

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO**

**ZILDA GONÇALVES DE CARVALHO MENDONÇA**

**EXTENSÃO: UMA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE GOIÁS (1972 -1994)**

**Uberlândia – MG  
2010**



**ZILDA GONÇALVES DE CARVALHO MENDONÇA**

**EXTENSÃO: UMA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE GOIÁS (1972 -1994)**

Tese apresentada à Banca Examinadora - Defesa  
– da Universidade Federal de Uberlândia - MG  
como exigência parcial para obtenção do título de  
Doutor em Educação, sob a orientação do  
Professor Doutor José Carlos Souza Araújo.

**Uberlândia – MG  
2010**

Dados Internacionais de Colaboração na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU 0 MG, Brasil

---

M539e Mendonça, Zilda Gonçalves de Carvalho, 1960-  
Extensão [manuscrito]: uma política de interiorização da Universidade  
Federal de Goiás (1972 – 1994) / Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça.  
- 2010.  
277 f. : il.

Orientador: José Carlos Souza Araújo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Universidade Federal de Goiás – Teses. 2. Ensino superior – Goiás  
(Estado) – Teses. I. Araújo. José Carlos Souza. II. Universidade Federal  
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 378

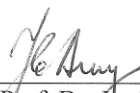
# ZILDA GONÇALVES DE CARVALHO MENDONÇA

## EXTENSÃO: UMA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (1972 -1994)

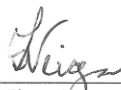
Tese apresentada à Banca Examinadora - Defesa – da Universidade Federal de Uberlândia - MG como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Souza Araújo

Uberlândia, 14 de Junho de 2010

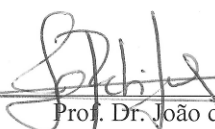
### Banca Examinadora:



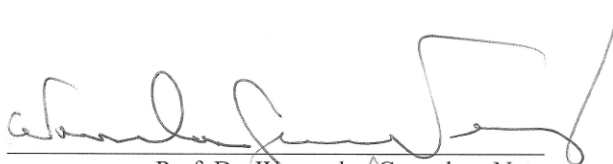
Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



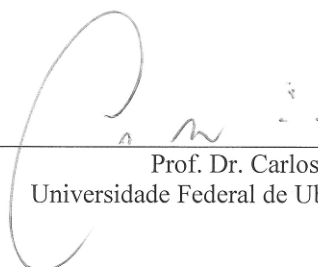
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga  
Universidade de Brasília - UNB



Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



A todos e todas que desafiam e  
ousam fazer pesquisa trabalhando.





## AGRADECIMENTOS

“Ninguém está sozinho por mais que pense estar”. (*Gonzaguinha*)

Um trabalho de pesquisa sempre requer que o pesquisador tome distância, e de forma solitária, organize o resultado de seus estudos. Contudo, para que este estudo ocorra, muitas pessoas são envolvidas. A realização deste trabalho só foi possível graças às contribuições e incentivos de pessoas várias. Nomeá-las para agradecer implica no risco de omissão. Ainda assim, preciso apresentar meus agradecimentos especiais:

*A Deus*

Porque a fé alimentou minha persistência.

*À Minha Família*

*e a todos que integram o círculo do meu bem-querer, por não desistirem de mim.*

*Ao Professor Doutor José Carlos Souza Araújo* - meu orientador neste trabalho – pela paciência, sabedoria, profissionalismo e amizade na orientação, conduzindo-me pelos caminhos da ciência.

*Aos Colaboradores – na UFG – na trajetória de construção deste estudo:*

- *Professora, Maria do Rosário Cassimiro*, por abrir sua casa, seus arquivos, sua memória para minhas consultas e, ainda, de maneira apaixonada e intensa, ensinar que palavras e ações se confundem na prática daqueles que não enjeitam a “parada”.

- *Aos Professores, Joel Pimentel Ulhôa e Ildeu Moreira Coelho*, pela acessibilidade e convicção aos ideais orientadores de suas práticas.

- *Ao Professor, Paulo Ximenes* - por acreditar que trabalhos como este são importantes.

- *Ao Rodolfo e à Gabriela Timo – CIDARQ/UFG* – pelo interesse em facilitar o trabalho com as fontes e pela disposição em atender, com presteza e boa vontade, sempre que precisei.

- *Ao Sr. Armando* – servidor aposentado – que, com serenidade, paciência e busca, foi fundamental na localização de fontes para meu estudo.

- *Às Estagiárias do Setor de Documentos do Campus Catalão* – pela disponibilidade em localizar fontes e atender minhas necessidades.

*Ao Senhor Adelino* - pela disposição, disponibilidade e entusiasmo em fazer da minha busca o seu projeto.

*Ao Senhor Meco* - pela disposição em rememorar suas lutas em nome de minha pesquisa.

*À Edriene, Carlota, Maria Aparecida, Mauro Molina e Maria de Fátima Reis* - pela confiança que depositaram em mim ao disponibilizarem suas produções para minha consulta.

*Na UFU:*

*Aos professores do PPGE – Doutorado em Educação – por me ajudarem a querer aprofundar a temática que comporta esta pesquisa.*

*Ao James e a Gianni – secretários do PPGE/UFU - pelo atendimento profissional e pelo tratamento fraterno.*

*Aos Colegas da turma do Doutorado - pela riqueza dos debates e discussões, em particular, ao Flávio pelo apoio logístico.*

*Na FESURV:*

*Isaura Lenza -  
Pela leitura cuidadosa dos textos preliminares.*

*César Romero -  
Pelas leituras e críticas, sempre oportunas e enriquecedoras.*

*Aos colegas professores -  
Que, sempre na torcida, “cobravam”: E a defesa?!*

*Às minhas alunas e alunos - pela compreensão de minhas ausências no período letivo.*

*E ainda:  
À Nair, filha do coração, e à sua família  
Pelas acolhidas nas intermináveis viagens à Uberlândia.*

*À Cleide e sua família  
Por ter permitido que evoluíssemos de colegas para amigas, para além da UFU.*

*A TODOS  
Que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu realizasse este estudo.*

*OBRIGADA!*

Chegou enfim o tempo venturoso,  
De tirar a prisão dos pensamentos,  
Abrindo-se o Palácio das ciências.  
Já os homens conhecem, que não basta  
Pensar, sem publicar os seus juízos,  
Que podem úteis ser a Sociedade:  
Que convém ler a história do Universo,  
Aprender das nações civilizadas,  
Ler o que os outros pensam, confundirem  
Erros, que ofendem a moral mais pura,  
Notar vícios, louvar e apreciável,  
Entrarem uns com outros em certames,  
A fim de descobrir a sã verdade,  
Que brilha como o Sol, que faz mais garbo  
Das luzes que difunde, quando vence  
Opaca nuvem que lhe entorva os raios;

Trecho do poema saudando o aparecimento do primeiro jornal goiano, a **Matutina Meiapontense**, em 5 de março de 1830, de autoria de Luiz Antônio da Silva e Souza.



## RESUMO

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. *EXTENSÃO: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972 -1994)*. Uberlândia: UFU – Tese de Doutorado – 2010.

Investigar sobre o ensino superior brasileiro em relação ao movimento em torno do que se denomina por democratização – concretamente caracterizável pela expansão e pela interiorização – implica em configurá-la desde os anos 1950. E tal expansão está associada à interiorização. Nesse sentido, cabe ressaltar que tal movimento não pode ser compreendido e explicado a não ser vinculado ao contexto, o qual é demarcado pelos ideais de desenvolvimento industrial, urbano e tecnológico, evidenciados a partir dos finais da Segunda Guerra Mundial. O objeto do presente estudo é analisar, especificamente, o processo de expansão e de interiorização do ensino superior no Estado de Goiás, Brasil, pela via da Universidade Federal de Goiás(UFG), criada em 14 de dezembro de 1960, a qual reuniu cinco cursos superiores então existentes. Trata-se aqui de privilegiar, em vista de uma delimitação, a criação de vários *campi* avançados pelo interior do Estado de Goiás e um no Estado do Piauí, entre 1972 e 1996. A UFG(sede) foi instalada no município de Goiânia-GO, em 1960. Em 1972 foi instalado um *campus* em Picos-PI; em 1980 os *campi* em Firminópolis-GO, Porto Nacional-GO, Jataí-GO, Porto Nacional-GO e, em 1983, em Catalão-GO, em 1994 em Rialma-GO e Cidade de Goiás-GO. O foco de tal perspectiva está centrado na análise das ações da sociedade civil, das iniciativas de caráter acadêmico, bem como das ações desenvolvidas a partir dos diferentes municípios, através de seus atores sociais, que se envolveram nesse processo de democratização do ensino superior, ancorado pela instituição universitária federal em apreço. Além da pesquisa bibliográfica, a dar sustentação a tal perspectiva que se desenhou no Brasil, de um modo geral, a partir dos anos 1950, cabe reconhecer as especificidades da interiorização e da expansão do ensino superior no Estado de Goiás, entre os anos 1970 e 1990. Além disso, as fontes documentais pertinentes ao tema são de natureza vária: resoluções, pareceres, relatórios, convênios, regimentos, discursos, portarias, jornais, atas, as entrevistas com os atores envolvidos etc. Em síntese, a pesquisa possibilitou a compreensão e a explicação em torno da expansão e da interiorização através dos seguintes eixos, os quais compõem as diferentes nuances de tal movimento vinculado a objetivos econômicos, a interesses de grupos políticos, à emergência das instituições de ensino superior associadas aos municípios-polo que acolheram as escolas de ensino superior, os atores sociais envolvidos em sua manutenção, em sua administração, bem como entre os alunos matriculados no decorrer de tal período. Nesse aspecto, observam-se especificidades regionais em tal extensão, expansão e interiorização, porém estão associadas ao contraditório movimento da democratização da educação superior brasileira, presente desde os anos 1950, o qual aspirava superar o elitismo em tal nível de ensino. Também, a universidade deveria se transformar em recurso de integração, desenvolvimento e segurança nacional, como convinha à ideologia dos governos, ao longo da história do Brasil, a partir de 1930.

**Palavras-Chave:** Universidade Federal de Goiás, Ensino Superior em Goiás; Extensão; Interiorização; Expansão



## ABSTRACT

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. Extension: a policy of internalization of the Federal University of Goiás (1972 -1994). Uberlândia: UFU –Thesis of Doctorate - 2010

To research on higher education in the Brazilian movement around of what is called democracy - specifically the characterized expansion and interiorization - it implies a set since the 1950s. And this expansion is associated with interiorization. Accordingly, it should be noted that such movement can not be understood and explained to be tied to the context, which is marked by the ideals of industrial development, urban and technological, as evidenced from the end of World War II. The object of this study is to examine, specifically, the process of expansion and interiorization of higher education in the State of Goiás, Brazil, via the Federal University of Goiás (UFG), founded in December 14, 1960, which met five then existing degree courses. This is favored in view of a division, the creation of several advanced campuses in the upcountry of the state of Goiás and one in the State of Piauí, between 1972 and 1996. The UFG (headquarters) was installed in the municipality of Goiânia, GO in 1960. In 1972 it was installed in a campus Picos, PI, in 1980 on the campuses Firminópolis, GO, Porto Nacional, GO, Jataí, GO, Porto Nacional, GO and 1983, in Catalão, GO, in 1994 in Rialma, GO and in the City de Goiás, GO. The focus of this perspective focuses on analyzing the actions of civil society, the nature of academic initiatives and actions developed from the different municipalities, through their social actors, who were involved in the process of democratization of higher education anchored by federal university institution concerned. Besides the literature to support such a perspective that was designed in Brazil in general, from the 1950s, it recognizes the peculiarities of the internalization and the expansion of higher education in the state of Missouri of Goiás between 1970 and 1990. Besides, the documentary sources related to the theme comes from different nature: resolutions, judgments, reports, arguments, regiments, speeches, government edicts, newspapers, minutes of a meeting, the interviews with involved actors and so on. On synthesis, the research makes possible the comprehension and the explanation out the expansion and internalization through the following lines, which make up the various hues of such a movement linked to economic goals, the interests of political groups, the emergence of higher education institutions involved pole-cities that hosted the schools of higher education, the social actors involved in its maintenance in its administration, and between the students enrolled during this period. In this respect, there are regional specificities in this extension, expansion, and interiorization, but are linked to the contradictory movement of democratization of Brazilian higher education, presented since the 1950s, which sought to overcome such a level of elitism in education. Also, the university should change itself in resource of integration, development and national security, in agreement to the government ideology through Brazil history since 1930.

Keywords: Federal University of Goiás, Higher Education in Goiás; Interiorization; Expansion, Democratizatio.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Estado de Goiás - Brasil divisão regional antes de 1988.....	45
Figura 2 - Áreas de atuação da Pró-Reitoria de Extensão da UFG em 1981 .....	153
Figura 3 - Localização geográfica do município de Goiânia-GO .....	155
Figura 5 - Localização geográfica do município de Firminópolis – GO.....	165
Figura 6 - A primeira instalação física do CRUTAC - Prefeito José Pedroso, o Reitor Paulo Perillo e comunidade de Firminópolis.....	165
Figura 8 - Inauguração do Laboratório de Análises Clínicas na cidade de Firminópolis para auxiliar nas ações do CRUTAC.....	168
Figura 9 - Localização geográfica do município de Porto Nacional.....	169
Figura 10 - Primeira sede do Campus avançado da UFG em Porto Nacional-GO .....	175
Figura 11 - Localização geográfica do município de Jataí-GO.....	177
Figura 12 - Localização geográfica do município de Catalão-GO.....	183
Figura 13 - Reitora Maria do Rosário Cassimiro por ocasião da assinatura do acordo firmado entre a UFG e a Prefeitura de Catalão para criação do Campus Avançado de Catalão.....	187
Figura 14 - Movimento dos Funcionários em repúdio às condições de funcionamento e trabalho no Campus Catalão.....	189
Figura 15 - Movimento Estudantil para federalização do Campus Catalão.....	190
Figura 16 - : Localização geográfica do município de Goiás, GO.....	191
Figura 17 - Localização geográfica do município de Rialma-GO.....	199



## LISTA DE SIGLAS

BEC	Batalhão Especializado na Engenharia de Construções
CAC	Campos Avançado de Catalão
CAJ	Campos Avançado de Jataí
CAPES	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEP	Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa
CEPEC	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Cultura
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONORTE	Consórcio Operacional da Zona Norte
CONSUNI	Conselho Universitário
COSex	Coordenadoria dos Órgãos e Serviços de Extensão
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
ECLA	Espaço Cultural Latino Americano (?)
ECU	Egrégio Conselho Universitário
ESEFEGO	Escola superior de Educação Física de Goiás
EUA	Estados Unidos da América
FAO – FCA	Ferrovias Centro-Atlântica
FEJ	Fundação Educacional de Jataí
GERES	Grupo Executivo para Reformulação do ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSA	Indústria Coelho S.A
IES	Instituições de Ensino Superior
ILO	International Labour Organization
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica

JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/USAID	Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)
MUDES	Movimento Universitário de Desenvolvimento Social
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNU	Programa Nova Universidade
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu	Secretaria de Educação Superior
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reformas Federais para o Ensino Secundário (1890 – 1931) .....	61
Quadro 2 - Reformas Educacionais da Era Vargas (1930 – 1945).....	69
Quadro 3 - Tramitação do processo de criação do curso de Direito no município de Goiás	195
Quadro 4 - Relação dos Campi Avançados e suas localizações.....	207



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
1. Situando o tema e o objeto de estudo .....	25
2. Os Objetivos e a justificativa para o estudo .....	27
3. A metodologia, a investigação e a apresentação dos resultados.....	33
4. Resultado da Pesquisa .....	37
<b>1. A UNIVERSIDADE NO BRASIL: da gênese à criação da Universidade Federal de Goiás – UFG - em 1960 .....</b>	<b>39</b>
1.1 A Universidade no Brasil – período colonial (1549 - 1822).....	40
1.1.1 Os Jesuítas (1549 – 1759) .....	40
1.1.2 O Período Pombalino – 1759 a 1808 .....	42
1.1.3 O Período Joanino – (1808 -1822) .....	43
1.1.4 Estado de Goiás: caracterização geral e da educação .....	45
1.1.4.1 A educação no período colonial.....	46
1.2 Período Imperial (1822 - 1889).....	47
1.2.1 Goiás: Período Imperial (1822-1889) .....	53
1.3 Brasil Republicano .....	55
1.3.1 Primeira República (1889 – 1930) .....	55
1.3.1.1 Educação em Goiás – período Republicano.....	64
1.3.1.1.1 Primeira República – (1889 – 1930) .....	64
1.3.2 A Era Vargas - (1930 -1945).....	68
1.3.2.1 A Educação na Era Vargas em Goiás.....	73
1.3.3 A Democratização do Ensino Superior no Brasil (1945 – 1960).....	75
1.3.3.1 República Democrática em Goiás (1945 – 1964) .....	81
1.3.3.1.1 O Nascimento da UFG .....	88
<b>2. O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS GOVERNOS MILITARES NO BRASIL: especificidades da UFG.....</b>	<b>94</b>
2.1 Ditadura Militar no Brasil .....	94
2.2 As Concepções de Estado e as Reformas do ensino como estratégia modernizadora do País .....	97
2.2.1 Estado .....	97
2.2.2 Reforma.....	102
2.2.3 A Reforma do Ensino Superior .....	107
2.2.4 As Reformas de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/71): decorrência do movimento histórico a partir de 1961 .....	112
2.3 Elementos que compõem contexto da Reforma Universitária: extensão, expansão, interiorização e campus universitário/campus avançado .....	115
2.3.1 Extensão .....	115
2.3.2 Campus universitário/Campus Avançado .....	123
2.3.3 A Expansão .....	127
2.3.4 A Interiorização.....	131
2.3.5 Extensão, expansão e interiorização: a participação da UFG .....	135
2.3.5.1 A UFG .....	135
2.3.5.2 Extensão, Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás via Campi da UFG .....	140

<b>3. OS CAMPI AVANÇADOS DA UFG: a materialização de uma política de extensão, interiorização e expansão do Ensino Superior.....</b>	<b>144</b>
3.1 Os Campi da UFG .....	153
3.1.1 UFG – a sede .....	154
3.1.2 Campus Avançado de Picos-PI .....	156
3.1.3 Campus Avançado de Firminópolis .....	163
3.1.4 Campus Avançado de Porto Nacional.....	171
3.1.5 Campus Avançado de Jataí .....	176
3.1.6 Campus Avançado de Catalão.....	182
3.1.7 Extensão da UFG na Cidade de Goiás .....	190
3.1.8 Extensão da UFG em Rialma.....	197
<b>4. CAMPI AVANÇADOS DA UFG – as especificidades que interpenetram uma política de extensão, interiorização e expansão do ensino superior em Goiás .....</b>	<b>206</b>
4.1 UFG - a história escrita e a história inscrita: os perigos para a produção de uma história recente.....	207
4.2 Os contextos histórico e econômico como cenário para as políticas de Estado para a Educação nacional e local (anos 1960-1990) .....	210
4.3 As reconfigurações do ensino superior através das reformas (1968, anos de 1980 e 1990) .....	215
4.4 A UFG e as fases e faces que interpenetraram as políticas para o ensino superior público em Goiás: a extensão, a interiorização e a expansão .....	220
<b>PARA FINALIZAR.....</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>252</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>267</b>



## INTRODUÇÃO

*Faz-se ciência com os fatos, como se faz uma casa com pedras; mas uma acumulação de fatos não é ciência, assim como um monte de pedras não é uma casa. Henri Poincaré (1905)*

A história do ensino superior no Brasil, em geral, e, especificamente, no Estado de Goiás, constitui objeto privilegiado de estudo, discussões e debates por todos os setores atentos ao sistema educacional brasileiro. Nessas ações, diferentes e variadas posturas foram e ainda são assumidas por diferentes segmentos. Observa-se uma determinação constante, um esforço para encaminhar o ensino superior e a universidade, da melhor forma possível, conforme as demandas de grupos e de governos. Daí, as escolhas por caminhos a serem seguidos para sempre representar o projeto de mundo ou de sociedade de uns e a destruição destes, na ótica de outros.

