Esta causa sagrada, Sr. Reitor, que é a causa de todos

todos nós, dos professores universitários, em cujo meio, pela memória inapagada de um tempo ido, modestamente me inclúo; da mocidade estudiosa, que já não se conforma com as aparências de uma vida universitária feita de agitações e de formalismos; e dos homens de estudo que se inquietam pelas deficiências da formação das camadas superiores da juventude brasileira; esta causa sagrada terá agora em V.Exa. , o ocupante de um dos pontos vitais, que interessam fundamentalmente á sua defêsa e ao seu serviço. Possam as luzes da sua inteligência e da sua cultura, o seu amor á Pátria e a confiança que inspira aos seus colegas e ao govêrno ensejar-lhe a oportunidade de, neste alto posto, prestar novos e relevantes serviços ao Brasil.

.../...

ANEXO M

OFÍCIO DO REITOR PEDRO CALMON SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA PINTURA DO PRÉDIO PARA ADEQUAR-SE À ORIENTAÇÃO SEGUIDA PELO PALÁCIO IMPERIAL DE PETRÓPOLIS.

UNIVERSIDADE DO BRASIL

4199

Em 5 de julho de 1949

Do Sr. Reitor da Universidade do Brasil

Ao Exmo.Sr.Diretor do Serviço de Patrimonio Histórico e Artistico Nacional

Assunto : -.-

(urgente)

Ao S. Lucio Costa

Em 7.7.49

Exmo.Sr.Diretor:

Solicito a V.Excia. a necessária autorização para que possa ser feita, na côr rosa,clara, a pintura da fachada do edificio do ex-Hospital Nacional de Alienados, adotando-se, assim, a orientação já seguida quanto ao palacio-sede do Museu Imperial de Petropolis.

Aproveito o ensejo para apresentar a V.Excia. os protestos de elevada estima e alta consideração.

Pedro Calmon

Pedro Calmon
-Reitor-

ANEXO N

MATÉRIA DO JORNAL O GLOBO, de 16 de dezembro de 1952

SOBRE NOVE ILHAS UMA CIDADE UNIVERSITÁRIA

Abrigará trinta mil estudantes – A formação do espírito universitário, que ainda não possuímos – Em fase de acabamento o Instituto de Puericultura – A Escola de Arquitetura em 1955 e a de Engenharia no ano seguinte – Espera-se a conclusão da grandiosa obra de 1960 a 1962.

Encontra-se em andamento de construção uma das maiores e mais importantes obras da engenharia nacional – a Cidade Universitária. Localizada entre a ponta do Cajú e a ilha do Governador, estará sobre nove ilhas, na enseada de Manguinhos. Quando pronta, tornar-se-á a mais notável concentração estudantil da América do Sul. Depois de executados todos os trabalhos, as nove ilhas se transformarão em uma só, com cerca de 6 milhões de metros quadrados de superfície. Terão desaparecido Sapucaia, Bom Jesus, Fundão, Pinheiros, Cabras, Catalão, Baiacú, Pindão do Franca e Pindão do Ferreira, dando lugar à ilha universitária.

RAZÃO DA LOCALIZAÇÃO

Para muitos pode parecer que a localização da Cidade Universitária foi escolhida em ponto afastado do centro da cidade. É preciso esclarecer que se encontra distante da Rua do Ouvidor apenas um quilômetro a mais da distância que separa o mesmo ponto central da cidade, das escolas superiores da Praia Vermelha. Sem contar a vantagem da concentração, imprimindo pela primeira vez no Brasil o verdadeiro espírito universitário, devem ser considerados outros fatores que logo se evidenciam. Ao contrário do que se acredita, a maioria dos universitários se concentra na zona norte. Tijuca, Grajaú, Penha, Madureira e Méier contam 56% dos estudantes de escolas superiores, enquanto que Copacabana, Leme, Ipanema, Leblon e Gávea possuem 17% apenas.