A lógica e a trajetória da investigação do objeto de estudo aqui desenvolvido, *Extensão: uma política de Interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972 -1994)* com suas possibilidades e limitações, podem ser assim esquematizadas:

### *1. Situando o tema e o objeto de estudo*

Este estudo se insere no campo do ensino superior, mais especificamente a trajetória percorrida por esse nível de formação na história da educação brasileira. O ponto de partida para a pesquisa foi a expansão da Universidade Federal de Goiás – UFG – através de *campi* avançados, resultantes da extensão universitária, componente de uma política de governo, segundo uma concepção de Estado e de como este entende a escola e, em particular, a universidade.

A pesquisa realizada constitui tema e espaço de estudo para delinear e compreender as várias fases e faces que caracterizaram e interpenetraram a extensão, a interiorização e a expansão do Ensino Superior público em Goiás, particularmente a ação da UFG, através de seus *campi* avançados, instalados no período compreendido entre 1972 e 1994<sup>1</sup>. Em 1972 com

---

<sup>1</sup> A tramitação do processo de criação do curso de Matemática no município de Rialma-GO iniciou em 1991, em 30 de dezembro de 1992 estabeleceu-se o Termo de Convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Rialma-Go. Contudo, as negociações continuaram com o objetivo de estabelecer a base física para o campus e proceder a realização dos primeiros concursos vestibulares – o 2º em 1994

a instalação do *Campus* avançado de Picos-PI e, em 1994, quando ocorreu a consolidação da criação de um *campus* avançado da UFG na cidade de Rialma-GO, com a divulgação do "UFG - Plano Diretor Físico *Campus* Avançado de Rialma". (UFG, 1994)

Os *campi* avançados da UFG foram tomados como objeto de estudo por apresentar características peculiares no processo de extensão, interiorização e expansão, através de *campi* avançados. Estes que resultaram de determinações conjunturais e circunstanciais, implicaram em configurações e significações institucionais. E por sua vez, resultaram em políticas e ações, muitas vezes, pontuais, singulares, características de cada reitorado e que acabaram por arquitetar a Universidade Federal de Goiás com uma história específica e não linear, mas marcada por movimentos e lutas de sujeitos históricos que determinaram sua história e seu destino.

Diante do exposto, e da reafirmação da intenção de tratar as várias faces que interpenetraram a interiorização do Ensino Superior em Goiás, foram eleitos os *campi* avançados da UFG, desde a sua instalação iniciada em 1972 e em sua continuidade até 1994. Essa opção decorreu da observância de ações de movimentos das comunidades civil e acadêmica locais, articuladas às propostas de políticos do Estado em favor da incorporação do Ensino Superior ao contexto de cada localidade (interior).

A pesquisa motivou a revisão histórico-bibliográfica sobre o ensino superior no Brasil e, através dela, constataram-se continuidades, descontinuidades e avanços mediante às políticas educacionais no país desde o período colonial. Nesse sentido, na busca pela compreensão dos movimentos no contexto da sociedade brasileira, foram sendo desveladas as diferentes fases e faces assumidas pelo ensino superior, particularmente, o da esfera pública federal. Também, tornaram-se evidentes os seus nexos com as conjunturas do desenvolvimento das forças produtivas da organização do capitalismo e de seu movimento histórico, as reformas do Estado e as recomposições sociais, enquanto elementos basilares, nesse processo.

Nessa ótica, o ensino superior apresentou-se protagonista de importantes tendências e políticas nacionais e internacionais ao longo de sua história. Tal realidade pode ser notada quando colocadas em evidência as várias configurações do capital em consonância com seu desenvolvimento, bem como com as transições que caracterizaram sua padronização no Brasil.

No cenário de então, as ações que envolveram as reformas no ensino superior mediante leis, decretos, portarias e pareceres organizaram as práticas de políticas educacionais que ora estabeleciam o modelo, priorizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão, ora norteava para modelos que se primavam pela diversidade e pela diferenciação institucionais.

O estabelecimento de tais políticas governamentais sinalizou para a emergência de governos que foram acentuando as metas do Estado com configurações, agentes, técnicos, administradores, imbuídos das ideologias do período. Tudo isso junto transforma-se no corpo de reformas em setores considerados estratégicos. Dessa forma, as políticas desencadeadas nos Estados e municípios derivavam daquelas estabelecidas no contexto nacional, ressalvadas suas especificidades históricas, contextuais e circunstanciais, Goiás viveu o processo de criação, extensão, interiorização e expansão do ensino superior público através da UFG e seus *campi* avançados.

Tudo isso ganhou reforço, uma vez que Goiânia foi uma cidade criada para se tornar a capital do estado de Goiás, estabelecida em 1937, carregada do estigma da modernidade e do desenvolvimento. Alguns anos depois, em 1960, a UFG também foi criada sob o signo da modernidade, do rompimento com o conservadorismo e com o arcaico com a missão de se estabelecer como um novo modelo de universidade: um centro de excelência para a promoção do progresso local e regional. Esse era o ideal de seus fundadores.

Na realidade que foi se arquitetando, a UFG se viu em consonância com as políticas governamentais, permeada de velhos arranjos que determinaram o cumprimento de outras ações. Novas leituras da instituição e de suas práticas foram feitas com frequência, e sua dinâmica e sua lógica foram engendrando os movimentos das políticas públicas de cada período e fortalecendo os nexos com as demandas emergentes nas diferentes fases.

## *2. Os Objetivos e a justificativa para o estudo*

Durante toda a pesquisa, esforçou-se para compreender o contexto histórico e processual da interiorização do Ensino Superior no Brasil e, particularmente, em Goiás, através dos *campi* avançados da UFG. Para isso, buscou-se fazer emergir os múltiplos interesses e significados que perpassaram pela combinação das relações sociais com a reorganização do poder público, processada pelas reformas e propostas realizadas pelas políticas educacionais sob uma perspectiva crítica que tiveram como relevância os condicionantes históricos em suas peculiaridades.

A essa intenção, acrescenta-se que, reconhecendo como pano de fundo a concepção dialética, este estudo visa, ainda, a compreensão dos *Campi* da UFG e a sua relação com o

Sistema Federal de Ensino Superior a partir de uma perspectiva histórica em movimento, de seu processo e de sua história contextual. Isto permite entender o jogo de relações e correlações e ainda possibilita desvelar a realidade em suas múltiplas faces e contradições.

Diante dessa intencionalidade, o estudo proposto se justifica uma vez que a revisão da literatura pertinente ao tema demonstrou que o Brasil herdou do período da colonização um enorme déficit do ponto de vista econômico, político e social. Dessa forma, a educação e o ensino, por meio da escolarização, construíram um contexto euro-brasileiro permeado por uma pluralidade de culturas, interesses econômicos, políticos, ideológicos, religiosos e teóricos que foram fundamentais na configuração da cultura brasileira e, em particular, na concepção de ensino superior e universidade.

Revisitando a literatura sobre os conceitos de universidade, ensino superior, extensão, interiorização e expansão, particularmente a partir do período imperial até nos de 1990, foi possível compreender que esse nível de ensino, até os anos de 1930, caracterizava, no geral, por cursos isolados. Estes eram destinados à formação de uma pequena parcela da sociedade “predestinada” ao comando da política, da economia e da vida social do país.

A partir dos anos 1930, foram combinadas políticas educacionais autoritárias e liberais. As duas Universidades existentes (com status de Universidade) eram a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927). A partir de então, lutas contrárias que defendiam a criação e a contenção do Ensino Superior no Brasil faziam com que fossem estabelecidos estatutos, leis, decretos que orientassem e regulamentaram esse grau de ensino, sempre subordinado às orientações e regulamentassem do Ministério da Educação e Saúde.

Os anos de 1940 e 1950 foram marcados pelo populismo e constituíram palco da expansão do ensino superior, concedida, principalmente, pelo governo federal. Este criou faculdades onde não havia, garantiu a gratuidade do ensino, contrariando a legislação em vigor e “federalizou” instituições estaduais e privadas ao integrá-las às universidades já existentes.

No período ditatorial militar (1964 – 1984), a Universidade brasileira recebeu grande impulso. A Reforma Universitária, em 1968, defendida como elemento neutralizador do poder dos dirigentes daquelas instituições, propiciaram-se condições para que fosse efetivada a criação da instituição universitária e, contraditoriamente, às consequências desastrosas do regime militar em geral e, em particular da educação, vagas foram ampliadas, expressivamente, em todos os setores. Nesse contexto, no qual as instituições de ensino superior foram organizadas, as faculdades isoladas foram denominadas como excepcionais e transitórias.

Diante do contexto desenhado, nesse período, e nos anos de 1980 e 1990, a iniciativa privada se reorganizou e foi, de certa forma, “convocada” pelo governo central para expandir o sistema. Um dos trabalhos pioneiros nessa direção foi o da pesquisa de *José Maria Baldino (1991) – Ensino Superior em Goiás em Tempos de Euforia*. Nesse trabalho, o pesquisador, que não dispunha ainda de nenhum referencial teórico a respeito do tema em Goiás, buscou a construção de um contexto teórico concebendo educação como fenômeno histórico e, por isso, articulado ao processo reprodutivo da sociedade. O pesquisador afirma que, sob o aporte epistemológico de Bachelard, toda a pesquisa foi realizada na perspectiva de buscar as raízes explicativas da expansão acelerada, mas não desordenada. Na verdade, tal expansão estava “articulada à euforia, aos projetos políticos eleitorais e a práticas populistas que o regime da Transição Democrática viabilizou” (BALDINO, 1991).

São inúmeras as iniciativas educacionais dos poderes públicos estaduais e municipais, um verdadeiro festival de criação de faculdades. Dois pontos sobressaíam a qualquer observação mais criteriosa: as precárias condições infra-estruturais das localizações que as sediariam, bem como o caráter clientelístico e político eleitoral do ato de sua criação. No entanto, suas justificativas oficiais eram outras: exigências do desenvolvimento regional, interiorização desse nível de ensino e fixação da juventude em sua terra natal. (BALDINO, 1991, p. 3)

Para explicar as contradições entre os discursos oficiais e as práticas efetivadas, foram consideradas contribuições presentes em teóricos críticos da educação em geral. Baldino (1991) também adotou os trabalhos de pesquisadores brasileiros para construir uma fundamentação sobre o ensino superior no país. E sua pesquisa registrou a interpretação da complexidade que caracterizava a expansão do ensino superior em Goiás nos anos de 1980.

Na tentativa de resgatar as origens da instalação da Universidade em Goiás, *João Oliveira Souza (1999)* apresentou em sua dissertação: *Criação e Estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e o privado (1940-1960)*. O autor revisitou a história do Estado e enfatizou os anos de 1930 como marca do interesse do Governo Federal em interiorizar o país, através de programas conhecidos como *Marcha para o Oeste* e a construção de Goiânia, que passou a simbolizar progresso e modernidade no Centro-Oeste.

O autor apresentou-se sempre aportado na concepção teórica de educação como fenômeno sócio-histórico, articulado com a produção e reprodução da sociedade através das relações de seus sujeitos. Iniciou sua pesquisa estabelecendo os antecedentes da universidade na América Latina e Brasileira. Considerou que a Universidade, nesse continente, acompanha

a expansão do capitalismo, da revolução industrial, bem como, atua nos processos econômicos, políticos, sociais e religiosos.

Ao resgatar a história do Ensino Superior no Brasil, apresentou a participação da Igreja Católica no ensino e, em especial, na criação de Universidades Católicas privadas.

As Universidades Católicas, que deveriam ser instrumentos de irradiação do saber cristão para todas as camadas sociais, com o objetivo de “construir a formação dos sábios impulsionadores dos progressos do conhecimento”, tiveram, nas mulheres, fortes aliadas na criação de tais universidades. Essas universidades também deveriam formar intelectuais que se envolvessem profundamente com a política, a fim de assegurar aliança com o Estado e influenciassem a sociedade com os valores cristãos.

A criação da Universidade Católica de Goiás (UCG) caracterizou-se por resultar em um projeto articulado ao movimento católico pela efetivação do ensino superior. A criação dessa instituição foi caracterizada pelas ambiguidades do movimento idealizador: ao mesmo tempo em que se apresenta como instituição confessional, vinculava-se ao Estado para receber subsídios para sua atuação e manutenção.

Sobre as origens da universidade pública federal em Goiás, conseguem-se referências no trabalho realizado por *Miriam Fábria Alves (2000): Faculdade de Direito: das Origens à Criação da Universidade Federal de Goiás 1898-1960*.

O trabalho procurou estabelecer nexos entre a situação política – econômica e sócio-cultural do Estado de Goiás com a realidade da Faculdade de Direito. Também procurou resgatar as origens dessa instituição no Estado, com enfoque na intensa participação em defesa do ensino público, leigo e gratuito, o que contribuiu sobremaneira para a criação da Universidade Federal de Goiás, em 1960.

Também, neste trabalho, reconstituíram-se as origens e trajetória do Ensino Superior no Brasil e em Goiás. Esse Estado, caracterizado por não priorizar o processo educacional, faz com que a pesquisadora, subsidiada pelo enfoque histórico – problematize o seguinte questionamento: Para que criar Ensino Superior em Goiás se, até 1930, 98% da população era analfabeta, e se, nem 10% desta, no final dos anos de 1930, chegava a ter instrução?

Esta pesquisa constitui grande contribuição na construção da fundamentação teórica sobre o Ensino Superior em Goiás, uma vez que:

[...] a trajetória da Faculdade de Direito foi marcada, desde a sua criação, pelos embates travados no âmbito estatal e da sociedade civil. As lutas e vitórias conseguidas podem ser computadas com conquistas daqueles que acreditaram ser possível criar e constituir uma instituição de ensino superior

e fazer dessa um centro acadêmico capaz de lutar não só por seus interesses, mas também pelos da coletividade. A Faculdade de Direito pode então ser considerada a pioneira em Goiás, mas também a grande “guerreira”, que conseguiu para si, entre outros, o mérito de ter tido uma contribuição decisiva para a implantação da Universidade Federal de Goiás. (ALVES, 2000, p. 174)

*Luiz Fernandes Dourado (2001)*, com a obra *A Interiorização do Ensino Superior e a Privatização do Público*, oportuniza uma radiografia do ensino superior em Goiás. O autor examina a articulação entre a natureza e o caráter de sua expansão, nos anos de 1980, através de “institucionalização de duas modalidades que se inter cruzam – a criação de instituições isoladas de ensino superior e a interiorização de atividades de ensino da Universidade Federal de Goiás – através de um parceiro comum, o município”. (DOURADO, 2001, p. 11)

O autor salienta a expansão do ensino superior no contexto pós – 64, sob duas vertentes. A expansão através de iniciativas públicas que, marcadamente, nos anos 1970, resultou da política de liberação de vagas e contenção de despesas. Foi, portanto, uma expansão controlada. Diante dessa realidade, a iniciativa privada se sentiu motivada a multiplicar suas instituições através da criação de universidades e de faculdades isoladas.

Mas o advento da expansão não se encerrou nessas iniciativas. Houve a implementação de fundações federais de ensino superior com intenções claramente privatistas no que diz respeito ao caráter jurídico de sua criação. Não é possível deixar de mencionar “a criação e implementação ou consolidação das escolas de universidades estaduais”, articulando mecanismos legais e demandas regionais e locais.

A análise realizada aponta que, nos anos de 1980, a política educacional que enfatizava a expansão do ensino superior, bem como assumiu formas complexas e ambíguas. Isto se deu quando sob aparente expansão da rede pública, várias iniciativas foram implementadas, atendendo aos discursos defensores do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão via interiorização. Nesse contexto, observou um número crescente de atos de criação de faculdades estaduais, fundações municipais e de outras modalidades de instituições de ensino superior em Goiás, preferencialmente, nas cidades consideradas polos econômicos.

Da situação estabelecida, evidenciou que as instituições criadas e instaladas se caracterizavam pelo atendimento de compromissos eleitoreiros e, por isso, não se primavam por oportunizar condições satisfatórias que viabilizassem o funcionamento de tais escolas. As análises realizadas permitiram evidenciar que muitas fundações foram criadas apenas

legalmente, outras funcionam como mantenedoras legais, e ainda há as faculdades e centros de ensino que funcionam realmente, embora enfrentem toda sorte de problemas.

Já, *Maria Antonia Gomes (2002)*, ao tratar sobre a *Expansão e a Reconfiguração do Ensino Superior Privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia* procurou analisar o contexto da expansão, privatização e ressignificação do ensino superior privado, observando as tendências privatistas ditadas pelas políticas educacionais brasileiras que compõem os contornos da reforma do Estado, particularmente a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso.

Considerando que as políticas desencadeadas nos estados e nos municípios não são autônomas, e, guardadas as suas especificidades históricas, estão inseridas num contexto nacional, Goiás vivenciou um processo de expansão do ensino superior privado, com fins lucrativos, o qual, na década de 1990, buscou se consolidar como hegemônico no país. (GOMES, 2002, p. 18)

A autora procurou, primeiramente, contextualizar o Ensino Superior Privado no Brasil em sua política de consolidação e expansão, especificando para o ensino superior em Goiás com a marca da interiorização e da privatização do público. Em seguida, retratou a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 sob a égide das políticas de expansão e das estratégias de reconfiguração das instituições de ensino superior privados com fins lucrativos. Também tratou sobre o Ensino Superior Privado em Goiânia, apresentando suas estratégias de expansão, bem como esta modalidade de ensino foi reconfigurada no município.