As obras em execução na Sapucaia permitem dispor de uma área impossível de ser conseguida em outro setor mais central da cidade (a ilha de ponta a ponta tem a extensão de cerca de 5 quilômetros), sem os grandes gastos com as desapropriações e sem os problemas sociais decorrentes da demolição de zonas comerciais e residenciais. Junte-se a isto o saneamento da região, a limpeza dos bancos de areia e dos montes de terra próximos ao Aeroporto do Galeão, cujos volumes vão sendo aproveitados nas obras de aterro.

O PLANO

As obras da Cidade Universitária estão sendo executadas sob a chefia do Engenheiro Luiz Hildebrando Horta Barbosa, sendo que seu planejamento arquitetônico coube ao Sr. Jorge Machado Moreira, chefe da equipe de arquitetos. O planejamento compreende Hospital de Clínicas, Instituto de Puericultura, Faculdades de Arquitetura, Filosofia, Escola de Engenharia, Farmácia, Laboratório de Física Nuclear (onde será instalado o sincrociclotron), Centro de Educação Física e blocos residenciais e da administração.

Atualmente se encontra na fase de acabamento o Instituto de Puericultura, que deverá entrar em atividade já em março de 1953. Para 1955 espera-se aprontar a Faculdade de Arquitetura, a Escola de Engenharia, que compreende sete pavilhões, com um edifício central de 12 andares. Dependendo, naturalmente da concessão de verbas e do fornecimento de material, a obra deverá estar concluída entre os anos de 1960 e 1962. Sua capacidade total será de 30.000 estudantes, dos quais 10.000 poderão ser comportados na zona residencial. Essa lotação não é exagerada, se levarmos em conta que universidades norte-americanas e européias possuem mais de 40.000 alunos.

AS VERBAS

A maior dificuldade para o apressamento das obras tem sido a dificuldade das verbas orçamentárias, a par com a falta de material, particularmente no momento,

devido às dificuldades de importação. Apesar do serviço ter tido início em 1949, o tempo de trabalho efetivo deve ser reduzido para 2 anos. Até 1952 foram dados créditos no valor de 277 milhões de cruzeiros. Par o próximo orçamento, apesar do Executivo ter aprovado a verba de 250 milhões, estes foram reduzidos pelo Legislativo para 194.000.000. O valor total das obras não pode ser calculado com exatidão, devido a circunstâncias várias. Uma coisa é certa porém: quanto mais demorada, mais custará à nação.

ANEXO O

MATÉRIA DO JORNAL CORREIO DA MANHÃ, de 16 de novembro de 1954

CIDADE UNIVERSITÁRIA: PADRÃO DE CULTURA NACIONAL

Calmon: "Diminuição de verba da Cidade Universitária significa lesão nos interesses supremos do país – Horta Barbosa: " Cidade Universitária não é obra de momento; é obra para hoje e para sempre"- O que estão construindo junto do Aeroporto Internacional do Galeão

"As obras da Cidade Universitária são de natureza tal por sua importância e sua urgência que não comportam ser interrompidas, adiadas sequer, prejudicadas no seu ritmo- pois delas depende a instalação de uma universidade que deve ser o padrão da cultura nacional", disse-nos o sr. Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil.

Essa declaração foi provocada em virtude de ter a Comissão de Finanças da Câmara do Deputados cortado (emenda 1.474) 40 milhões de cruzeiros da verba de 280 milhões da Cidade Universitária - logo em seguida, com outra submenda, reduzida de 100 milhões de cruzeiros.

A entrevista teve lugar em seu gabinete (Praia Vermelha) logo após haver o reitor presidido reunião do Conselho Universitário que, entre outros assuntos, tratara justamente do seríssimo caso dos cortes de verbas da Universidade do Brasil.

LESÃO GRAVE

Prossegue o entrevistado:

"Qualquer retardamento, qualquer diminuição de verba destinada a êsse fim, qualquer embaraço oposto à realização daqueles trabalhos- significará lesão grave dos interêsses supremos do país.

Haja visto o que já se consumiu até aqui a fim de atingirem as obras o vulto que ora apresentam".

O responsável pelo escritório Técnico da Universidade do Brasil nos informaria, depois, que já empregou a união 486 milhões nas obras da Cidade Universitária - ligação das 9 ilhas, alteamento da superfície, construção de pontes (2) do posto de

puericultura (em funcionamento), um blocos do Hospital de Clinicas e da Escola de Engenharia.

REGOZIJO NACIONAL

"Todos os esforços da ETUB, competentemente dirigido pelo Engenheiro Horta Barboza, continua o Reitor, se concentram, no momento, em sua maior parte, na construção do Hospital de Clínicas – sonho secular de nossa Faculdade de Medicina – e na Escola de Engenharia e Escola de Arquitetura.

Será um dia de regozijo nacional o da inauguração de qualquer desses edifícios. Desejamos que, com maior brevidade, sejam entregues ao serviço da mocidade."

> O Hospital de Clínicas (que já tem bloco de pé), segundo nos informou o dr. Horta Barbosa, será o maior do Brasil, com mais de 2 mil leitos. Para ter uma ideia de seu tamanho basta dizer que seu volume será 2 vêzes o do Ministério da Fazenda: "obra grandiosa, mas não suntuosa" frisa o engenheiro.

Segundo ainda o responsável pelo ETUB, com a verba solicitada (sem o corte da câmara) a Escola de Arquitetura seria entregue dentro de um ano e meio no máximo. E a Escola de Engenharia, 8 meses após.

EDUCAÇÃO, PROBLEMA NACIONAL

Depois de outras considerações, assim conclui o reitor da Universidade do Brasil:

"Estamos certos que pensam assim quantos sentem nesta hora a gravidade do problema da educação brasileira- posto, aliás, em termos decisivos pelo presidente Café Filho em seu recente e memorável discurso, dedicado inteiramente a esse grave problema nacional".

A SIGNIFICAÇÃO DO CORTE

O corte de 100 milhões de cruzeiros da verba proposta ao executivo impossibilita não sòmente o prosseguimento de várias obras de urbanização da ilha como, ainda, atrasa muito os três grandes edifícios em construção : o do Hospital de Clinicas (quando todo o rio clama por mais leitos em hospitais): o da Faculdade de Arquitetura – que, em verdade não temos – funcionando, parte na Praia Vermelha, parte na Escola de Belas Artes; e da Escola Nacional de Engenharia que, quando terminar, mudará inteiramente nosso sistema pedagógico – com seu caráter essencialmente prático.

E haverá ainda outros transtornos – que custará muito dinheiro à Nação – como, por exemplo, a rescisão de contrato já assinado para a construção da ponte "Oswaldo Cruz" , com pagamento de lucros cessantes, etc.

A CIDADE UNIVERSITÁRIA

" A Cidade Universitária não é obra suntuosa, como muitos pensam", esclareceu-nos o sr. Horta Barbosa. "E apenas a primeira tentativa de se planejar, racionalmente para o futuro (em educação) realizando a pouco e pouco conforme as possibilidades do presente.

Como a unidade de tempo com que se mede a vida de uma universidade é, pelo menos, o século – sua lotação deve poder (e pode) crescer à medida das necessidades. Tudo ali foi previsto – desde o mobiliário do quarto do estudante, até a arborização da ilha: desde a mobilidade de instalações dos laboratórios (que evoluem com o aperfeiçoamento da técnica) à atração turística de que deve estar revestido quem se avizinha com nosso mais importante aeroporto internacional.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

" Admitindo-se que até o fim deste século o índice da população muito modestamente, de 0,8 a 2,0 estudantes por mil habitantes, e que nossa população chegue a 90 milhões – teremos de construir, aparelhar e custear cidades ou núcleos universitários para cerca de 180 mil jovens, isto é, para mais de 140 mil, além dos 40 mil de que dispõe o país no presente.

Esse moderado acréscimo de estudantes de nível técnico-científico – conclui o diretor do ETUB – exigirá que, em 40 anos construa o Brasil nunca menos de 14 novas universidades de 10 mil estudantes.

É bom, pois, que o governo apresente esta primeira.