Em todo o percurso da história do ensino superior no Brasil e em Goiás, ficaram evidentes tensões, contradições, conflitos, interesses vários como componentes de um processo que ainda continua. Nesse contexto, encontra inserida a UFG. Para explicar as contradições entre os discursos oficiais e as práticas efetivadas, foram buscadas contribuições em teóricos críticos da educação em geral. Nessa direção, alguns teóricos foram eleitos para fundamentar a compreensão teórica, geral e específica, sobre a construção do conceito de Ensino Superior, Universidade, Expansão e Interiorização, de modo geral e, especialmente, em Goiás. Nessa direção, foram relevantes as contribuições de: Alves (2000), Baldino (1991), Borges (1982), Bretas (1991), Cassimiro (1979, 1982, 1989, 1991), Catani (2000 e 2001), Chaul (1986, 2002), Correia (2000), Cunha (1988, 1989 e 2001), Dourado (1997, 2001, 2002), Fávero (1977, 2000, 2006), Germano (2000), Gomes (2002) Gonçalves e Cassimiro (1979), Oliveira (2000), Teixeira (1989), dentre outros. Porém, é certo que o trabalho exigiu orientação teórico-metodológica que privilegiou a concepção dialética, a qual possibilitou



análises das várias faces que interpenetram a interiorização do Ensino Superior em Goiás sob aspectos sociais, econômicos e políticos.

### *3. A metodologia, a investigação e a apresentação dos resultados*

Todo esse processo foi pautado no método dialético que “insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes”(Japiassu e Marcondes, 1996, p. 71).

Diante disso, foi necessário evidenciar as exigências apresentadas para o pesquisador que segue essa linha teórica e se proponha a realizar uma investigação especificamente no campo educacional. Dele é exigido ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico, quais sejam:

Estrutura das formações sócio-econômicas, modo de produção, força e relações e produção, classes sociais, ideologia, que é sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção de homem, ideia da personalidade, da educação etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 73)

Essas exigências por si só não são suficientes para que um estudo traduza, com clareza, um processo que conjugasse as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação na ação-social. Dessa forma, ao tratar do método dialético, tornam-se válidas considerações quanto às categorias como expressão conceitual que dão conta de uma realidade da forma mais abrangente possível (Cury, 1986), porque essas possuem um conteúdo mais rico que as leis.

Para esse autor, as categorias propostas se inserem no contexto da práxis. “Pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação”(Cury, 1986, p. 26). Por isso, de modo especial, oferecem subsídios nos trabalhos de investigação das realidades sociais e ajudam a entender o todo, cujos elementos constituem a realidade e, no caso deste estudo, os elementos do ensino superior, da extensão, da interiorização e expansão em geral e da UFG, em particular.

Para a investigação proposta, as categorias elencadas por Cury (1986, p. 27-52)<sup>2</sup> inspiraram a análise, e podem assim ser classificadas:

- *Categoria da contradição* – é a base da metodologia dialética. Representa o momento conceitual explicativo mais amplo, já que reflete o movimento do real. É considerada o motor do desenvolvimento por demonstrar que “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis”. (p. 27)
- *Categoria da totalidade* – considera que o homem não busca apenas a compreensão particular do real, mas requer uma visão que possibilite a um processo particular, a conexão com outros processos, e que isso resulte numa síntese explicativa mais ampla.
- *Categoria da mediação* – explicita que o real não pode ser visto numa “divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório”(p. 27). Assim, o homem tem a possibilidade de operar sobre a natureza e criar idéias que representem a natureza.
- *Categoria da reprodução* – toda sociedade tende, em suas instituições, à sua autoconservação “reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. “A reprodução se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação” (p. 42).
- *Categoria da hegemonia* – como as outras categorias, traz em seu interior a condição de estratégia política. Ao considerar a questão da hegemonia, considera simultaneamente a questão da ideologia, “das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que as geram. Destaca-se que a ideologia apresenta “caráter de classe, e sua presença se faz dentro de uma totalidade concreta, cujo movimento é contraditório” (p. 47).

Essas categorias, no contexto da investigação realizada, foram significativas para historicizar a produção do ensino superior no Brasil e em Goiás, destacando aí as especificidades que caracterizaram a história da UFG, enquanto produção complexa e ampla. As categorias, articuladas ao longo da investigação e da produção sistemática do trabalho, possibilitaram a ultrapassagem dos discursos que escamoteavam o real e revelaram as

---

<sup>2</sup> Conferir: CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

contradições e as práticas hegemônicas das ações que caracterizaram cada fase do objeto estudado, desvelando suas múltiplas faces.

O método que orientou toda a dinâmica desta pesquisa encaminhou ações que foram decisivas nesse processo. Em função dessa acepção, o estudo realizado ocorreu em três momentos distintos e complementares. Num primeiro momento, foram privilegiadas as leituras para fundamentação, embasamento teórico e ampliação de conceitos e análises sobre o tema. Nesse momento, os textos dos vários autores eleitos foram lidos, outros relidos, e de todos foram organizados fichamentos, anotações e resenhas, fundamentais na elaboração de base conceitual sobre o assunto.

Essa fundamentação ocorreu obedecendo as orientações próprias da pesquisa bibliográfica de modo a balizar maior compreensão sobre a trajetória histórica do ensino superior no Brasil, como também no Estado de Goiás, e, particularmente, reconhecer as especificidades da interiorização e da expansão do ensino superior no Estado de Goiás, entre os anos 1970 e 1990.

No segundo momento, privilegiaram-se a busca e o levantamento de documentos históricos (oficiais e não-oficiais) que sustentassem, permitissem explicar e oferecessem informações sobre o objeto deste estudo. Nessa fase, as dificuldades se multiplicaram, confirmando as peripécias pelas quais passa o pesquisador quando pretende fazer pesquisa ou estudo relacionado à historiografia local ou regional. Em muitas ocasiões, os documentos, quando encontrados, apresentavam-se em mau estado de conservação e em total desorganização. Nos locais onde não existem instituições ou setores que reúnam dados e informações que constituam acervo em condições adequadas para consulta “[...] a documentação local, necessária às pesquisas geralmente está nas mãos de pessoas que se consideram “donas” e não querem cedê-la” (Amado, 1990, p. 11).

Além do levantamento, procederam-se o estudo e a análise de documentos que versavam sobre o ensino superior no Brasil, em Goiás, e, particularmente, sobre a UFG. Assim, foram localizados: periódicos, obras específicas publicadas, leis (decretos, portarias, convênios, atas, discursos etc.), sites oficiais sobre legislação no Brasil.

Tendo como meta a consecução dos objetivos deste estudo, foram feitas visitas a alguns *campi* avançados. Através dessas visitas, foi caracterizado o terceiro momento, pelas conversas informais e entrevistas semiestruturadas com pessoas, que, por algum motivo, estiveram envolvidas com a história da criação e com o desenvolvimento da UFG, que participaram de alguma forma do projeto e processo de extensão, interiorização e expansão da universidade pela via dos *campi* avançados. Foram incluídas nessas “conversas” servidores da

UFG, assim como ex-professores, ex-reitores, servidores da sede e dos *campi* avançados. Para o estabelecimento dessas conversas, valeu-se de contatos telefônicos, e-mails e visitas aos locais em que estas pessoas se encontravam.

Para completar as informações apresentadas na bibliografia e nos documentos consultados, foram realizadas entrevistas e depoimentos gravados em fita cassete, posteriormente, transcritos e o texto final conferido pelos entrevistados que também autorizaram o uso das informações neste estudo. Ressalta-se que, durante os encontros, as pessoas entrevistadas ou que concederam depoimentos alternavam posições de sujeitos e objetos no contexto da pesquisa. Nos encontros, sempre foram criados espaços para o diálogo, a troca de informações, as instigações pelas lembranças, o contraponto com as imagens, as relações com as vivências e informações do presente

As pessoas que participaram desta fase, nesse estudo, são chamadas de colaboradores, foram escolhidas segundo os critérios que atendiam aos objetivos da pesquisa, como: ter atuado como professor, reitor, pró-reitor ou servidor em algumas das fases compreendidas no estudo, disposição para rememorar e buscar informações sobre a história da UFG e de seu processo de extensão, interiorização e expansão através dos *campi* avançados e que viessem autorizar a publicação das informações reveladas.

Diante disso, foram escolhidos dois ex-reitores; dois professores, sendo que um desses professores atuou como diretor de dois dos *campi* avançados estabelecidos; dois representantes de comunidades onde os *campi* avançados foram instalados. O objetivo, ao ouvir essas pessoas, foi além do interesse de compreender como se passou o processo de extensão, interiorização e expansão da UFG. Pretendeu antes, transformar essas informações em registros históricos sistematizados. É importante salientar que todos os colaboradores foram contactados primeiramente por telefone, por e-mail e até pessoalmente, quando eram acordados o local, data e horário para a realização do encontro e da entrevista, sempre determinados, segundo a agenda do(a) entrevistado(a).

As entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2009. Para objetivar e sistematizar as conversas foram organizados roteiros com linhas temáticas para a coleta dos relatos dos colaboradores. Em todos os encontros, ocorreram momentos para conversas preliminares e descontraídas, e que encaminhavam as recordações e preparavam os ânimos para “informações documentais”. Cada encontro teve duração própria. Alguns foram rápidos. Outros duraram tanto, que foi necessário remarcar outros encontros.

Talvez seja interessante registrar que, antes das entrevistas, a pesquisadora era entrevistada pelos colaboradores. Nesse momento, ocorria a troca de experiências, de ideias

que acentuavam o compromisso com o estudo e apontavam para além dos resultados que se resumem num título.

As informações buscadas visaram equilibrar o caráter qualitativo com o quantitativo, e as entrevistas constituíram recursos auxiliares nesse processo. Ressalta-se que, através destas, foi possível empreender maior dinamismo e flexibilidade na coleta de informações as quais foram significativas para a elucidação do objeto de investigação, uma vez que possibilitou ressignificar o tema. Das falas, a análise recaiu sobre o conteúdo que, além de elucidar a evolução histórica e seus eventos, também foram observadas as representações sociais dos depoentes sobre o processo no qual está inserido o Ensino Superior Brasileiro.

Nessa perspectiva, o estabelecimento do diálogo entre as *fontes escritas e orais* constituiu importante via para reconstruir a realidade, ressaltando a importância de cada um, em separado e no conjunto, para a análise e compreensão propostas, ressalvadas as limitações de cada uma das fontes.

Assim, sem fugir do caminho teórico–metodológico, novos elementos foram evidenciados em outras possibilidades de análise que contribuíram para a articulação de informações no contexto em questão. Nesse sentido, as representações dos atores sociais que fizeram parte do processo histórico, aliados aos representantes dos egressos desse sistema educativo que foi construído (e constituído), ofereceram elementos necessários para uma compreensão ampliada.

#### *4. Resultado da Pesquisa*

A tese defendida, nesta pesquisa, aponta a extensão universitária como elemento central de um processo que expressa a interiorização do ensino superior via *campi* avançados. Através dela ocorreram ações assistenciais, educacionais, abertura para campos de estágios, abertura de espaços para a instalação de cursos, oportunizando a expansão da UFG. Toda essa conjuntura compõe um projeto maior na tessitura das políticas nacionais para o ensino superior. Uma análise mais atenta possibilita ampliar a compreensão sobre as universidades federais em geral e, mais especificamente, no contexto do Estado de Goiás.

O resultado deste estudo foi estruturado em quatro (4) capítulos. Estes foram construídos com o compromisso de apresentarem o estudo realizado sem a preocupação com a homogeneidade quanto ao número de páginas. Escolheu-se tratar o tema eleito para cada um de modo que cumprisse com o objetivo que o orientava.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a trajetória da instalação e estabelecimento da universidade no Brasil e em Goiás até a criação da Universidade Federal de Goiás, - UFG-, em 1960. Considerando que acontecimentos relacionados a quaisquer temas educacionais estão fatalmente ligados à história geral, objetivou-se situar o processo evolutivo no qual se encontram inseridas a extensão, a interiorização e a expansão do ensino superior goiano.

O segundo capítulo ocupou-se em apresentar conceituações, bem como o ensino superior no contexto dos governos militares. Também propôs situar a UFG, nesse contexto, destacando as suas especificidades. O objetivo maior foi o de contextualizar o cenário dos primeiros anos da UFG e como essa instituição teceu sua história a partir daquela realidade.

O terceiro capítulo tratou dos *campi* avançados da UFG enquanto materialização de uma política de extensão, interiorização e expansão do ensino superior em Goiás e, conseqüentemente, do Brasil. Com o objetivo de efetivar uma política de investir na educação, a UFG, através de vários convênios, foi, paulatinamente, concretizando a implantação de novos cursos no *Campus*. Também promoveu ações que congregaram esforços para a implantação e a consolidação de *campi* avançados em vários municípios. Assim, nesse capítulo, objetivou-se relatar a caracterização de cada *campus*, bem como situá-lo no contexto das políticas de extensão, interiorização e expansão da UFG, e ainda percebê-lo no bojo das políticas para educação superior em Goiás e no Brasil.

No quarto capítulo, foram evidenciadas e analisadas as questões norteadoras desta pesquisa com a intenção de tratar as várias faces que interpenetram a interiorização do Ensino Superior em Goiás. Esta opção decorreu da observância de ações de movimentos das comunidades civil e acadêmica locais, articuladas às propostas de políticos do Estado em favor da incorporação do Ensino Superior ao contexto de cada localidade (interiorização).

Chama-se a atenção para o tema estudado, apresentando-o como uma investigação produzida sob determinantes contextuais e circunstanciais, por isso inacabada. E que, em razão de sua especificidade, desafia para outras pesquisas.

## **1. A UNIVERSIDADE NO BRASIL: da gênese à criação da Universidade Federal de Goiás – UFG - em 1960**

*[...] dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico”.*  
(Elza Nadai, 1993)

Investigar sobre o ensino superior brasileiro, bem como sobre o fenômeno da interiorização exige muitos cuidados, entre eles, a contextualização sob diferentes aspectos, as limitações e o estabelecimento das relações que servirão de base para qualquer posicionamento. Assim, nenhuma instituição pode ser tratada e compreendida fora do contexto de sua inserção, menos ainda a Universidade. Por isso, é importante lembrar que tal instituição se transformou profundamente através dos séculos, uma vez “que cada época precisou resolver o dilema renovado e da integração da inovação, da avaliação das competências e da mudança de apreciação” (CHARLE, 1996, p. 9).

Os acontecimentos relacionados a quaisquer temas educacionais estão decisivamente ligados à história geral. Em vista disso, estes fatos exigem a tomada de consciência do processo evolutivo no qual estão inseridos. Dessa forma, torna-se imprescindível o exame das condições sócio-históricas de um tempo, de uma cidade, de um país.

Exige-se que considere a manifestação das idéias que influenciaram a ação das pessoas, modelaram os propósitos e preconceitos de uma sociedade. [...] difícil será a resposta a questões fundamentais para a reconstrução efetiva de fatos educacionais. Por exemplo: em que medida os condicionamentos sociais, econômicos, religiosos, políticos e outros, afetaram o exercício da educação em determinado tempo e local? (SILVA, 1975, p. 15-6)

A realidade que motivou e desencadeou os questionamentos norteadores deste estudo abarcou a instalação, expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. Pretende-se, neste capítulo, apresentar uma revisão bibliográfica sobre a trajetória da instalação e estabelecimento da universidade no Brasil, pelo menos panoramicamente; e de modo específico, dado que é o objeto deste, o ensino superior em Goiás até a criação da Universidade Federal de Goiás, - UFG- em 1960. Ressalta-se que, para este estudo, optou-se pela periodização iniciada pela colonização do Brasil até a atualidade, uma vez que o Estado

de Goiás passou a existir, oficialmente, a partir de meados do século XVIII. E, para uma contextualização que ofereça maior entendimento ao objeto desta pesquisa, o retorno à história e à história da educação em geral e, do ensino superior, em particular, é fundamental.

## **1.1 A Universidade no Brasil – período colonial (1549 - 1822)**

A educação brasileira, em seu aspecto mais sistemático e formal, tem sua história iniciada com a colonização. Sob essa perspectiva, a educação desenvolvida no Brasil-Colônia está intimamente vinculada à história e à história da educação européia. A colonização constituiu-se, enquanto projeto político e econômico, na expansão comercial da burguesia. Esta se aproveitou do acúmulo de riquezas decorrentes da Revolução Comercial para garantir a busca de novos mercados. As colônias inicialmente se prestariam enquanto fonte de pilhagem de matéria-prima (pau-brasil, prata, ouro, diamantes, etc).

As atividades desenvolvidas pelos representantes da metrópole portuguesa no início da colonização constituíram-se da extração de madeira e, posteriormente, do plantio da cana-de-açúcar. Tais atividades não exigiam formação educacional sistemática para o desempenho das principais funções. Nessas condições, a educação não representava prioridade. Contudo, havia a necessidade de manter a unidade política nas colônias para que essas continuassem a alimentar, economicamente, a metrópole. Sob essa perspectiva, o governo português valeu-se da Igreja enquanto instrumento da uniformização da consciência e da fé, mas também disseminadora de cultura. Para a consecução dessa empreitada, foram enviados para as colônias, inclusive no Brasil, grupos de religiosos católicos que desenvolveriam o trabalho pedagógico e missionário de modo a atender aos objetivos portugueses.

### **1.1.1 Os Jesuítas (1549 – 1759)**

Os jesuítas desembarcaram no Brasil-Colônia, em companhia do Governador-Geral Tomé de Souza, em 1549. Estes eram religiosos da Companhia de Jesus, Ordem fundada em 1534 por Inácio de Loyola, espanhol basco. Essa Ordem foi aprovada, oficialmente, em 1540, pelo Papa Paulo III e ficou vinculada diretamente à autoridade papal.

Assim que chegaram à Colônia Portuguesa, na América do Sul, os jesuítas criaram as escolas de “ler e escrever”. Em seguida, deram início ao processo de criação das escolas



secundárias e colégios, preferencialmente na orla marítima, no início. Só, posteriormente, tais ações seriam instaladas no interior do território colonial.

Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino de primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para atividade missionária; de outro formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. (CUNHA, 2007, p.25)

As escolas jesuíticas privilegiaram a formação humanista em detrimento da preocupação com a técnica ou ciências físicas ou naturais. O ensino, voltado para o nível superior, deveria ocorrer nas universidades da metrópole, especialmente nos cursos de Medicina e Direito. Afinal, Portugal procurava manter sob controle a formação das elites brasileiras, e para tal

a política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na metrópole a formação de nível superior. Mesmo a iniciativa jesuítica de estabelecer um seminário que pudesse formar um clero brasileiro foi destruída. [...] Não houve nenhuma preocupação e nenhum interesse em criar uma universidade. (DURHAM, 2005, p.200)

Contudo, é relevante ressaltar que “o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas, na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes”. (CUNHA, 2000, p. 152)

Os jesuítas, principais responsáveis pela educação na colônia, tentaram criar e implantar uma universidade no Brasil, em 1752, na Bahia. Porém, não tiveram a autorização de Portugal que, na época, supunha que saber e desobediência eram parceiros. Segundo Cunha (2000), Portugal tinha como objetivo impedir que os estudos universitários fomentassem movimentos que motivassem o desejo pela independência, especialmente a partir do século XVIII, quando a influência do Iluminismo atingiu vários pontos das Américas.