APÊNDICE A

REITORES DA UNIVERSIDADE DO BRASIL
(fundação da URJ até 1953[105])

Reitor	Período
Benjamim Franklin Ramiz Galvão	1921 – 1925
Afonso Celso de Assis Figueiredo	1925 – 1926
Juvenil da Rocha Vaz	1926 (a)
Manuel Cícero Peregrino da Silva	1926 – 1930
João Martins de Carvalho Mourão	1930 – 1931
Fernando Augusto Ribeiro de Magalhães	1931 - 1934
Cândido Luiz Maria de Oliveira Filho	1931 – 1933 (1935) (b)
Raul Leitão da Cunha	1934 – 1945
Inácio Manuel Azevedo do Amaral	1945 - 1948
Pedro Calmon Moniz de Bittencourt	1948 – 1950 (c)
Deolindo Augusto de Nunes Couto	1950 – 1951 (d)
Pedro Calmon Moniz de Bittencourt	1951 - 1966

a) Substituição. Redator da "Reforma Rocha Vaz", que objetivou o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram desembocar na revolução que pôs fim ao regime, em 1930. (CUNHA, 1986, P. 190)
b) Substituição
c) Ministro da Educação e Cultura de 5 ago 1950 a 31 jan 1951
d) Substituição

MINISTROS DA EDUCAÇÃO
(criação 1930 até 1953)[106]

Ministro	Período
Francisco Campos	6 dez 1930 a 15 set 1932
Washington F. Pires	16 set 1932 a 23 jul 1934
Gustavo Capanema	23 jul 1934 a 30 out 1945
Raul Leitão da Cunha	30 out 1945 a 31 jan 1946
Ernesto de Souza Campos[107]	31 jan 1946 a 06 dez 1946
Clemente Mariani	06 dez 1946 a 15 mai 1950
Eduardo Rios Filho (interino)	15 mai 1950 a 04 ago 1950
Pedro Calmon Moniz de Bittencourt	04 ago 1950 a 31 jan 1951
Ernesto Simões Filho	31 jan 1951 a 25 mai 1953

[105] 1953 – data como referência à inauguração do Palácio Universitário (1952) e ao Instituto de Pediatria (1953). Dados com base em Relatório da UFRJ / Gestão Pedro Calmon.
[106] Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_ministros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil acesso 3 out.2010.
[107] Presidente da Comissão de Professores da CUB até sua dissolução, por Capanema, em 1945.

APÊNDICE B

A casa de Minerva – a problemática dos lugares

CRONOLOGIA DOS LUGARES E FATOS IMPORTANTES

Ano	Local	Evento
1880	Urca	Projeto de Paula Freitas para a construção de um conjunto de edifícios que abrigariam a Universidade de Pedro II. O próprio imperador lançou a pedra fundamental do edifício do *Curatorium*, em 13 de janeiro de 1881.
1918	Urca Prédio Faculdade de Medicina	Construído o prédio (com 2 andares) da Faculdade de Medicina, inaugurado em 12 de outubro de 1918, com a presença do Presidente da República Venceslau Brás, e representantes de outras Universidades sul-americanas.
1929	Urca	Plano Alfred Agache (1926-1930) prevê a existência do campus universitário ao longo da Av. Pasteur, estendendo-se do Morro da Babilônia até a Avenida Wenceslau Brás.
1935		Raul Leitão da Cunha é o Reitor da URJ/UB, de 1934 a 1945. Em 13 de junho de 1935 Capanema envia carta ao Embaixador do Brasil em Roma solicitando contatos com Marcelo Piacentini a fim de convidar o arquiteto para projetar a Cidade Universitária na Urca. Piacentini chega ao Rio em 13 de agosto de 1935. Julga adequada a opção pela Urca, mas destaca a exigüidade do terreno. Em portaria de 19 de julho de 1935, Capanema manda elaborar o plano da futura "Universidade Nacional" e instala a Comissão de Professores incumbida de elaborar o plano de organização da "universidade padrão dos institutos universitários brasileiros" em 22 de julho de 1935: *"...o conceito de universidade, no momento presente, perdeu o sentido tradicional, mas não tomou, ainda, um sentido positivo e definitivo. Em meio desse desencontro de conceitos, é preciso que firmemos, ainda que provisoriamente, o conceito que nos convém: o que devemos definir como universidade, o que devemos nella incluir, o que devemos nella excluir."* Capanema cria a Comissão de Engenheiros e Arquitetos da CUB. Em novembro de 1935 é deflagrado o movimento da Intentona Comunista.
1936	Urca	Projeto de José Octacílio de Saboya Ribeiro (no espaço compreendido pelos morros do Pasmado, Babylônia e Urca).
	Quinta da Boa Vista	Como segunda possibilidade de local a se construir a CUB, é indicada a área nas vizinhanças da Quinta da Boa Vista. Para