O complexo aparelho ideológico repressivo utilizado por Portugal apresentava coincidências com a burocracia que caracterizava a Igreja Católica. Tal ideologia tinha, nas

ações missionárias, a legitimação da exploração colonial. Assim, o Brasil, aos olhos de Portugal, não passava de recurso/negócio que deveria proporcionar lucros à metrópole, oferecendo o suporte necessário para o estabelecimento enquanto centro capitalista.

### **1.1.2 O Período Pombalino – 1759 a 1808**

O período pombalino corresponde ao intervalo de tempo no qual Portugal foi governado pelo Marquês de Pombal (1759 – 1777). Este acreditava que o papel do Estado era promover o desenvolvimento econômico, o que reverteria em consolidação e fortalecimento do poder político. Por isso, assegurou para si os mecanismos de coerção, de controle dos orçamentos, da administração e da justiça (MAXWEL, 2001). Seu governo foi um perfeito exemplo de despotismo esclarecido, forma de gestão que combinava a monarquia absolutista com o racionalismo iluminista.

No clima desse contexto, a Companhia de Jesus tornou-se alvo de crítica e perseguição. O motivo alegado estava na detenção do monopólio, por parte destes, da educação superior em Portugal e da educação secundária no Brasil. Tal tensão culminou com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses em 1759. Mas, na conjuntura apresentada, percebe-se que as motivações para tal disputa tinham abrangência muito mais ampla.

Havia dois aspectos distintos, mas relacionados, do intelectual de Portugal setecentista que influenciaram o modo de Pombal pensar sobre os problemas com que se deparou ao assumir o cargo em 1750; um e outro, cada qual a seu modo, tiveram impacto na disputa com os jesuítas. Primeiro havia o acesso debate sobre questões fundamentais a respeito de filosofia e educação. Segundo, existia um considerável corpo de pensamentos sobre os vários aspectos da economia política de Portugal. (MAXWEL, 2001, p. 14)

Com a expulsão dos jesuítas, Portugal ficou praticamente sem professores, principalmente os de nível secundário e universitário. Em função desse fato, foi criado um sistema de educação secundária e promovida a Reforma da Universidade de Coimbra. Ambas seguiram à risca as recomendações da ordem religiosa dos Oratorianos, inimigos dos jesuítas, e de Luís Antônio Verney, que era oratoriano, consultor contratado do governo português (MAXWEL, 2001). Nesse período

No que se refere ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas, na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís, em Belém e em Mariana, correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no antigo prédio dos jesuítas. (CUNHA, 2007, p. 53)

De modo geral, segundo vários estudiosos, as colônias portuguesas, inclusive o Brasil, foram esquecidas, principalmente no quesito educação. O abandono em que jazia o Brasil era propositado. “Portugal tinha receio de que esta grande colônia prosperasse muito no comércio, na indústria e na instrução. Por isso, a mantinha sempre desprezada e cerceada no seu progresso” (Bretas, 1991, p. 36). Do Brasil, queria as riquezas minerais e naturais.

As escolas Maiores (Universidades) não foram introduzidas no Brasil. Qualquer brasileiro que desejasse formar-se em escolas superiores tinha que se transportar para Lisboa, levando consigo a licença do Governador e do Bispo, mas não haveria quanto aos estudos, interesse dos brasileiros pelas ciências, porque não tinham como aplicar aqui esses conhecimentos. Somente o estudo jurídico interessava. (BRETAS, 1991, p. 52)

Isso porque

[...] os bacharéis tinham, na atividade cotidiana, de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo próprio aparato jurídico. (CUNHA, 2007, p. 64)

Destaque-se que os dois estabelecimentos criados durante o período pombalino foram dirigidos por religiosos e com forte conteúdo religioso, se não especializados nesse conteúdo: seminário de Olinda e os estudos superiores do Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro (Cunha, 2007, p. 78).

### **1.1.3 O Período Joanino – (1808 -1822)**

O Brasil, no período de 1808 a 1820, tornou-se a sede da Monarquia Portuguesa. Nesse período, o Brasil passou à condição de Reino-Unido, adquirindo status de outro Estado. Em 1820, com a Revolta do Porto, o povo português exigiu que D. João VI retornasse a Portugal.

Com a chegada da Família Real no Brasil(1808), no que diz respeito à educação, as mudanças apresentadas tinham o objetivo de resolver problemas imediatos. Nenhuma iniciativa apresentou intenção de um planejamento consistente que implicasse num projeto de futuro para uma nação.

Não é possível negar que a instalação da Família Real no Brasil tenha exigido uma série de transformações. Contudo, ressalta-se que o objetivo era adaptar a vida de alguns setores da sociedade e cidades da colônia às necessidades e interesses da corte.

A prioridade era atender rapidamente as necessidades que o contexto de guerra (invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão) exigia. Por isso, fazia-se urgente o preparo da defesa territorial. Somava a esse motivo a necessidade de formar alguns profissionais indispensáveis ao estabelecimento e funcionamento do Estado, assim como atender aos interesses das elites locais que priorizavam a formação nas áreas do Direito, Medicina e Engenharia.

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do estado nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso. (CUNHA, 2007, p. 63)

Não é de se estranhar que numa sociedade escravista, como a do Brasil do século XIX, que as medidas tomadas indiquem a opção pela educação da elite, ou seja, o ensino superior. "A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais". (Ib Idem)

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições, metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais [...] Essas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados. (CUNHA, 2000, p.153-4)

Assim, é consenso entre os estudiosos que todas as tentativas de criação e estabelecimento de universidades no Brasil-Colônia fracassaram. Esse fracasso é justificado como decorrente da política de controle pela metrópole. Esta tinha como meta paralisar qualquer iniciativa por parte das colônias que as fortalecessem em algum aspecto que oportunizasse vislumbrar a independência em relação a Portugal. Em vez de universidades, a Coroa Portuguesa procurou fomentar o comércio, a agricultura e a indústria. Os cursos criados no período em que a colônia tornou-se a sede da Coroa portuguesa cumpriam com a função utilitária característica do momento.

### 1.1.4 Estado de Goiás: caracterização geral e da educação



**Figura 1** - Localização do Estado de Goiás - Brasil divisão regional antes de 1988  
Fonte: IBGE

O Estado de Goiás situa-se na região centro-oeste do país e resultou das investidas de aventureiros que, em diversas expedições - “entradas”, “descidas”, “bandeiras” - , percorreram as terras goianas desde o primeiro século de colonização. No contexto da história brasileira, marcada por ciclos econômicos, a história de Goiás começou no ciclo do ouro. O nome do estado derivou do nome da tribo indígena guaiá, que quer dizer indivíduo igual, gente semelhante, da mesma raça (RISTOFF e GIOLO, 2006).

A ocupação de Goiás ocorreu inicialmente pela região do Rio Vermelho, local que mais tarde tornou-se a cidade de Goiás, a qual foi capital do Estado por duzentos anos. Já o povoamento desse Estado “[...] em consequência da mineração do ouro, ocorreu de forma irregular e instável, sem qualquer planejamento ou ordenação[...]. A ocupação humana, nas zonas despovoadas, deu-se pela expansão da pecuária e da lavoura de subsistência nos séculos XIX e XX“. (MENDONÇA, 2005, p. 93)

Goiás, oficialmente descoberto por Bartolomeu Bueno da Silva, em 1722, nasceu no ciclo da mineração. E por ter sido descoberto por paulistas, pertencia à Capitania de São Paulo. “Sob essa condição, o sujeito que nele foi valorizado, era o ‘mineiro’, que, naquela época, significava o proprietário de lavras e escravos. “Ser mineiro era a profissão mais honrosa, significava o mais alto status social. Todos queriam ser mineiros e ninguém queria ser chamado de roceiro, profissão desprezada”. ( PALACIN e MORAES, 2001, p. 19)

Diante disso, a sociedade goiana não se diferia da sociedade colonial do restante do Brasil. Por isso, era caracterizada por relações de dominação e de subordinação, marcadas por diferenças relevantes nas questões que envolviam direitos, deveres e obrigações. A economia, de modo geral, baseada no trabalho escravo que, nas minas, era demasiado penoso e desumano.

Vida de escravo nas minas era extraordinariamente dura. Em primeiro lugar, todos os males do garimpo: trabalho esgotador, má alimentação (os escravos alimentavam-se quase que exclusivamente de milho) e graves doenças (reumatismo, pelo contínuo trabalho com os pés na água, doenças de coluna e dos rins, pelo trabalho curvado com o sol nas costas, enfermidades venéreas e verminoses etc). A isto há de se acrescentar os males da falta de

liberdade: arbitrariedades, castigos. Eram considerados mais como coisas que como pessoas. (PALACIN e MORAES, 2001, p.34)

#### 1.1.4.1 A educação no período colonial

O ensino/educação, durante o período colonial brasileiro, teve na Companhia de Jesus a responsável pelo processo. Esta atuou de 1549 a 1759, quando foi expulsa do Brasil e de Portugal pelo Marquês de Pombal.

Os Jesuítas, obedecendo às ordens régias, apenas ensinavam a Língua Portuguesa, o catecismo e algumas orações aos nativos. Essa posição era justificada porque “a Capitania de Goiás que só era lembrada por seu ouro e diamante que abastecia os cofres portugueses” (Mendonça, 2005, p. 97).

Segundo *Brzezinski* (1987), a posição geográfica de Goiás não facilitava a comunicação com as outras capitanias mais desenvolvidas. Em vista disso, nem o ensino jesuítico ou as aulas régias conseguiram estabelecer qualquer influência significativa para a sociedade goiana. Para esta autora, a economia, com base na mineração, provocou a ausência de uma sociedade coesa e estruturada que considerasse relevante a existência da escola. [...] “na Capitania de Goiás com as missões jesuíticas [...] se pode concluir que a companhia de Jesus não fundou nenhuma escola, propriamente dita, nos sertões por eles explorados, como fizeram em outros lugares” (Bretas, 1991, p. 23).

Em Goiás, o ciclo da mineração não teve vida longa. “A mineração propriamente dita teve vida breve em Goiás. Tem início em 1726, declinando após a década de 1750, que marca o apogeu da mineração em Goiás”(Chaul, 2002, p.34).

Goiás permaneceu em decadência<sup>3</sup> até os primeiros anos do século XIX e sofria o impacto das dificuldades econômicas decorrentes da conjuntura internacional que apresentava as consequências das guerras napoleônicas.

As principais consequências da decadência da mineração podem ser assim resumidas: a) pobreza/miséria da população; b) defasagem sócio-cultural; c) nascimento de

---

<sup>3</sup> A decadência em Goiás é contestada por CHAUL(2002). Segundo esse autor, os viajantes europeus que embrenhavam pelo interior de Goiás, analisavam-no com os olhos e as idéias voltados pra o continente europeu. “Contraste perfeito, cenário pobre, corrompido e corroído, e a imaginação dos europeus sonhadores de mitos tropicais que ao visitar Goiás registram a aparência modesta como regra perpétua. A idéia de decadência reponta como explicação absoluta”(p.18). *E acrescenta:* “Dentre os mais variados argumentos alegados para justificar a decadência, temos a precariedade das estradas, a falta de incentivos da Coroa para colocar em funcionamento novos meios de comunicação e o constante ócio em que vivia o povo de Goiás. [...] Repetida pelos historiadores contemporâneos, Goiás passou a ter um perfil de terra da decadência, retrato de uma sociedade que parecia não possuir o mínimo básico para existir devido a sua inoperância, sua carência de tudo, sua solidão traduzida em isolamento, sua redoma de preguiça”. (CHAUL, 2002, p. 41)

uma economia agrária, fechada, de subsistência; e) êxodo/migração da população para outras regiões “mais desenvolvidas”. Nesse ciclo, não foi formada uma classe média bem estruturada e forte. E, diante desse contexto, os poderes econômico, social e político ficaram concentrados nas mãos de poucas famílias que sobreviveram à derrocada da mineração.

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, quase todas as escolas existentes no Brasil foram fechadas, à exceção das poucas mantidas por particulares e religiosos Carmelitas e Franciscanos, particularmente. Goiás nada sofreu com a extinção da Companhia de Jesus. Entretanto, vale sintetizar, considerando os acontecimentos ocorridos em Portugal e no Brasil, relacionados à Instrução:

a) que os Jesuítas não abriram em Goiás escolas, na exata acepção do termo, quando por aqui passaram, interessados na formação da mão-de-obra para as fazendas que pretendiam fundar visando à produção de gêneros, para isso ensinado o catecismo e a língua portuguesa, usando apenas a expressão oral, sem a preocupação de ensinar as letras; b) que Portugal não se interessava por dar as luzes das letras às populações dos sertões dos Goiazes, constituídas estas somente de mineradores, sem residência fixa, e que também a estas igualmente não interessava o conhecimento das letras; c) que, embora não se encontre nos anais da Capitania de Goiás nenhuma referência, oficial ou particular, com respeito a ensino de primeiras letras, se pode ter como certo que uma ou outra família de brancos, com residência fixa nos arraiais e povoações, contratou mestres para seus filhos; nesse caso esses mestres particulares seriam sacerdotes ou funcionários do Rei, porque estes não eram proibidos de ensinar em domicílio. (Idem, p. 36-7)

As transformações processadas na economia goiana durante os séculos XVII e XVIII não tiveram expressão. A Capitania de Goiás diante do contexto sócio-econômico-político que predominava não contou com escola até o século XIX. As primeiras escolas públicas instaladas em Goiás, nos tempos coloniais, foram criadas quando vigorava a reforma pombalina. E a despeito da criação do imposto pelo “Subsídio Literário”, as escolas Régias e os mestres que nela atuavam passaram por uma prolongada penúria, a qual adentrou no período Imperial como flagelo crônico (Ibdem).

## **1.2 Período Imperial (1822 - 1889)**

Em 1821, D. João VI voltou com a Corte para Portugal e, em 1822, D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil. Naquele momento, era necessário forjar o Estado Brasileiro que, de certa forma, já vinha sendo gestado desde os primórdios da Colônia, uma vez que aqui foram sendo formados grupos de elites dirigentes. É evidente que esse processo

ganhou força e expressão com o estabelecimento da Corte Portuguesa em terras brasileiras em 1808.

“A invenção do Brasil” constituía-se num projeto que, gestado no processo da Independência, foi incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840 – 1889), manifesto no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e a população do Império. [...] A ideia de construir o Império do Brasil e a identidade nacional também pode ser observada na elaboração de projetos e nas medidas tomadas para organização do ensino secundário no país (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 28).

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, primeiro Imperador do Brasil, contemplava um tópico específico para a educação. “Ela inspirava a ideia de um sistema nacional de educação. Discriminava em seu texto que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades” (Ghiraldelli Jr, 2003, p.10).

Na prática, o que foi proposto na letra da lei não se concretizou. O processo que resultou na Independência política do Brasil não alterou a estrutura social escravocrata vigente até então. O setor educacional, em decorrência disso, teve pouca evolução estrutural. E, de modo geral, teve que enfrentar inúmeros desafios de diferentes ordens.

Inicialmente, o ensino no Brasil Imperial teve sua organização fundamentada no Ato Adicional à Constituição de 1824, decretado em 1834<sup>4</sup>. Conforme o artigo 10, parágrafo segundo dessa lei, competia às Assembléias Legislativas das províncias (hoje Estados) o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos de ensino encarregados de promovê-la, com exceção dos cursos superiores que ficariam a cargo do poder central. Isto significa que às províncias caberia criar, manter e supervisionar escolas de nível primário e secundário.

A descentralização promovida por essa legislação manteve-se por todo período imperial e contribuiu para caracterizar a situação do ensino no país. As províncias viviam em penúria econômica, situação que se associava à falta de interesse das elites locais e regionais pela educação do povo e pela democratização da mesma. Fatos esses que retardaram por tempo indeterminado a organização eficiente de escolas públicas nos níveis primário e

---

<sup>4</sup> Para maiores esclarecimentos consultar ANDRADE, Paulo Benevides Paes de. *História Constitucional do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, pp. 593-600.



secundário, embora não faltassem projetos de leis, de reformas oficiais do ensino que ficaram apenas no discurso.

O ensino primário que constituía da escola de ler, escrever e contar atendeu, durante todo o Império, de forma precária e permaneceu em situação de descaso.

Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícias através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima. (RIBEIRO, 2000, p. 49)

Contudo, na tentativa de adequar a escola às condições e necessidades do momento, foi adotado o método lancasteriano<sup>5</sup> de ensino, pela lei de outubro de 1827. O ensino secundário, em sua maioria, foi assumido pela iniciativa particular. Contudo, a realidade estabelecida pelo Ato Adicional de 1834,

tirou toda e qualquer possibilidade de organização do sistema de formação educativa. Nas províncias criaram-se os Liceus, neles o aluno poderia escolher a ordem e a quantidade de disciplinas que quisesse cursar ao mesmo tempo. Com o impulso dado ao ensino superior profissional e o regime de descentralização instituído pelo Ato Adicional teve como consequência o desenvolvimento do Ensino Secundário particular em quase todas as províncias e principalmente nas capitais. (MOISÉS e MURASSE, 2006, p. 2023)

Diante dessa situação,

A partir do Ato Adicional, configuram-se dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular seriado e o sistema irregular. O primeiro era oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares. O segundo, predominante, era constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no ensino superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados. Os cursos regulares públicos eram os que gozavam de maior prestígio, por serem modelos e, portanto, privilégio da elite. Mesmo com a descentralização, o poder central continua a exercer controle sobre o ensino provincial, especialmente porque o Colégio Pedro II acabou impondo um modelo curricular padrão para o ensino secundário. (ZOTTI, 2005, pp. 34-5)

---

<sup>5</sup> Sobre o Método Lancaster, Monitorial/Mútuo, consultar: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(Orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

Vale lembrar que o homem moderno privilegiava a razão e a consciência como princípios iluministas que orientariam a formação do Estado Moderno. Este, por sua vez, estabeleceu os princípios que orientariam os sistemas de ensino e enfatizavam a necessidade de formação dos professores leigos. De acordo com os princípios Iluministas, formar o professor para o ensino público atenderia a dois objetivos: a) esse professor será preparado para transmitir através dos conteúdos, os valores morais culturais, necessários à garantia da unidade nacional; b) com essa formação e sob a vigilância e supervisão do Estado e da Igreja, seria facilitado o controle dos cidadãos pelo Estado (Mendonça, 2005).

A escola, submissa e controlada, nesse processo, tornou-se importante instrumento de envolvimento, controle e conformação da sociedade via práticas educativas e de instrução. Para que esta instituição cumprisse com sua missão, foram criadas e implantadas as Escolas Normais que passariam compor a história da institucionalização da instrução pública no mundo moderno.

A sociedade imperial brasileira, marcada pelo conservadorismo tradicional, patriarcal e político, herança do período colonial, constituiu contexto propício às práticas resultantes do domínio exercido pelas oligarquias latifundiárias e pela classe burguesa comercial, impregnadas de ideologias raciais e escravagistas. Como já foi destacado, o ensino no Brasil, nesse período, não vivia experiências bem sucedidas. A elite “bem intencionada” da época optava por importar modelos estrangeiros, os quais já era sabido que não foram experiências de sucesso nos seus locais de origem.

A situação de lástima e descaso do ensino popular no Brasil, particularmente, do nível primário e primeiras letras fez com que as Províncias almejassem a formação de professores. Concluía-se que a falta de preparo dos professores constituía num dos principais fatores do insucesso da educação básica nacional.

Ressalva-se que a Escola Normal, ao longo de sua trajetória – desde a gênese – teve sua existência marcada por aqueles que a defendiam e também pelos que a criticavam. A formação do professor, fenômeno característico da era Moderna, apresenta-se ligada aos conceitos de infância, desenvolvimento e formação da criança. Desde o século XVI, na Europa, a formação de professores ocupou espaço na dedicação de teóricos como: Comênio, Erasmo, Rabelais, Montaigne, Lutero, La Salle, entre outros.

No Brasil, a Escola Normal foi fundada para cumprir a função formadora de docentes para o ensino primário. Estes tinham a incumbência de, através dos conteúdos ensinados e ações educativas, colaborar para classificação e hierarquização da sociedade, bem como contribuir na solução de problemas de ordem social sem onerar o Estado e sem romper

com a estrutura colonialista e patriarcal que marcava as relações social, econômica e política do país. Diante desse contexto

Em 1834, o grupo político originário dos grandes barões do café, formado pelos homens da ala conservadora, organizou a Escola Normal de Niterói, a qual deveria formar os professores para as províncias. Esta Escola Normal transplantou da França todas as características, não observando as particularidades e diferenças contextuais entre as localidades, o que provocou o seu fracasso. (MENDONÇA, 2005, p.58)

Em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, foi criada a Escola Normal como filha da Escola Normal da França revolucionária. Tinha como principal função atender aos interesses dos homens conservadores que compunham o grupo político que a idealizou e a implantou. Para esse grupo, a educação seria o caminho para “civilizar”, para melhor conhecer e controlar o povo”(Vilela, 1992, p. 28). E como a União não se responsabilizava pelo ensino primário, também não se comprometeu com a formação de professores. Em consequência disso, coube às províncias tal incumbência. Essa situação perdurou todo o período Imperial e adentrou à República.

Quanto ao ensino superior, durante todo o Império (1822 – 1889), este adquiriu mais densidade e ficou, estrategicamente, sob a administração central. A manutenção material, humana e pedagógica, bem como a criação de estabelecimentos de ensino eram de responsabilidade do Estado (Cunha, 2000). Principalmente, porque, até o Primeiro Império, Portugal influenciou e controlou, de forma decisiva, a formação das elites brasileiras seja pela centralização da criação e manutenção de escolas, seja pela determinação de continuidades de estudos maiores ou superiores em universidades portuguesas ou europeias. Não é demais lembrar que

[...] da Colônia à República, houve grande resistência à ideia de criação da universidade no País; mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados e não lograram êxito. A resistência às tentativas de universidades no Brasil proveio da Coroa de Portugal à época do Brasil-Colônia e de brasileiros que pensavam que as elites deveriam ir para a Europa, a fim de educar-se e lá realizar seus estudos superiores. (FÁVERO, 2000, p. 9)

Nesse mesmo período, desenvolvia e ganhava adeptos a ideia de defesa de liberdade de ensino. Os grupos liberais defendiam a criação de universidades como ponto relevante na área da educação. Já os positivistas se apresentavam contrários a essa atitude. Contudo,

sublinha-se que “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso”(Cunha, 2007, p. 63).

Tal postura, até o final do século XIX, foi determinante para a criação de escolas autônomas, sob a iniciativa exclusiva da Coroa, para formação de profissionais liberais. Todos os cursos privilegiavam as necessidades de mercado. “Planos, indicações e projetos sobre a necessidade de criação de instituições universitárias, são apresentados, mas a situação vai perdurar inalterável durante todo o Império” (FÁVERO, 2000, p.20).

Assim, nenhuma universidade foi criada durante o Império. Persistiram, mudando de forma, as escolas superiores fundadas no tempo de D. João VI e mais algumas implantadas no período Imperial. Os cursos jurídicos representavam o interesse maior do governo Imperial pela urgência em consolidar a independência política do Brasil em relação a Portugal. “A independência política, em 1823, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de Direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se fizeram necessários” (CUNHA, 2007, p. 71).

Diante desse contexto, no período imperial, as universidades foram defendidas por alguns e criticadas por outros. Inúmeros projetos e recomendações foram encaminhados à Monarquia.

Apesar das várias reformas de ensino implantadas no período imperial, tais como as de 1827, de 1854 e a de 1879, o Brasil não contava com uma única universidade, na data da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. O ensino superior estava restrito a duas faculdades de Direito, duas de Medicina, uma de Engenharia, uma escola de Minas e os estabelecimentos destinados, especificamente, à formação de oficiais do Exército e da Marinha. (NISKIER, 2001, p. 42)

Unidades de ensino superior surgiram sob a forma de aulas e cadeiras.

Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos, etc), ensinavam seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência. Essas unidades simples podiam estar aglomeradas em cursos, dotados de reduzida burocracia. Foram as escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios. (CUNHA, 2007, p. 91)

### 1.2.1 Goiás: Período Imperial (1822-1889)

No período Imperial, a educação, de modo geral, não foi um setor que apresentou sucesso. No contexto da época, a preocupação do governo de Goiás era integrar a província ao cenário do Império. Mas esse objetivo esbarraria em muitos obstáculos. “Em Goiás, a população rural permaneceu alheia a essas crises, mas elementos ligados à administração, ao exército, ao clero e a algumas famílias ricas e poderosas, insatisfeitos com a administração, fizeram germinar no rincão goiano o reflexo das crises nacionais” (Palacin e Moraes, 2001, p. 51).

Goiás, com a fim do ciclo do ouro, viveu um período de inúmeras dificuldades econômicas.

A ausência e as dificuldades de meios de transportes e de comunicação e a inexistência de mercados consumidores mostram o quadro da impossibilidade desenvolvimento da agricultura em nível comercial. Goiás era uma região periférica pertencente a um país de economia dependente. Sua situação era bastante difícil. (Idem, p. 59)

Pesquisadores como Bretas (1991), Palacin e Mores (2001), Borges (2005), entre outros, afirmam que as condições sócioeconômicas do Brasil impossibilitaram que Goiás tivesse administração própria, uma vez que os administradores eram impostos pelo poder central do Império. O isolamento e inércia de Goiás resultavam de um projeto estratégico tecido pelas elites dirigentes a satisfazer aos interesses políticos que o momento oportunizava. Chaul (2002, p. 82) afirma que “as oligarquias defenderam o atraso de Goiás para manter seu poder político”.

O atraso da Província goiana em relação aos centros mais avançados e que galgavam alguma hegemonia refletia nas políticas locais. Diante dessa realidade, acreditou-se que o ensino de primeiras letras seria a solução para a superação de tal condição de atraso. Porém, o que prevaleceu, naquele tempo, foi a inquestionável fidelidade à intenção de integrá-lo ao Império. Por isso, o governo central, das províncias e setores sociais dominantes somavam forças contra qualquer risco à ordem estabelecida.

No Brasil, as elites do poder temiam o envolvimento de participantes de movimentos com representantes na sociedade brasileira. Estavam certos que as massas populares não tinham autonomia e liderança suficiente para se organizarem em função de seus interesses. Por isso, era preciso que

continuassem submissas e com possibilidades de participação e interferência nas decisões políticas, limitadas. (MENDONÇA, 2005, p. 104)

A partir dessa concepção que decorre do contexto brasileiro, “até meados do século XIX, em Goiás, parte da população era escrava e estava excluída de qualquer frequência à escola” (Canezin e Loureiro, 1994, p. 15) e da população livre apenas estratos econômica e socialmente abastados é que recebiam alguma instrução. “[...] era prática usual das famílias abastadas economicamente, ajustar um professor de instrução primária para ensinar seus filhos, as cadeiras de instrução pública elementar existentes eram frequentadas “por filhos de pessoas abastadas ou mais esclarecidas” (Idem, p. 14).

Até naquele momento, o ensino de primeiras letras ou a escola primária não constituíam questões que merecessem qualquer atenção por parte dos dirigentes ou pela própria sociedade.

Outro fator que contribuiu para a falta de organização do sistema escolar foram os escassos recursos destinados pelo Estado à educação primária e secundária, visto que nesse período não havia, no texto constitucional, vinculação de recursos para o sistema escolar. (BORGES, 2007, p. 2)

No que diz respeito à questão ensino/educação, os legisladores goianos, em meados do século XIX, enfatizaram que para realizar o ensino primário seria indispensável uma escola que habilitasse professores. Também alertam para um estabelecimento sistemático e criterioso de uma inspeção na sala de aula.

A partir da segunda metade do século XIX, no que diz respeito ao ensino e educação em Goiás, passou a existir um discurso de preocupação e interesse por parte dos dirigentes políticos. As escolas de Ensino Mútuo (1827) implantadas no início do período imperial funcionavam mal.

O ensino secundário começou ainda de forma incipiente, com a criação do Liceu de Goiás, em 1846, atendendo apenas aos jovens da capital. A escola Normal, representando um “ato de coragem e, ao mesmo tempo, de imprevidência, foi instalada em 1858” (BRETAS, 1991, p.304). Para a realização dos cursos superiores, os jovens da época, buscavam, principalmente, a cidade de São Paulo.

Curioso é observar que, diante da realidade goiana da época “mesmo antes da criação de sua primeira instituição de ensino superior, foi muito presente a preocupação com este nível de ensino, inicialmente com o propósito de dotar a instrução secundária de caráter de preparação para o curso superior”(BALDINO, 1991, p.49).

Contudo, não há registros de uma experiência com o estabelecimento do Ensino Superior em Goiás antes da última década do século XIX. Tal iniciativa deu início a criação da academia de Direito de Goyaz, em 13 de agosto de 1898, mas que só foi instalada em 1903.

### **1.3 Brasil Republicano**

#### **1.3.1 Primeira República (1889 – 1930)**

Esse período se caracteriza por compor um espaço temporal/contextual marcado por transformações significativas para o Brasil. O ano de 1889 marcou início da República, proclamada sob a égide de um golpe militar. “A instituição do regime republicano resultou de um rearranjo jurídico-político que propiciou um período de prosperidade econômica, resultando, em grande parte, do crescimento da cafeicultura” (CUNHA, 2007, p. 140). Observa-se que os primeiros anos da República

Não trazem rupturas significativas no plano econômico, pois as mudanças mais substantivas nessa área somente iriam ocorrer nas primeiras décadas do século XX. No plano político, são muitas as manifestações de disputa pelo poder, e várias insurreições ocorrem. No campo educacional, o país inicia o regime republicano tendo pela frente o desafio de oferecer a escola a toda população[...] (VIEIRA, 2008, p. 58)

A Primeira República (1889 a 1930) foi tempo e espaço para inúmeras revoltas. A maioria delas provocadas por questões políticas, religiosas, misérias, disputas de terras ou pelo poder. As principais revoltas ocorridas nesse período foram: Revolta da Armada (1893-1894), Revolta Federalista (1893-1895), Revolta de Canudos (1893-1897), Revolta da Vacina (1904), Contestado (1912-1916), Revolta da Chibata (1910), Revolta de 1930 e Revolta Constitucionalista (1932).

Tais revoltas demonstram o contexto conflituoso que ambientou o período em questão. A sociedade havia se tornado mais diversificada. Além da elite dominante composta pela oligarquia rural e burguesia urbana, a classe média se fez presente no cenário político. Em função da situação política e econômica, característica da época, surgiu o proletariado urbano. Este que resultou, em parte, da imigração europeia, também herdou influência das tradições políticas anarquistas e socialistas do Velho Continente. À luz dessas ideologias,

ocorreram as primeiras organizações que patrocinaram as participações políticas sob a forma de lutas reivindicatórias no período. Outra corrente que se desenvolveu e adquiriu repercussão nos anos de 1920, foi o nacionalismo<sup>6</sup>

Os ideais republicanos que defendiam: federação, democracia, convivência social, progresso econômico, independência cultural encontraram dificuldades para se concretizarem. A frustração diante dessa realidade gerou sérias crises nos vários setores da vida nacional. Essas crises fizeram com que as elites da época adotassem os ideais do liberalismo burguês<sup>7</sup> o qual via na educação o meio capaz de promover a reconstrução da sociedade, fazendo-a avançar e sair da condição de atraso.

A Primeira República então colocou em xeque o modelo educacional herdado do Império que priorizava a educação para elite – secundário e superior – em detrimento da educação popular – primário e profissional-, oferecida de forma precária. Quanto ao ensino primário e educação popular

No Brasil, a despeito de inúmeros debates em torno da renovação e da difusão da educação popular, não existiu uma discussão sistemática sobre a implantação da forma escolar graduada compreendendo várias salas de aulas e vários professores. [...] Havia muitas tarefas a realizar para dar início ao processo de difusão da educação popular – criar escolas, formar professores capacitados nos novos processos pedagógicos, equipar os estabelecimentos de ensino. (SOUZA, 1998, p. 33)

Diante do contexto, com os desenhos da educação popular e, aproveitando o espírito da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal, realizada por Benjamin Constant, em 1890, ocorreu o primeiro ensaio de implantação de uma escola pública moderna no país. Esta foi criada no Estado de São Paulo, em 1893, como escola anexa às Escolas Normais (SOUZA, 1998).

As primeiras unidades federativas a implantarem, ainda no século XIX, reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito, foram o Distrito Federal(RJ) e o Estado de São Paulo, sendo que tais iniciativas terminarem servindo de modelo aos demais Estados [...]. (BENCOSTA, 2005, p. 69)

---

<sup>6</sup> A respeito dos movimentos políticos, sociais e ideais republicanos, conferir: NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp.53 – 130.

<sup>7</sup> O Liberalismo é um fenômeno histórico que se caracterizou como expressão do pensamento burguês na Idade Moderna, mais especificamente século XIX (Bobbio; Matucci e Pasquino, 2007). Ideologicamente, o liberalismo defende a liberdade política e econômica e a igualdade entre os homens, em termos de oportunidades efetivas, no plano do concreto, favoreceu a dominação do capital. No Brasil, no período em questão, se contrapôs ao tradicionalismo colonial.



Sinalizando para uma nova era na institucionalização da educação popular, pública, gratuita e com possibilidades democratizantes, essa escola passa a ser denominada grupo escolar. O grupo escolar, na forma de sua organização

facilitaria a inspeção e administração do ensino, poder-se-ia juntar todos os alunos e distribuí-los em classes, cada classe reunindo os alunos da mesma idade e mesmo adiantamento, garantindo assim uma certa homogeneidade e possibilitando ao professor dar uma só lição a toda classe ao mesmo tempo. Administrados por um professor-diretor, os demais professores sentiriam a presença constante de uma autoridade superior, com funções definidas em regulamento, para fiscalizar o desempenho de cada um, exigindo-lhes eficiência no ensino. (BRETAS, 1991, p. 506)

O estabelecimento dos grupos escolares determinou uma nova organização escolar primária preponderante para o Estado e para o capital. O grupo escolar era sinônimo de atualidade e progresso. Sua consolidação como “nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos” (Souza, 1998, p. 47). Afinal, enquanto “escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais, servia para propagar e divulgar a ação do governo” (Idem p. 48).

Contudo, mesmo tendo nascido, enquanto uma instituição moderna e de excelência no ensino público, os grupos escolares tiveram sua história marcada por problemas de insuficiência de recursos financeiros dos Estados. Esses problemas faziam com que essas instituições padecessem de problemas crônicos que os impediam de cumprir com os ideais de democratização do ensino. Situação característica do ensino popular e primário no país que atravessou gerações e governos.

No mesmo contexto que permitiu a criação do grupo escolar, houve a ampliação e a diferenciação das burocracias públicas e privadas, provocou crescente busca pela educação média e superior. Os filhos das classes, economicamente, abastadas viam na escola o meio para garantir bom desempenho nas atividades políticas, prestígio familiar e prevenção contra quedas no status social e econômico. As classes trabalhadoras urbanas e colonos estrangeiros tinham na escola a chance de ascensão social e melhoria de vida.

[...] o processo de ampliação e constituição da burocracia pública e privada determinou o aumento da procura da educação escolar pela qual se processa a formação profissional necessária ao desempenho das tarefas que lhes eram próprias. Os latifundiários queriam filhos “doutores”, não só como meio de lhes dar 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 de estes ingressarem numa ocupação burocrática. (CUNHA, 2007, p. 147)

Assim,

o quadro geral em que se desenvolveu o ensino secundário marcará, também, o desenvolvimento do ensino superior durante a Primeira República. Processando simultaneamente, as reformas de um e de outro justificam a idéia de que eram considerados inseparáveis ou, melhor, justificam a afirmação de que uma completa dependência existia entre a escola secundária e a escola superior. A história do ensino superior, de 1889 a 1929 mostra, também, que a União procurou conservar, em toda a plenitude, a sua função normativa e fiscalizadora: as escolas superiores federais ditavam os padrões para todas as suas congêneres – estaduais e particulares – disseminadas em todo o país. (NAGLE, 2001, p. 205)

Na política educacional daquele momento, é importante considerar a influência positivista<sup>8</sup> ao tratar sobre o ensino superior no período compreendido entre 1889 e 1930 e evidenciar as transformações pelas quais passou. O Brasil, palco da predominância da cultura francesa nos meios intelectuais, em meados do século XIX, presenciou o aparecimento de defensores do positivismo. Este motivou a reunião de setores que, descontentes com a realidade que protagonizavam, defendiam uma nova ordem social. Assim, no final da década de 1870, o positivismo adquire importância no Brasil (TAMBARA, 2005).

O setor que melhor apresentou espaço para implantação e desenvolvimento do positivismo foi o educacional.