		esta área são apresentados projetos de Piacentini, Le Corbusier, que chegou ao Brasil sob pressão do Sindicato dos Engenheiros em 13 de julho de 1936 e ainda Lúcio Costa. Em 2 de julho de 1936 Capanema apresenta exposição de motivos a Vargas solicitando autorização para trabalhos iniciais de construção da CUB na Quinta da Boa Vista. A autorização foi dada a 16 de junho de 1936. Em setembro de 1936, face as indecisões entre a Urca e a Quinta, Capanema designa comissões para a definição do local. Em setembro de 1936, Lúcio Costa apresenta projeto (ou intenção de convencer Capanema) para a construção da CUB sobre as águas da Lagoa Rodrigo de Freitas.
	Lagoa Rodrigo de Freitas	
1937	Quinta da Boa Vista	Lúcio Costa e equipe apresentam projeto para construção da CUB na Quinta da Boa Vista. Em 5 de julho de 1937 a URJ é transformada, pela Lei 452, em Universidade do Brasil. A mesma lei, em seu artigo 15 do Capítulo IV – Da edificação progressiva da UB, também instituiu a Comissão do Plano da UB, composta de professores catedráticos e outros técnicos. Em outubro de 1937 Capanema extingue a Comissão de Engenheiros e Arquitetos. Em 10 de novembro de 1937 é instaurado o Estado Novo. Vem ao Brasil ao arquiteto Vittorio Mopurgo, assistente de Marcello Piacentini (que não pôde retornar) e apresenta novo projeto para a construção da CUB na Quinta. O Diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil coloca-se contra a construção da CUB na Quinta, por razões técnicas da expansão da malha ferroviária.
1941		Em ofício de nº 4960/41, de 26 de outubro de 1941, o Reitor Raul Leitão da Cunha dirige-se ao ministro Capanema informa que “o Conselho Universitário, deixando ao alto critério governamental a adoção do tipo universitário, maior ou menor, indica, para a localização daquele, Manguinhos, e deste, Morro da Viúva (...)” e ainda que, “julgou dever o Conselho sugerir ao Governo a sua predileção por uma Cidade Universitária construída em terreno amplo, de fácil acesso e que permita a expansão futura, sobre uma outra angustiada pela falta de espaço, em local de acesso difícil e de expansão futura praticamente impossível”.
1942 - 1944	Urca Prédio Faculdade de Medicina	O prédio sofreu grande obra em 1942 e aos dois andares primitivos que constituíam um conjunto harmonioso foram acrescentados mais dois andares, que muito tiraram da beleza inicial do edifício. Havia um sentimento de orgulho e amor ao prédio. Uma frase, escrita no laboratório de Farmacologia pelo

		professor Pedro Pinto, sintetizava o que por ela sentiram os que por lá passavam: *"Ama esta casa como se fora a casa de teus pais"*.
	Vila Valqueire	Em 8 de junho de 1944 o Decreto 6574 declarou de utilidade pública os prédios e terrenos da área de Vila Valqueire. Capanema envia Exposição de Motivos a Vargas e em 30 de dezembro de 1944 o Decreto 7217 extinguiu, no MESP, a Comissão do Plano da UB e criou, na Divisão de Edifícios Públicos do DASP, o Escritório Técnico da Universidade do Brasil (ETUB). A vinculação do ETUB ao DASP durou quase 20 anos. Somente em 10 de setembro de 1964, pela lei 4402, o ETUB passou a fazer parte da universidade.
	Hospício de Alienados	Ofícios do Diretor do SPHAN, Rodrigo Melo Franco de Andrade, ao ministro Capanema, sobre o programa de instalação, no prédio do Hospício em desativação, do Externato do Colégio Pedro II (23 de julho de 1942 e 19 de outubro de 1942).
1943	Hospício de Alienados	Ofícios do Diretor do SPHAN ao Diretor do Hospital Psiquiátrico apresentando o arquiteto para estudos na adequação do prédio ao Colégio Pedro II, cujas obras de restauração foram aprovadas pelo presidente Vargas no processo 39976/43. Em 29 de junho de 1943, embora argumentando que o prédio não era tombado, o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural defende a preservação do prédio.
1944	Hospício de Alienados	Em 7 de janeiro de 1944, o Diretor da Divisão de Obras do MES, Ruy Moreira Reis, encaminha ofício comunicando recomendação verbal de Capanema para início das obras até o dia 20 de janeiro. Capanema agradece ao SPHAN os estudos para remodelação do prédio e expõe seu desejo de que o Colégio Pedro II já funcionasse no prédio em 1945. Em 20 de março de 1944, o Diretor do SPHAN solicita a Capanema ajuda da Divisão de Obras do MES na execução das obras. Esta é a última comunicação sobre as obras de remodelação do prédio para o Colégio Pedro II. De 20 de março de 1944 a fins de 1945, há um hiato documental, não existindo comentários sobre o destino do edifício, nem porque esse não foi destinado ao Colégio. Em 24 de março de 1944 os primeiros doentes da Praia Vermelha são removidos para a Colônia do Engenho de Dentro (posteriormente colônia Juliano Moreira)

1945	Ilhas	Através da Exposição de Motivos nº.936, de 14 de maio de 1945, encaminhada a Vargas, apresentou-se a opção para a construção da CUB no arquipélago próximo à região de Manguinhos. O Decreto nº.7563, de 21 de maio de 1945, ratificou a escolha pelas ilhas. Fim do Estado Novo – deposição de Vargas em 29 de outubro de 1945. Raul Leitão da Cunha (reitor da UB de 1934 a 1945) torna-se Ministro da Educação e Saúde Pública (30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946), período em que José Linhares foi presidente do Governo Provisório.
	Prédio da Praia Vermelha	Raul Leitão da Cunha deixa a Reitoria e assume Ignácio M. Azevedo do Amaral (1945 a 1948). Em 6 de dezembro de 1945, a Reitoria da UB encaminha Ofício ao Diretor do SPHAN, Rodrigo Mello Franco de Andrade, apresentando o arquiteto Archimedes Memória, que estaria à frente dos assuntos das obras de instalação da Reitoria da Universidade, da Faculdade de Arquitetura e da Escola de Educação Física no prédio do antigo Hospício de Alienados. Com o fim do Estado Novo, o Decreto nº.8393, de 17 de dezembro de 1945, concedeu a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB. Estendeu-lhe, também, as atribuições de administrar, e portanto, reparar e conservar todos os imóveis de seu patrimônio, inclusive os que viessem a ser incorporados.
1946		Ernesto de Souza Campos é o Ministro da Educação e Saúde, de 31 de janeiro de 1946 a 6 de dezembro de 1946. Em 26 de julho de 1946, Ernesto Campos envia, ao Presidente Dutra (presidente de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951), a Exposição de Motivos nº.59, argumentando que a escolha do local de construção nas ilhas fora considerada imprópria pelo Conselho Universitário, que optava pela construção da CUB em terreno de menores proporções.
	Ilhas	O Presidente Dutra encaminha ao diretor do DASP, Abílio Mindelo Baltar, a análise dos argumentos constantes da Exposição do MES. O DASP reitera, pela Exposição de Motivos 858, de 5 de setembro de 1946, a opção pela construção da CUB nas ilhas.
	Prédio da Praia Vermelha	Rodrigo Melo Franco de Andrade, em 25 de setembro de 1946, encaminha ofício nº 1426 ao Ministro Ernesto de Souza Campos, sobre obras no Edifício da UB, já que existiam projetos prévios de adequação do prédio ao Colégio Pedro II.