Inquestionavelmente, foi na área da educação que o positivismo, no Brasil, obteve maior penetração. [...] Em termos ideológicos, no Brasil, nota-se claramente uma divisão educacional do trabalho. Enquanto os estabelecimentos de ensino vinculados às instituições religiosas dedicaram-se a uma educação mais humanística, os estabelecimentos sob a orientação positivista implantaram um ensino de caráter técnico. (TAMBARA, 2005, p.170)

Note que os ideais do positivismo reafirmavam os interesses defendidos pelas elites brasileiras que tinham na escola um importante recurso para a formação e organização do Estado Nacional. Assim, proclamada a República, as questões que envolviam o ensino em seus vários níveis são retomadas. O ensino superior foi marcado de transformações decorrentes das reformas educacionais iniciadas em 1890. A facilitação do acesso a esse nível

---

<sup>8</sup> “A doutrina positivista foi uma versão ideológica da sociedade capitalista, nascida dela própria, com o empirismo inglês do século XVIII (Bacon, Locke e Hume), tendo sua forma madura no pensamento de Comte.[...] começou a ser divulgado no Brasil na segunda metade do século XIX, como um dos elementos de importação cultural. [...] Essa doutrina difundiu-se entre os militares [...] e destacou-se por suas posições abolicionistas e republicanas. Os defensores dessa doutrina se posicionavam contra a criação das universidades no Brasil”. (CUNHA, 2007, p. 88-9).

de ensino foi resultado das mudanças nas condições de admissão, bem como pela multiplicação das faculdades.

Na primeira década do regime republicano, constatamos o surgimento de escolas superiores, tais como as Faculdades de Direito da Bahia, do Rio de Janeiro e Minas Gerais, as Escolas de Engenharia do Recife e Mackenzie, em São Paulo, as Escolas Politécnicas de São Paulo e Bahia e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre. (FÁVERO, 2000, p. 24)

Segundo Cunha (2000), a multiplicação das faculdades, no período de 1891 a 1910, decorreu de três fatores preponderantes nesse processo: 1) o aumento da procura pelo ensino superior resultou das transformações econômicas e institucionais que ocorriam naquele período; 2) a luta ideológica entre liberais e positivistas pelo “ensino livre” e também a luta destes positivistas contra os privilégios decorrentes dos diplomas escolares; e 3) concessão do privilégio dos concluintes do Colégio Pedro II a outras escolas secundárias, resultando na dispensa de seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso ao ensino superior.

Essa situação gerou grupos ideológicos de oposição e defesa ao processo de facilitação do acesso ao ensino superior e à multiplicação das faculdades. Os opositores defendiam a premissa de que os diplomas das escolas superiores progressivamente perdiam seu valor de raridade e, por conseguinte, deixava de ser um instrumento de classificação e discriminação social eficaz e aceito como legítimo. Além disso, ainda comprometia a função do ensino de formar intelectuais os filhos das classes dominantes.

Em meio às disputas entre os dois grupos ideológicos, inúmeros projetos de lei foram apresentados à Câmara dos Deputados propondo a transferência do ensino superior à responsabilidade dos governos estaduais e das associações particulares. O objetivo era emancipar o ensino superior e abolir os privilégios dos diplomas acadêmicos. Ao mesmo tempo, ocorriam severas e intensas críticas à qualidade do ensino secundário e superior (CUNHA, 2007).

Reafirma-se que o ensino superior tinha a missão de formar profissionais para ocupar os cargos de direção burocrática das instituições públicas e até privadas, bem como preparar o quadro de servidores para esses mesmos setores. Para que essa missão tivesse sucesso, os princípios que orientaram a criação de escolas de ensino superior foram os mesmos que orientavam os regimes republicanos.

No caso brasileiro, tais princípios estiveram no cerne da Proclamação da República, em 1889, e confirmaram a necessidade de vincular a educação e a sociedade ao projeto

político que se estabelecia. Por essa razão, as primeiras escolas de ensino superior criadas na Primeira República (1889-1930) foram estruturadas precipuamente com caráter prático e imediatista, de preferência, na capital da República, a cidade do Rio de Janeiro.

O resultado de todo esse processo culminou com a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Ocorreu, assim, a multiplicação dos estabelecimentos de ensino que já não eram subordinados ao setor estatal ou à esfera nacional. Os governos estaduais e as entidades particulares sentiram-se autorizadas a abrir escolas. Essa desoficialização do ensino superior foi impulsionada pelos positivistas que saíram em sua defesa, assim como na defesa da liberdade de profissão, com ampla repercussão na política educacional.

O resultado dessa política pode ser observado nas reformas educacionais propostas de 1890 a 1931, as quais apresentam-se sintetizadas no quadro 1.

<i>Reforma</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Duração</i>	<i>Documentos</i>	<i>Regulamenta</i>	<i>Estabelece</i>
1. Benjamim Constant (1890)  - <i>Governo:</i> Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891)	“Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para os cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.” (Art. 1º do Decreto nº 1075, de 22-11-1890)	7 anos	a. Decreto nº 981 (08.11.1890);	a. Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal;	a. Princípios gerais, dispões sobre a estrutura e divisão do ensino, conteúdos programáticos, organização do trabalho escolar.
			b. Decreto nº 982 (08.11.1890);	b. Altera o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal;	b. Disposições diversas sobre conteúdos disciplinares, matrículas, regime de aulas, deveres, direitos penas do pessoal docente e administrativo, vencimentos e outros
			c. Decreto nº 1075 (22.11.1890)	c. Ginásio Nacional	c. Define a Escola Normal como estabelecimento profissional;
			d. Decreto nº 1232-G (02.01.1891)	d. Conselho de Instrução Superior	d. Prevê o ensino Normal gratuito e integral para ambos os sexos
2. Epitácio Pessoa (1901)  - <i>Governo:</i> Campos Sales (1898-1902)	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.”	6 anos	a. Decreto nº 3.890 (01.01.1901)	a. “Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócio Interiores”	- Disciplina questões diversas relativas à organização, composição e funcionamento das instituições federais de ensino superior e secundário e daquelas “fundadas pelos Estados ou por particulares”.
			b. Decreto nº 3.914 (26.01.1901)	b. Ginásio Nacional	- Organização científica do Instituto, incluindo assuntos relativos ao curso, programas e exames; admissão, disciplina, freqüência e recompensas de alunos; lentes e professores da congregação, concursos e outros afetos ao magistério e, pessoal administrativo

<b>Reforma</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Duração</b>	<b>Documentos</b>	<b>Regulamenta</b>	<b>Estabelece</b>
3. Rivadávia Correia (1911)  <b>Governo:</b> Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914)	“Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório” Art. nº do Decreto nº 8660, de 05-04-1911)	- Externato: 6 anos  - Internato: 4 anos	a. Decreto nº 8.659 (05.04.1911)	a. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental da República	- Organização do ensino, autonomia didática e administrativa, configuração, atribuições e funções do conselho superior do Ensino; categorias, direitos e deveres do magistério; fins, composição e atribuições das congregações; regime escolar, períodos letivos, feias, matrículas, exames, inscrições nos cursos; pessoal administrativo, licenças e faltas; e, disposições gerais e transitórias.
			b. Decreto nº 8.660 (05.04.1911)	b. Aprova o Regulamento do Collegio Pedro II	- Semelhante à reforma Eptácio Pessoa no que se refere ao Ginásio Nacional;  - Os objetivos e a organização científica do instituto; programas de ensino; exames; admissão de alunos; provimento de cadeiras; regime escolar; frequência; recompensas; professores, mestres, preparadores; instrutores militares e chefes de disciplina, preparadores, médico, inspetores de alunos, bedéis e empregados internos; instrução militar; e, disposições gerais e transitórias.
4. Carlos Maximiliano (1915)  <b>Governo:</b> Wenceslau Braz (1914-1918)	“Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular”(Art. 158 do Decreto nº 11530, de 18-03-1915)	5anos	Decreto nº 11.530 (18.03.1915)	- Retoma a centralização do ensino;  - Reorganização geral do ensino secundário e superior da República	- Apresenta aspectos gerais e define o papel do governo na manutenção das faculdades, patrimônio, taxas de matrícula e de frequência, inspeção e equiparação;  - Organização, composição e competências da congregação; regime escolar, incluindo exames e outros assuntos; diretores; polícia acadêmica; pessoal administrativo; licenças e faltas; disposições gerais; e, disposições transitórias.
5. João Luís Alves - Rocha Vaz (1925)  <b>Governo:</b> Arthur Bernardes (1922-1966)	“Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida” (Exposição de Motivos). “Fornecer a cultura média geral do país”(Art. 47 do Decreto nº 16782-A, de 13-01-1925)	Certificado de aprovação: 5 anos  Bacharelado em Ciências e Letras: 6 anos	Decreto nº 16.782-A (13.01.1925)	“Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências”.	-Orientações sobre os seguintes assuntos: Departamento Nacional do Ensino; Conselho Nacional do ensino; ensino primário; ensino profissional; ensino secundário; ensino artístico; ensino superior; organização do ensino secundário e superior; Universidades; equiparação dos estabelecimentos de ensino superior e secundário; juntas examinadoras; e disposições gerais e transitórias.

**Quadro 1 - Reformas Federais para o Ensino Secundário (1890 – 1931)**

**Fontes:** VIEIRA (2008, pp. 58-80) e PILETTI e PILETTI(1997, p.163)

Ao analisar essas reformas, verifica-se que “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2002, p. 43). E ainda destaca que

o quadro geral em que se desenvolveu o ensino secundário marcará, também, o desenvolvimento do ensino superior durante a Primeira República. Processando simultaneamente, as reformas de um e de outro justificam a idéia de que eram considerados inseparáveis ou, melhor, justificam a afirmação de uma completa dependência existia entre a escola secundária em relação à superior. (NAGLE, 2001, p. 205)

É oportuno observar que, de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino sofreu várias alterações ocasionadas pela promulgação de diferentes dispositivos legais marcados pela influência positivista. Tal influência

é ainda mais acentuada com a Reforma Rivadávia Correia, em 1911, que institui também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se para provisoriamente da órbita do Governo Federal para os Estados. [...] somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro(URJ) [...] (FÁVERO, 2006, p. 21-22)

Durante a Primeira República, a efervescência de ideias, os intensos movimentos sociais e culturais, as reformas educacionais sofriam influências dos pensamentos e organizações que apresentaram raízes na imigração. Tais influências sinalizaram uma recomposição dos setores médios e da burguesia cafeeira.

Esses setores passaram a defender as posturas descentralizadoras nas diferentes esferas da sociedade, política e educação. Com o estabelecimento da 1ª Constituição da República, houve algumas ações de descentralização do ensino superior. Isso permitiu o aparecimento de novas instituições patrocinadas tanto pelo setor público quanto privado. Observa-se que prevaleceu a criação de escolas autônomas, já que as tentativas de criação de universidade foram raras. E as tentativas que houve não vingaram.

Sob essa perspectiva, esse período tornou-se palco de contínuas reformas educacionais que não apresentavam conexão ou coerência com algum suposto teórico, econômico ou político. O sistema educacional continuava conteudista e alienado e não conseguia romper com a herança jesuítica (CUNHA, 2005). Fica claro que, durante a Primeira República, a euforia pela abertura de escolas de ensino superior e universidades não se realizava a partir de bases sólidas que pudessem viabilizá-las.

Por isso, principalmente as universidades abertas nesse período, em sua grande maioria, teve duração breve. Essa situação confirmou a “importância da chancela governamental aos diplomas e cursos superiores” (CUNHA, 2007, p. 189). Soma-se a esse contexto, a efervescência de propostas de reformas de ensino em todos os níveis em, praticamente, todos os Estados do país. Tais reformas, no que diz respeito ao ensino superior, culminaram na criação da universidade enquanto espaço de desenvolvimento das ciências básicas, da pesquisa e da formação profissional. Vale ressaltar que

o que se propunha era bem mais que uma simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. (BROCK e SCHWARTZMAN, 2005, p. 202)

Todas as propostas apontavam para a preferência do sistema público na oferta e manutenção desse nível de ensino. “Foi nesse período que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram” (CUNHA, 2007, p. 134).

Os anos de 1920 caracterizaram-se enquanto palco de movimentos que objetivavam modernizar o país. Tais movimentos desencadearam progressiva urbanização, transformações econômicas decorrentes da reconfiguração da política café-com-leite, a multiplicação das iniciativas rumo à industrialização e, ainda, a forte e determinante renovação cultural.

Os anos vinte são marcados ainda por alguns fatos significativos para o ensino superior, entre eles:

- a) a realização de dois congressos de ensino, nos quais foram estudados problemas relativos ao ensino superior brasileiro;
- b) a realização de dois inquéritos, um em 1926, patrocinado pelo O Estado de São Paulo e outro em 1928 pela associação Brasileira de Educação (ABE). (FÁVERO, 1977, p. 31)

A mesma autora esclarece que a realização dos congressos e dos inquéritos “tinha como objetivos discutir e apresentar sugestões para a reformulação da Universidade do Rio de

Janeiro e rever os cursos jurídicos até então existentes”(Idem). Essas ações, nos dizeres de Lourenço Filho(1941), resultaram da tomada de consciência de que era o momento de alinhar e adaptar os cursos às exigências mundiais daquele momento para que o Brasil pudesse acompanhar os avanços dos outros países.

Contudo, “[...] a situação permanece de certo modo semelhante ao final do século anterior. Nas três primeiras décadas, apenas alguns poucos preocupados com o problema chegaram a levantar o assunto, obtendo pouca ressonância” (FÁVERO, 1977, p. 27). Afinal, a Primeira República caracterizou-se pela ausência de uma política nacional para a educação, resultado da descentralização que marcou esse período.

Em face disso, pode-se afirmar que durante a “República dos Coronéis” – nos planos nacional e estadual – a educação, em seu sentido amplo, é expressão do próprio modo de se vincular o Brasil ao mercado internacional de trabalho, isto é, como produtor/fornecedor de matérias-primas e consumidor de produtos industrializados. [...] Esta afirmação é confirmada quando se verifica que, ao aproximar-se o fim da Primeira República, o país contava com 350 estabelecimentos isolados de ensino secundário e 2009 de ensino superior. Uma universidade no Rio de Janeiro, uma no Paraná e outra em Minas Gerais. (NEPOMUCENO, 1994, p. 26)

### **1.3.1.1 Educação em Goiás – período Republicano**

#### **1.3.1.1.1 Primeira República – (1889 – 1930)**

O Estado de Goiás, no período da I República (1889 – 1930), de certa forma, confirmava todas as características que marcavam o Brasil em todos os setores.

No Brasil, na forma de organização do Estado oligárquico, “intelectual” com certo nível de escolarização exercia papel significativo. Entretanto, é preciso frisar que, em um Estado basicamente agropecuário como Goiás, a principal força política, a base de manutenção do sistema, estava no proprietário da terra, que controlava e manipulava as eleições, indicando a representação política, no âmbito municipal, estadual e federal. (CANEZIN e LOUREIRO, 1994, p. 40)

O Estado de Goiás, no século XIX, segundo vários historiadores, sofria a carência de uma infraestrutura que suportasse as consequências do fim do período da mineração.

---

<sup>9</sup> Ressalva-se a discrepância em relação aos dados apresentados por Morosini(2005) e Nepomuceno(1994).



De Silva e Souza (1812) a Cunha Mattos (1823), do Dr. Pohl (1810) a Saint-Hilaire(1816), passando por D'Alincourt (1818), Burchell (1827), Gardner (1836) e Castelnau (1843) e chegando aos historiadores contemporâneos que trataram o período da mineração e da agropecuária em Goiás, além de intelectuais de outras cepas e anônimos da escrita, a aceitação da decadência da sociedade goiana no período pós-minerador é unânime. (CHAUL, 2002, p. 40)

E esse mesmo autor acrescenta que, para Palacin, Maria S. C. Franco, Phol, Maria Augusta Sant'Ana, D'Alincourt, Saint Hilaire, Cunha Matos, Taunay, Dalísia Doles, em Goiás, a economia encontrava-se em crise desde o esgotamento da mineração, provocando situação de decadência no estado. Para intensificar esse quadro, ainda ocorreu a ruralização da população<sup>10</sup> que permaneceu no Estado. Nesse contexto, a educação escolar de primeiras letras e primária não constituía prioridade.

A realidade goiana de sociedade agrária, com população rural, espalhada pelo interior, vivendo para subsistência, não exigia dos órgãos públicos educação para a população. Aliada à falta de reivindicação de um sistema escolar estava a recusa dos coronéis em garantir educação às populações que estavam sob seu domínio e, também, a dificuldade objetiva do governo em prever recursos para este fim. (ALVES, 2000, p. 27)

No que diz respeito às escolas e ao ensino em Goiás, estes persistiam, mas não progrediam.

Durante o século XIX, houve um processo de criação e expansão de escolas de primeiras letras por toda a província de Goiás. Mas esse processo foi marcado por momentos de supressão e restauração de escolas, bem como a remoção de unidades escolares de uma localidade para outra. Tanto os momentos de criação quanto os de supressão das escolas de primeiras letras foram determinados pela “disposição” dos presidentes da província de ora cumprir os dispositivos legais de estender a instrução primária e gratuita a todo cidadão brasileiro e ora de diminuir as despesas da província, pois a supressão das escolas significava “uma economia” para os cofres provinciais. (ABREU, 2006, p. 8-9)

Nos primeiros anos da República, a principal preocupação era reorganizar o Estado para consolidar o projeto republicano, inclusive, cumprir com a Constituição Federal que deixava ao cargo dos Estados a organização e manutenção da instrução pública. Nessa

---

<sup>10</sup> Esta população, tão pouco numerosa, vivia disseminada nas grandes extensões das fazendas e dos sítios. Era uma população quase que integralmente rural. Os centros urbanos eram poucos e de pouca significação. [...] O senso de 1920 não fez ainda a distinção entre população rural e urbana, não havendo, portanto, dados concretos sobre este aspecto da população; é quase certo, contudo, que o índice de ruralidade não devia ser inferior a 90% (PALACIN e MORAES, 2001, p. 94).

direção, a “Assembléia Legislativa de Goiás aprovou a Lei nº 38, de 31 de julho de 1893, reformando a instrução” (CANEZIN e LOUREIRO, 1994, p. 41).

Até 1930, em Goiás, ainda que sejam pontuadas as realizações educacionais em meio às disputas oligárquicas que caracterizam a época, prevaleceram influências, sob todos os aspectos, vindas de São Paulo. E, enquanto aparelhos ideológicos do Estado, as escolas que aqui existiam eram chamadas para realizar funções contraditórias: manter e conservar a sociedade em seus moldes tradicionais, mas, ao mesmo tempo, propiciar condições de desenvolvimento e progresso da mesma.