		Clemente Mariani torna-se Ministro da Educação, de 6 de dezembro de 1946 a 15 de maio de 1950.
1948		A Lei nº. 447, de 20 de outubro de 1948, oficializou a escolha insular para a construção da CUB. Pedro Calmon torna-se reitor da UB.
1949	Ilha Universitária Palácio da Praia Vermelha	Início das obras de dragagem e aterramento das ilhas. Em fevereiro de 1949 são iniciadas as obras de restauração do ex-Hospício de Alienados para transformar-se no Palácio Universitário. Na cerimônia estiveram presentes o Presidente Dutra e o Ministro Clemente Mariani, sendo Pedro Calmon o reitor da UB. Em ofício de 5 de julho de 1949, Pedro Calmon solicita autorização do SPHAN para pintura do prédio na cor rosa, *"adotando-se, assim, a orientação já seguida quanto ao palácio-sede do Museu Imperial de Petrópolis."*
1950		Pedro Calmon afasta-se da UB e torna-se Ministro da Educação, de agosto de 1950 a 31 de janeiro de 1951. Assume a Reitoria Deolindo Augusto de Nunes Couto (1950 a 1951).
1951	Palácio da Praia Vermelha	Inauguração do Palácio em 28 de julho de 1951, com a presença de Getúlio Vargas, retornado à Presidência pelas eleições. Transferência, para o Palácio, das Faculdades de Arquitetura, Educação Física e Farmácia (1950-1952).
1953	Ilha Universitária	Inauguração da primeira unidade a funcionar na Cidade Universitária: o Instituto de Pediatria e Puericultura, inaugurado por Vargas em 1 de outubro de 1953: *"Obra de grande vulto e longo alcance, muitos descreram de suas possibilidades. Agora, entretanto, já podemos ver que as nossas esperanças não foram frustradas. Se muito ainda resta a fazer, não foi pouco, decerto, o que já fizemos. Os trabalhos de preparação do terreno estão praticamente concluídos. Na grande Ilha Universitária, que resultou de tarefa tão árdua e tão custosa, 30.000 alunos e professores encontrarão o ambiente propício às suas atividades culturais e às solicitações do esporte e do recreio sadio.(...) Devemos esperar que obras como essa avivem na alma dos moços a fé no Brasil e a confiança nos seus governantes. Pois o país trabalha e o seu governo se empenha na causa do progresso nacional, a despeito das campanhas insidiosas dos que nada constroem e apenas procuram difundir a descrença amarga e o pessimismo dissolvente."*

TABELAS

TABELA 1

Indíces com avaliações dos diversos locais cogitados para a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil segundo os critérios de Ordem Política e Social, Econômicos e Técnicos.

Localidades	Fatores de Ordem Política e Social Número de Pontos em um máximo de 1.000	Fatores de Ordem Econômica Número de Pontos em um máximo de 1.000	Fatores de Ordem Técnica Número de Pontos em um máximo de 1.000	Total de Pontos em um máximo de 3.000
Ilhas	816	821	936	2.573[(1)]
Manguinhos	812	853	882	2.547
Governador (Aeron.)	778	778	925	2.491
Boa Esperança	526	891	805	2.222
Governador (Guerra)	662	704	851	2.217
Fazenda Valqueire	492	782	778	2.052
Niterói	501	776	730	2.007
Quinta da Boa Vista	634	588	774	1.996
Pr. Vermelha-Castelo	799	524	544	1.867
Gávea	571	503	764	1.838
Vila Valqueire	328	662	778	1.768[(2)]
Castelo	693	493	510	1.696

FONTE : ILHA UNIVERSITÁRIA – REALIZAÇÃO DO ETUB – 1954

[(1)] Incluindo aterro, saneamento, duas pontes e duas linhas de bondes
[(2)] Incluindo a Linha E.F.C.B e terraplenagem

TABELA 2

Dados populacionais com base no Recenseamento de 1940 : Peso Universitário x Peso da População (Rio de Janeiro – Área metropolitana)