Segundo Campos (2004), a precariedade prevalece na educação em Goiás até 1950. A rede pública de ensino primário, nesse período, não contempla todos os municípios goianos. Apenas dezessete cidades goianas contavam com o “ensino secundário”. A maioria das escolas instaladas eram as escolas normais para formação de professores. O ensino superior, este se reduzia à faculdade de Direito, sediado na capital do Estado, a cidade de Goiás. Diante desse quadro, em 1940, 81% da população goiana em idade escolar eram analfabetas.

Diante desse ambiente, não é de se estranhar como Goiás se apresentava distante das discussões que caracterizavam o contexto nacional sobre a educação e o ensino geral, e, particularmente no que diz respeito ao ensino superior. Nessa época, estiveram em pauta na sociedade goiana as conturbadas disputas políticas por grupos oligárquicos, decorrentes do descaso<sup>11</sup> com que Goiás era tratado pelo governo central.

Passada a fase inicial da República, com seus governadores nomeados pelo Chefe da Nação, a política e a administração do estado de Goiás ficaram ao sabor das forças e dos grupos políticos locais. E mesmo nas crises, o Governo Federal não tomou partido nem influenciou decisivamente no jogo político estadual, haja vista o “Caso de Goyaz” em 1905 [José Leopoldo Bulhões] e a “Revolução de 1909” [José Xavier de Almeida] (CAMPOS, 1987, p.75).

O período compreendido entre, 1910 e 1930, em Goiás, passou por outros arranjos políticos decorrentes do coronelismo.

A Primeira República tem [...] um marco divisor em Goiás, 1909. [...] A partir daí, especialmente em 1912, o ajuste aos interesses dos pecuaristas vai

---

<sup>11</sup> Saliente-se o descaso com que o Presidente da República trata o “Caso de Goyaz” quando remete a questão ao Congresso Nacional: “Olhem, recebi de Goyaz telegramas contando numas histórias sobre duplicatas de Presidência e Congresso. Vejam isso ahi, resolvam como melhor lhes parecer”. *Jornal A União*, Rio de Janeiro, 24/6/1905, apud Mores (1974) nota nº 39, p. 250. Citado por CAMPOS, F. Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia: Ed. da UFG, 1987.

ser uma constante na política goiana, o que vai ser, a meu ver, o principal responsável pela estabilidade do domínio conhecido como caiadismo. [...] Convém frisar que apesar das diferenças claramente percebidas na política interna do Estado, na perspectiva nacional o quadro permaneceu inalterado. [...] Goiás não mereceu atenção do poder federal, nem mesmo para sofrer intervenção[...]. (Idem, p. 83-4).

Ressalta-se que o vínculo de Goiás com o transporte ferroviário se deu a partir de 1912. Em 1911, dois anos após ter sido iniciada em seu marco zero em Araguari, MG, a Ferrovia Goiás já atingia a fronteira com o Estado de Goiás.

As instituições de ensino superior que foram estabelecidas no Brasil caracterizavam-se pela complexificação e diversificação nos níveis de sua instalação e objetivos. É certo que a função destinada a essas instituições era a de conservação e a difusão dos saberes elaborados das realidades consideradas desenvolvidas, formando desse modo uma consciência que atendia aos interesses de grupos das elites política e social.

Em Goiás, o ensino superior necessita ser observado como parte integrante da história política e social do Estado e do País. Sob essa perspectiva, não há registro de movimentos que visassem à implantação do ensino superior até os primeiros anos da República. E uma vez estabelecido, não expandiu. Seu processo foi muito restrito. Não houve nenhuma experiência de

Ensino Superior em Goiás, senão a iniciada pela Academia de Direito de Goyaz, criada em 13 de agosto de 1898 e instalada em 24 de fevereiro de 1903. Portanto em Goiás, nasce o ensino superior sob a forma de Academia, com caráter profissionalizante e expressão do projeto educacional do Estado para a formação de seus quadros burocrático jurídico. (BALDINO, 1991, p. 53)

Importa evidenciar que, na sociedade capitalista, a função da escola e de todo sistema educacional esteve atrelada aos interesses de manipulação da consciência da sociedade. Porém, seu papel foi (e ainda é) destacado, especialmente, em relação às grandes massas. Assim, as escolas ao certificar, expedir diplomas, teoricamente, confirmam a aquisição de conhecimentos adequados aos cargos oferecidos, em especial, nos quadros do governo. E o “formado”, o “diplomado”, naquela época, poderia galgar grande prestígio, boa remuneração e poder. A característica

mais marcante do ensino jurídico em Goiás na década de 20 foi as disputas entre a Faculdade de Direito do Estado de Goiás e a Escola de Direito. Importa ressaltar que estas instituições se organizaram nesse período e

estiveram ligadas à oligarquia que dominava a presidência do estado. (ALVES, 2000, p. 53)

### **1.3.2 A Era Vargas - (1930 -1945)**

A Revolução, em 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao comando do governo provisório impôs o início de uma nova fase na história do país. Essa fase só termina em 1945, com a deposição do mesmo. Nesse período, as mudanças econômica, política e social no Brasil ocorreram sob a perspectiva do desenvolvimento de um sistema urbano-industrial. “Trata-se de um período marcante da vida nacional, assinalado por importantes transformações sociais e econômicas, que constroem as bases para a modernização do Estado Brasileiro” (VIEIRA, 2008, p. 81).

Sob essa visão, a política nacional que caracterizou a transição da condição de subdesenvolvimento para a situação de modernização, passou pela concepção de que as massas tinham a função precípua de erradicar a cultura tradicional em sua dimensão institucional.

As aspirações e a mobilização das massas deram origem a um movimento que ficou conhecido como populismo. Tal movimento era alimentado pelas aspirações e objetivos decorrentes de uma política econômica comandada pelo setor urbano-industrial que se apresentou como modelo nacional-desenvolvimentista.

Do encontro entre as políticas populistas – que implicam necessariamente em um aumento de participação social e política, acompanhada de estratégias de manipulação das massas e em algum grau de redistribuição da renda em favor das massas urbanas – com o nacionalismo econômico, cuja base social está dada pela existência de grupos interessados no aumento da poupança e na reorientação das inversões para os setores produtivos industriais, resultaria o desenvolvimento nacional. (GRACIANI, 1982, p. 47)

Em função do contexto que era desenhado naquele momento, ocorreram profundas mudanças na formação social com o aparecimento de novos agentes, representando novas camadas na sociedade e no trabalho. A industrialização forçou a classe hegemônica, que vigorou até aquele momento, a atender às reivindicações dos grupos emergentes. Estes, no bojo de seus interesses, engendraram movimento em favor do desenvolvimento nacional. Isso ocorre, pelo mecanismo populista – através da legislação trabalhista - que opera a adequação entre as novas formas de relacionamento entre capital e trabalho a fim de criar as fontes internas de acumulação (Idem, p. 49).

O início dos anos 30 é marcado por uma conscientização maior dos problemas educacionais. A concepção de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, assim como pelo espírito de “criação” e de reprodução/modernização das “elites” , herdadas da década anterior, adquiriram mais força e ampliaram suas perspectivas. Tais projetos de reconstrução da sociedade, no entanto, nem sempre convergiram na mesma direção; ao contrário, às vezes se desdobraram em conflito de uns com os outros até serem silenciados com o Estado Novo. (FÁVERO, 2000, p. 39)

No país, nesse período, foram combinadas políticas educacionais autoritárias e liberais. A partir de então, lutas contrárias que defendiam a criação e a contenção do ensino superior no Brasil fizeram com que fossem estabelecidos estatutos, leis, decretos que orientaram e regulamentaram esse grau de ensino, sempre subordinado às orientações e às regulamentações da área educacional

A Revolução de 1930, marcadamente de cunho liberal, não apresentava um programa para a educação. Foi um acontecimento que “veio abrir uma nova quadra na história política do país, na qual o aparelho educacional sofreu alterações de grande envergadura” (CUNHA, 2007, p. 150), como podem ser observadas através das reformas educacionais, no quadro 2.

<b>Reforma</b>	<b>Decretos</b>	<b>Estabelece</b>
<b>Francisco Campos</b>	<i>Reforma do Ensino Superior:</i> - nº 19.850 (11.04.1931) - nº 19.851 (11.04.1931) - nº 19.852 (11.04.1931)	- Criação do conselho Nacional de Educação - Organização do Ensino Superior → estabelece regras para institutos isolados, faculdades e universidades - Organização da Universidade do Rio de Janeiro
	<i>Reforma do ensino Secundário</i> - nº 19.890 (18.04.1931) - nº 20.158 (30.06.1931) - nº 21.241 (04.04.1932)	- Medidas para o ensino secundário - Disposições sobre o ensino comercial e sobre a regulamentação da profissão de contador - Disposições adicionais sobre a organização do ensino secundário
<b>Gustavo Capanema</b>  -Leis Orgânicas do Ensino- (1942-1946)	- nº 4.048 (22.01.1942) - nº 4.073 (30.01.1942) - nº 4.244 ( 09.04.1942) - nº 4.245 ( 09.04.1942) - nº 6.141 (28.12.1943) - nº 6.142 (28.12.1943) - nº 8.529 (02.01.1946) <sup>12</sup> - nº 8.530 (02.01.1946) - nº 8.621 (10.01.1946)  - nº 8.622 (10.01.1946)  - nº 9.613 (20.08.1946)	- Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) - Lei Orgânica do Ensino Industrial - Lei Orgânica do Ensino Secundário - Disposições Transitórias sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário - Lei Orgânica do Ensino Comercial - Disposições Transitórias sobre a Lei Orgânica do Ensino Comercial - Lei Orgânica do ensino Primário - Lei Orgânica do Ensino Normal - Disposição sobre a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências - Disposição sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece os deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências - Lei Orgânica do Ensino Agrícola

**Quadro 2 - Reformas Educacionais da Era Vargas (1930 – 1945)**

**FONTES:** FÁVERO(2000); ROMANELLI(2002); VIEIRA(2008) – elaboração da autora

<sup>12</sup> O ministro Capanema atuou no governo Vargas até 1945. As leis que foram criadas em 1946 levaram o seu nome por estarem associadas ao movimento educacional de então.

Em 1930, logo que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos foi nomeado Ministro de Estado para esta pasta. Na condição de Ministro, Campos elabora e baixa alguns decretos que estabelecem as determinações que culminaram com as reformas do ensino secundário, superior e comercial. E, segundo Romanelli (2002), a Reforma de Francisco Campos, ao traçar novas diretrizes e dar uma organização ao ensino, do ponto de vista geral, inovou o sistema escolar, uma vez que este até aquele momento não havia passado por qualquer tipo de organização.

Contudo, ao proceder uma análise mais cuidadosa dessa reforma, é possível encontrar consideráveis aspectos que denunciam uma concepção ideológica autoritária no que diz respeito à expansão do ensino. A expansão e renovação do ensino ficam subordinadas ao jogo de forças das classes que manipulavam a estrutura do poder.

Quanto à Reforma do Ensino Superior, o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando para o ensino superior, o regime universitário.

O projeto relativo ao ensino superior está dividido em três decretos, todos assinados em 11.04.1931, e publicados no diário oficial de 15.04.1931: a) um geral, de nº 19.851, relativo à organização das Universidades brasileiras; outro de nº 19.852, que contém a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, e do ensino superior brasileiro; um terceiro, de nº 19.850, que cria o Conselho Nacional de Educação e define suas funções. (FÁVERO, 1977, p. 34)

Na exposição de motivos para a Reforma do Ensino Superior, o então Ministro Francisco Campos defendeu que

A Universidade constituirá, assim, ao menos como regra geral, e em estado de aspiração enquanto durar o regime transitório de institutos isolados, a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de caráter utilitário e profissional, seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim, a Universidade o duplo objetivo de equipar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura. (FÁVERO, 2000, p. 22)

De acordo com o decreto nº 19.851 de 11.4.1931, os fins do ensino universitário poderiam ser expressos segundo define o seu Artigo 1º

Art. 1º. O ensino universitário tem como finalidade elevar o nível de cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; 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. (FÁVERO, 2000, p. 51)

Os objetivos propostos e expressos nesse documento são extremamente amplos e pretensiosos. Expressa uma visão contraditória e/ou distorcida da realidade brasileira que caracterizava aquele período. O autor desse instrumento legal não tinha clareza sobre os limites institucionais no país, especialmente as instituições educacionais. Outra contradição nitidamente visível é o fato de que, desde a origem, o ensino superior sempre teve como missão formar profissionais para atender a objetivos imediatistas. E, no referido documento, a investigação científica constitui objetivo precípua. Outro destaque do texto desta lei

é a ampla abertura à criação de universidades, como se vê na passagem de que estas poderiam “ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres”. (Art. 6º). (VIEIRA, 2008, p. 85)

O mesmo decreto também determinava que

[...] para a existência de qualquer universidade seriam necessárias pelo menos três faculdades: uma de direito, uma de medicina e uma de engenharia, ou, no lugar de qualquer uma delas, uma faculdade de educação, ciências e letras. (MORHY, 2004, p. 27)

A chamada *Era Vargas* foi marcada por ideologias e práticas autoritárias fascistas. Estas, de certa forma, eram conhecidas e aprovadas pelas classes dominantes que, em vários momentos, expressavam claramente sua aprovação ao regime. Assim, a partir de 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, a educação sofreu nova estruturação, condizente com o regime instaurado. “Em termos de ensino superior [...] a política educacional autoritária começou aí sua atuação: já em 1931, Francisco Campos, líder parafascista e primeiro ministro da Educação, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente por trinta anos” (CUNHA, 2007, p. 207) até a aprovação da LDBN de 1961<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Conferir: *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Título IX - Da Educação de Grau Superior: Capítulo I - Do Ensino Superior; Capítulo II - Das Universidades e Capítulo III - Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior. (<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>)

As classes dominantes brasileiras, no período em questão, tinham grande preocupação com o ensino superior. Assim, considerando todos os fatores que o caracterizaram e o marcaram, no período compreendido entre 1930 e 1945, ocorreram várias tentativas de democratização do ensino superior. O objetivo era romper com leis que asseguravam ações discriminatórias.

Curiosamente,

as novas universidades [...] não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa, de grupos de políticos, intelectuais e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior. A Universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a eles. (SAMPAIO, 1991, p. 11)

Observa-se que as reformas e a criação de universidades refletiam o contexto sócio-político-econômico da época. Uniam-se então as aspirações nacionalistas e o caráter profissionalizante com a concepção de formação puramente científica, associada à clara intenção de formar elites profissionais necessárias à formação da cultura nacional.

A reforma do Ensino Superior de 1931 é promulgada num contexto que não incentivava o movimento de constituição de um sistema universitário, baseado em uma comunidade científica organizada de forma autônoma, que estava em processo de gestação, a partir dos grupos mais ativos da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação. (SCHWARTZMAN, 1979, p.176)

Nessa direção, foi incluído, no conceito de universidade, o dever de ação no meio social no qual está inserida; defende a necessidade de autonomia relativa (administrativa e didática); permite a universidade livre (TUBINO, 1985).

Todos esses aspectos carecem ser observados à luz das ideologias em torno da educação no período entre 1930 e 1937. Questões como: ensino religioso, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, escola pública, ensino privado constituíram-se em ingredientes que alimentaram as polêmicas e suscitaram lutas ideológicas que a sociedade brasileira enfrentou naquele momento e enfrentaria ainda por muito tempo. As lutas ideológicas eram travadas durante as Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação



Brasileira de Educação (ABE), em debates públicos e publicações várias, principalmente através de jornais.

A luta entre conservadores e renovadores, no campo educacional, ficou mais evidente através do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932<sup>14</sup>, as quais reuniram, de forma precisa e objetiva, as pretensões do movimento renovador. Também ocuparam-se em tornar público os princípios norteadores do movimento:

representa, portanto, a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. É a tomada de consciência da defasagem já então existente entre a educação e o desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução dessa defasagem. (ROMANELLI, 2002, p. 150)

Contudo, durante o Estado Novo, ocorre o controle e centralização estatal. E as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entraram para um estado de dormência. E com o estabelecimento da Constituição de 1937, as conquistas que foram contempladas com a Constituição de 1934 ficaram suplantadas e perderam importância. Naquele momento, os conservadores saíram com vantagem. As reformas do sistema educacional teceram a oferta dual da educação.

Assim, as camadas médias e superiores da sociedade procuravam o ensino secundário e superior enquanto caminho para lhes agregar prestígio ao *status* que, socialmente, já gozavam, ou como meio de adquiri-lo. Em contrapartida, as camadas populares passaram a procurar as escolas primárias e profissionais que preparavam mais rapidamente para o trabalho.

Ao manter e acentuar esse dualismo que separava uma educação escolar para elites e outra para as camadas populares, a legislação acabou por fazer com que a opção pelas escolas constituísse, também, numa forma de classificação e discriminação social.

### 1.3.2.1 A Educação na Era Vargas em Goiás

---

<sup>14</sup> **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. *Documento na íntegra, conferir em:* GHIRALDELLI JÚNIOR (2000).

A revolução de 1930 constituiu fator que propiciou outro capítulo à história política, econômica e social do Brasil. A partir de então, a educação, entre outros setores, sofreu alterações significativas. O conjunto de modificações engendrado pelo Governo Federal estabelece um processo de transformações que iniciam no Centro-Sul brasileiro e rumam na direção ao interior do país. Esses procedimentos incluem em suas metas atingir, sob diferentes dimensões, o Centro Oeste, em particular, o Sul e Sudoeste Goiano. Tinham como objetivo transformar o setor agrícola.

É no interior desse processo de ampliação econômica e social que se instaura a política de Marcha para o Oeste, assentada na necessidade de inclusão de novas áreas agrícolas aos centros dinâmicos de economia capitalista, contribuindo para viabilizar, desse modo, a expansão do capitalismo. (NEPOMUCENO, 1994, p. 108)

Destaca-se ainda que, nos anos 30, o governo federal, patrocinador das ações de interiorização do país<sup>15</sup>, encontra na construção de Goiânia fator de indicação de modernidade e progresso na Região Centro Oeste. Diante dessa situação, o governo Vargas vê novas e promissoras perspectivas para interiorização de outras regiões, incluindo a Amazônia.

A representação da modernidade ganha força em Goiás nos anos 30, com a ascensão econômica das regiões sul e sudoeste do Estado, conduzindo ao poder político Pedro Ludovico Teixeira, médico, político e intelectual, um lúcido intérprete dos interesses desenvolvimentistas dos grupos políticos que pretendiam transformar Goiás em pólo de desenvolvimento e progresso. (CHAUL, 2002, p. 155)

A confiança num futuro promissor, impulsionado com a construção de Goiânia, contagiou os vários setores da sociedade goiana e fez com que o Estado fosse incluído no contexto das exigências capitalistas contemporâneas. “Em 1933, houve o lançamento da pedra fundamental para construção de Goiânia. Em 1937, deu-se a mudança definitiva do Governo, embora, do ponto de vista urbano, a cidade estivesse nascendo” (MENDONÇA, 2005, p.124).