Bairro / Local	Peso da População	Peso Universitário
Copacabana	6	12
Largo dos Leões	5	12
Niterói	8	9
Glória	7	14
Largo da Carioca	1	1
Praça Mauá	4	2
Praça da República	5	3
Praça Saenz Penna	14	26
Meyer	11	11
Penha	16	4
Mangueira	15	5
Bangu	8	1
Total	**100**	**100**

FONTE : ILHA UNIVERSITÁRIA – REALIZAÇÃO DO ETUB – 1954

TABELA 3

DISTÂNCIAS AO CENTRO DE GRAVIDADE DA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA
(EM CONFORMIDADE COM OS DADOS DO CENSO DE 1940)

Locais	Distância em linha reta	Distância ao longo das vias de comunicação
1 – Quinta da Boa Vista	1.400 m	1.600 m
2 – Castelo	5.000 m	5.500 m
3 – Manguinhos (continente)	4.200 m	6.000 m
4 – Ilhas	5.800 m	7.000 m
5 – Praia Vermelha	5.800 m	10.800 m
6 – Gávea	7.200 m	14.500 m
7 – Vila Valqueire	16.100 m	17.500 m

Fonte : BARBOSA, Luiz Hildebrando Horta. *Ainda a localização da Cidade Universitária. (Separata da Revista do Serviço Público, Ano VIII – Vol. III – nº 3. Setembro de 1945.*Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1946.

TABELA 4

DISTÂNCIAS DOS LOCAIS COGITADOS AO CENTRO COMERCIAL DA CIDADE

Localidade	**Distância em Kms à esquina da Av. Rio Branco com Rua do Ouvidor**
1 – Castelo	1,5
2 – Quinta da Boa Vista	5,8
3 – Praia Vermelha	7,0
4 – Ilhas	8,2
5 – Manguinhos	8,5
6 – Gávea	11,6
7 – Niterói	13,0
8 – Governador (Aeronáutica)	15,0
9 – Governador (Marinha e Guerra)	20,0
10- Valqueire	21,5

TABELA 5

COMPARAÇÃO DO CUSTO DAS OBRAS NOS DIVERSOS LOCAIS COGITADOS PARA SEDIAREM A CIDADE UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

Localização	Área Total M^2	Área Útil M^2	Despesas com a obtenção do terreno	Despesas com o preparo do terreno	Despesas com o preparo das vias de aceso	Total despesas preliminares	Observações
Ilhas – 1ª fase	3.720.000	3.720.000	6.822.000,00	34.000.000,00	12.550.000,00	54.861.230,00	Avaliação em 1945
Ilhas – 2ª fase	5.000.000	5.000.000	12.822.000,00	55.600.000,00	18.550.000,00	86.972.000,00	Avaliação em 1945
Vila Valqueire	2.980.000	2.046.000	53.335.000,00	3.540.000,00	5.300.000,00	62.175.000,00	Avaliação em 44/45
Praia Vermelha	1.330.000	1.330.000	66.959.000,00	28.187.000,00	----------	95.146.000,00	Avaliação em 1936
Quinta Boa Vista	2.300.000	1.800.000	35.000.000,00	5.700.000,00	16.000.000,00	57.700.000,00	Avaliação em 1936

Fonte : BARBOSA, Luiz Hildebrando Horta. *Ainda a localização da Cidade Universitária. (Separata da Revista do Serviço Público, Ano VIII – Vol. III – nº 3. Setembro de 1945.*Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1946.

TABELA 6

COMPARAÇÃO DAS ÁREAS DOS TERRENOS COGITADOS PARA SEDIAREM A CIDADE UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

LOCALIZAÇÃO	ÁREA
1 – Ilhas – 2ª fase	4.930.000 m^2
2 – Niterói	4.000.000 m^2
3 – Manguinhos	3.500.000 m^2
4 – Governador (Aeronáutica)	3.450.000 m^2
5 – Gávea – Jóquei – Jardim Botânico	3.020.000 m^2
6 – Vila Valqueire	2.980.000 m^2
7 – Quinta da Boa Vista	2.309.000 m^2
8 – Praia Vermelha	1.465.000 m^2
9 – Governador (Marinha e Guerra)	1.300.000 m^2
10- Leblon	1.208.000 m^2