A ideia de mudança da capital era uma bandeira eleitoral que ocultava a face real de seu intento: não se tratava apenas de deslocar o Caiado do centro do poder, Goiânia representava o veículo de condução político-burocrática capaz de levar o estado a uma maior inserção no mercado nacional, a uma

---

<sup>15</sup> Dentre os recursos para viabilizar esse intento, criou o projeto “*Marcha para o Oeste*”. Este visava à ocupação do Oeste do Brasil, assentando colonos que viriam para o interior do País para produzir alimentos e, conseqüentemente, ocupar os imensos, “espaços vazios” dessa região brasileira. Dessa forma, através desse projeto, ocorreria a expansão do Brasil dentro de suas próprias fronteiras, através do cultivo do solo, da civilização, penetrando o sertão e o homem dominando a natureza, integrando o brasileiro na sua própria terra.

dinamização do processo de acumulação capitalista nas fronteiras economicamente mais desenvolvidas do Estado (CHAUL, 2002, p. 213).

Goiânia situa-se no planalto central do Brasil e, segundo o censo IBGE, de 2007, contava com mais de 1,24 milhão de habitantes<sup>16</sup>. Desenvolveu-se a partir de um projeto urbanístico com o propósito de desempenhar um propósito político e administrativo.

Com a Marcha para o Oeste, Goiânia passou a ser o símbolo do novo e do progresso que levaria o Estado de Goiás de sair da debilidade político-econômico-social passando a ser representante do novo tempo que se estruturava nos horizontes nacionais. (SOUZA, 1999, p. 60)

No interior desse contexto – governo intervencionista - somente os cursos Normal e Complementar passaram por nova regulamentação, na esfera estadual. “No que se refere ao ensino superior e secundário, caberia apenas a iniciativa de fazer cumprir as determinações traçadas pela Reforma Francisco Campos de 1931 (NEPOMUCENO e GUIMARÃES, 2007, p. 103).

Em decorrência dessa realidade, o ensino superior em Goiás, até 1930, esteve resumido a dois cursos de Direito, um de Farmácia e um de Odontologia. E segundo Bretas (1991), a Escola de Farmácia e Odontologia teve vida útil de 1922 a 1930. Já o Curso de Direito continuava como objeto de disputas pelos grupos de poder daquela época.

Durou dez anos essa pendenga entre as duas faculdades<sup>17</sup> (1921 – 1931). Quando uma estava em alta no Palácio, a outra em baixa, ia para oposição. Veio a Revolução de 1930, e então, era a faculdade Livre de Direito que entrava em alta. Sai a Reforma Francisco Campos, pela qual os estabelecimentos de ensino superior do País, particulares ou estaduais, poderiam ser reconhecidos ou equipados aos estabelecimentos oficiais de ensino superior mantido pela União. (BRETAS, 1991, p. 524)

### **1.3.3 A Democratização do Ensino Superior no Brasil (1945 – 1960)**

De 1945 a 1964, o país viveu o período da redemocratização política, retornando ao estado de direito alimentado por um sentimento de esperança e otimismo no progresso rápido. Assim, as mudanças ocorridas, nesse período, caracterizaram um modelo econômico que ficou conhecido por desenvolvimentismo.

---

<sup>16</sup> Segundo essa mesma fonte, a Região Metropolitana de Goiânia possui 2.007.868 habitantes.

<sup>17</sup> A Academia de Direito, fundada em 1903 e a Faculdade Livre de Direito, reconhecida em 1916. (BRETAS, 1991)

O desenvolvimentismo, a partir de meados dos anos de 1950, começou a apresentar contradições com a instalação de empresas multinacionais, as quais constituíram marca forte do governo Juscelino Kubitschek. Segundo Bresser Pereira (1997), a sociedade brasileira vivenciou duas interpretações antagônicas nos anos de 1940 e 1950: a) uma tem como base a idéia de vocação agrária do Brasil. Essa prevaleceu até os anos de 1940 e configurou-se como hegemônica por corresponder à ideologia da classe burguesa agrário-mercantil.

De acordo com essa interpretação, o Brasil constituía-se como “país essencialmente agrícola”, “cheio de riquezas naturais”, cordial, tropical e mestiço. Portanto, inferior. b) A outra interpretação é a nacional-burguesa. Esta surgiu nos anos quarenta e alcançou pleno desenvolvimento nos anos cinquenta. Resultou das mudanças política e econômica ocorridas no país. “A ideologia nacional burguesa, entretanto, não era apenas burguesa. Era também uma primeira manifestação da ideologia modernizadora, desenvolvimentista e efficientista da tecnoburocracia nascente no aparelho do Estado” (ibidem, p. 22).

Em consequência dessa interpretação, profundas mudanças ocorreram na formação social, econômica e política. Novos atores aparecem representando as camadas médias, as indústrias e o operariado urbano. E o Brasil, com sua história marcada por exploração e dominação, através de governos autoritários, aceita o populismo com bons olhos. Acredita que, através dessa proposta política, alguma forma de democratização se daria.

Do encontro entre as políticas populistas – que implicam necessariamente em um aumento de participação e política, acompanhada de estratégias de manipulação das massas urbanas – com o nacionalismo econômico, cuja base social está dada pela existência de grupos interessados no aumento da poupança e na reorientação das inversões para os setores produtivos industriais, resultaria o desenvolvimento nacional. (GRACIANI, 1982, p. 47)

Essa situação, no Brasil, torna-se uma realidade uma vez que o contexto dos anos de 1940 e 1950, marcados pelo populismo<sup>18</sup>, constituiu palco da expansão do ensino superior, concedida principalmente pelo governo federal. Este criou faculdades onde não havia, garantiu a gratuidade do ensino, contrariando a legislação em vigor, “federalizou” instituições estaduais e privadas ao integrá-las às universidades. Esse cenário se justificou porque

---

<sup>18</sup> “O populismo no Brasil nasceu com Getúlio Vargas e foi caracterizado, entre outros aspectos, pela capacidade de o Estado conter e manipular o movimento de massas organizado. Para isso foi fundamental a destruição da organização independente dos trabalhadores, atrelando-a ao Estado, mas também a concessão de uma série de avanços no tocante às relações do capital/trabalho e à cobertura de riscos sociais”. ( MARQUES, Rosa Maria and MENDES, Áquilas. *O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal*. *Rev. Econ. Polit.* [online]. 2006, vol.26, n.1, p.70)

o Brasil apresentou crescimento econômico real e marcante, ocorrendo uma enorme expansão da produção industrial. [...] O setor privado (nacional e estrangeiro), bem como os investimentos públicos (internos e externos) contribuíram para que a maior parte das metas governamentais fosse alcançada. Deve-se ressaltar, no entanto, que na agricultura e na educação os resultados não foram os esperados. (MOREIRA, 1985, p. 112)

Durante o período contemplado - anos de 1950 -, para melhor entender o contexto dos acontecimentos educacionais, volta-se a atenção para o fato de que, durante esse período, acentuaram-se as consequências dos fatores que já vinham marcando a sociedade brasileira desde o período anterior.

Diversificação das atividades econômicas criando novos empregos em quantidade e qualidade, manutenção da exploração da mão-de-obra como forma de acumulação; modificação, em parte, da situação de um certo contingente desta mão-de-obra (operariado urbano), que, pelas poucas vantagens conseguidas e pela natureza e localização de seu trabalho (fábrica/cidade), conquista alguma condição de manifestação de seus interesses; ampliação do setor médio agora integrado no processo de desenvolvimento. (RIBEIRO, 2000, p.157)

No período compreendido entre, 1946 a 1964, houve significativo avanço da participação popular e, conseqüentemente, da educação popular. A Constituição de 1946 reestabeleceu os princípios democráticos para a sociedade e para a educação que estiveram contidos na Constituição de 1934. Em função desse contexto, foram organizadas numerosas campanhas visando à ampliação e à melhoria do atendimento escolar.

Mas esses não são os únicos fatores que interferiram na expansão do sistema escolar.

Outros fatores interferiram no crescimento da demanda da educação escolar, intensificando-a. A transferência das populações rurais para zonas urbanas fez com que elas logo se apercebessem da importância da posse dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo para as transações mais elementares na cidade [...]. (CUNHA, 1989, p. 73)

A demanda por escolas, segundo Cunha (1989), não incidia apenas na expansão da escola secundária. Mas, as reivindicações reincidiam na elaboração de mecanismos de articulação que promovessem a equivalência entre as escolas profissionais e o ensino secundário, de modo a favorecer o ingresso dos diplomados no ensino superior. “Os portadores de diplomas de cursos técnicos de 2º ciclo podiam, então, inscrever-se nos exames vestibulares de quaisquer cursos superiores, sem as antigas restrições” (Idem p. 82).

Durante esse período, a criação de universidades públicas, mantidas pelo governo federal, constituiu uma reivindicação permanente dos estados, encaminhada por seus deputados. O processo se dava através da encampação ou fusão de instituições preexistentes, em sua maioria privadas. Era procedimento comum das elites criar alguns tempo depois, solicitar ao governo-central sua federalização e sua integração como uma nova universidade. (DURHAM, 2005, p. 206)

No Brasil, as universidades públicas sempre constituíram alvo de reivindicações para a ampliação de vagas. O aumento da demanda também forçava os governos e as elites civis a buscarem e apresentarem mecanismos que facilitassem o acesso ao ensino superior. Assim, “outra dimensão do processo de facilitação do acesso das camadas-médias ao ensino superior foi o progressivo barateamento das taxas cobradas pelas escolas públicas, chegando, no início dos anos 50, à gratuidade total” (CUNHA, 1989, p. 89).

Esse procedimento se justificava, uma vez que o ensino superior no Brasil, desde o seu estabelecimento, no começo do século XIX, sempre foi pago pelos estudantes. Nessa direção, as propostas que constituíram o projeto de criação das diretrizes e bases para a educação nacional reconheciam como desejável a gratuidade do ensino superior.

E, em um Brasil marcado por diferentes movimentações em diversos setores social, econômico e político, os estudantes engajaram em lutas políticas nas quais era forte

a presença de diferentes partidos e militâncias de orientação marxista. [...] a modernização e a expansão capitalista do período agravaram a situação da população rural nas regiões de economia mais tradicional e colocaram em evidência a profundidade das desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais do país, criando um clima de agitação social generalizada. (DURHAM, 2005, p. 208)

Os temas que mobilizaram os estudantes incluíam, além do ensino superior, a luta contra o imperialismo, o desenvolvimento do país, a erradicação do analfabetismo, a reforma agrária entre outros.

Os estudantes, junto com os setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda em todo o sistema educacional [...]. No ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social. Os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas. (Idem, p. 209)

Durante esse período, as ações e as políticas para a redemocratização da nação, a efervescência social e as discussões sobre os modelos de universidade caracterizam o período como gestor da Reforma da Universidade que ocorreria em 1968, através da Lei 5.540 (MOROSINI, 2005). Constata-se dessa forma que:

a educação, onde predominam idéias do liberalismo, propõe-se que seja oferecida à população em geral, pois existe a compreensão da educação não só como fator de incorporação de massas ao progresso do país, mas também como fator de propulsão de desenvolvimento pelo alargamento e circulação das elites. (MOROSINI, 2005, p. 309)

A conjugação dos vários e diferentes processos geradores da demanda e da oferta do ensino superior culminou com o aumento significativo das matrículas e a abertura de novas vagas, contribuindo, dessa forma, para a expansão do ensino superior no país. Em função dessa realidade, “nos últimos dez anos da república populista (1954-1964), o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitária, 65% era a participação das universidades no total das matrículas” (CUNHA, 1989, p. 94).

O ensino superior desempenhou e desempenha papel plural na sociedade. Entre os seus principais papéis, encontram-se a dimensão de fornecedor de conhecimentos e de competências relacionadas ao trabalho e, ainda, realiza a pré-seleção de quem, futuramente, ocupará lugares e exercitará determinados trabalhos.

Em função das características sócioeconômicas presentes e desejadas no país, a tendência é que a educação superior devia ser adaptada às reais necessidades de trabalho exigidas naquele momento. Ressalta-se que a demanda social por educação é diferente da demanda por conhecimentos técnicos, bem como a demanda por alguns tipos ou padrões de qualidade de profissionais.

A obtenção de um grau, que é expedido pelas escolas de ensino superior, constituiu ao longo da história, bem como constitui na sociedade atual, uma exigência típica para a entrada em empregos e trabalhos considerados de nível superior e de melhor status social e econômico. A expansão do ensino superior no Brasil foi marcada pelo crescimento numérico de escolas isoladas.

Também nessa fase, como acontecera com as universidades emergentes nos anos de 1920, as universidades eram criadas a partir da aglomeração de cursos superiores, os quais, de maneira geral, mantinham-se isolados entre si e autônomos no que diz respeito ao ensino. Merece ser ressaltado que os anos de 1950 foram marcados pela “federalização de muitas

universidades estaduais, com exceção da USP, que permanece estadual”. (MOROSINI, 2005, p. 313)

A inspiração norte-americana para o ensino superior no Brasil já vinha se instalando, de forma lenta, mas gradual, há vários anos, tornando-se mais acentuada a partir dos anos de 1940. Nesse período, o modelo empirista dos americanos, acoplados aos interesses da empresa capitalista, aponta para uma organização e avaliação da universidade “em função da produtividade, da ‘organização racional do trabalho’ e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol<sup>19</sup>. (Ibid, p. 19)

E sob a influência do racionalismo, ”ao mesmo tempo em que se expandia, o ensino superior no Brasil foi vivendo um processo de modernização, que o levava a incorporar, cada vez mais, ao seu modelo de base napoleônica, traços do padrão norte-americano”. (RIBEIRO, 2002, p. 20)

A luta pela reforma do ensino superior no Brasil, de alguma forma, com gênese no processo reformista de Napoleão e desencadeada sob a assessoria e suporte norte-americanos foi se ambientando no contexto da realidade brasileira. Uma realidade que apresentava muitas faces em vista da diversidade regional de um país de dimensões continentais. Mesmo assim, vale destacar que, como afirma Cunha (1988), a expansão proposta pela reforma universitária, que ocorrerá em 1968, tem sua gênese nas reformas napoleônicas empreendidas a partir da Revolução Francesa de 1789.

[...] Napoleão empreendeu uma ampla e diversificada obra de reforma institucional, visando à consolidação do regime burguês. Nesta obra reformadora estava empreendida a reforma das instituições de ensino, em continuação às grandes mudanças decretadas pela assembléia Constituinte. (CUNHA, 1988, p. 13)

---

<sup>19</sup> *Frederick Winslow Taylor*. Engenheiro norte-americano (1856-1915), pioneiro na organização racional do trabalho industrial. Desenvolveu o estudo do tempo necessário à execução da cada tarefa determinada e afirmava que a análise e controle de cada operação fabril (do homem ou da máquina) é fundamental para alcançar a eficiência operacional e, portanto, elevar a produtividade do trabalho. Com esse objetivo, estabeleceu os princípios do que chamou de “um honesto dia de trabalho” e propôs um sistema de incentivo e remuneração do operário para aumentar sua produtividade. [...] O sistema [taylorista] foi muito aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril, mas também criticado pelo movimento sindical, que o acusou de intensificar a exploração do trabalhador e de desumanizá-lo, na medida em que procura automatizar seus movimentos. (SANDRONI, 1989, p.306)

*Também será interessante consultar:* CATTANI, Antônio David. Taylorismo. In: CATTANI, Antônio David (org.). *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Sobre a teoria de Henry Fayol, que também trata da racionalização do trabalho, consultar: FAYOL, H. *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Atlas, 1958.



O mesmo autor sublinha que “é preciso chamar a atenção para uma questão: se a *doutrina* da reforma de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano” (Ibid, p. 18).

É certo que

a política educacional superior constituiu o período de 1945-1964 como uma fase de construção do próximo período, que se instaura com a reforma universitária de 1968. Isso porque, na fase de redemocratização do ensino superior já se processava, modernização essa que foi desvendada pós-68 e se caracteriza pela busca da formação da força de trabalho universitário com vistas a, de um lado, atender ao capital monopolista e, por outro lado, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias. (MOROSINI, 2005, p. 313)

### **1.3.3.1 República Democrática em Goiás (1945 – 1964)**

Finda a Era Vargas, tem início o período de redemocratização nos anos 40 e 50. O fim da Segunda Guerra Mundial, a queda dos regimes autoritários e fascistas contribuíram para que novos tempos, regidos pela democracia, tivessem início. Foi então que vários setores da sociedade se envolveram com questões consideradas de interesse nacional. Uma delas foi a democracia. Apesar das tensões e disputas que caracterizaram esse período, os acontecimentos que o marcaram foram significativos para o desenrolar da história iniciada naquele momento.

Foi um período fértil que desvelou as mazelas brasileiras: fome, analfabetismo, falta de assistência de saúde, concentração de renda e de terras, imigração desordenada do campo para a zona urbana, crescimento das cidades e conseqüentemente, da miséria, da violência urbana e outros problemas ainda muito atuais no país, incitando a população a tomar uma posição, o que se efetivou através de organizações populares, da contestação da ordem, dos sindicatos. (ALVES, 2000, p. 104)

De acordo com Campos (1985), os anos 40 e 50 tiveram especial significado para Goiás que até então tiveram participação significativa nas políticas do governo Federal. No entanto, naquele momento, as mudanças que ocorriam, de modo geral no Brasil, em Goiás eram acentuadas.

Pelos problemas estruturais que surgiram e não se resolveram: a) a transferência da renda goiana da pecuária para agricultura; b) a disputa pela terra, colocando em evidência o problema do camponeses, definia (provocava) longas discussões e lutas políticas mobilizando as esferas

governamental e oposição em torno da questão da terra e c) a mecanização da lavoura e cultivo de novos produtos, ampliando as condições econômicas de desenvolvimento capitalista. (CAMPOS, 1985, p. 162)

O discurso da redemocratização em Goiás, nos anos de 1940, enfrentou grandes dificuldades, decorrentes da instabilidade que caracterizava o período de transição. Mesmo assim, o Estado viveu um ciclo de desenvolvimento acelerado, tendo como base a construção de Goiânia. Goiás sofria o estigma de isolamento por conta das dificuldades com os meios de comunicação e transportes. Assim, quando no início dos anos de 1950, a Estrada de Ferro Goiás tornou-se uma realidade, esta possibilitou a inserção da economia regional na dinâmica capitalista do país.

A chegada dos trilhos a Goiânia, no início dos anos 50, colocava a nova capital e uma vasta área do estado em contato direto com os centros metropolitanos da economia do país. A ferrovia tornou-se não só a principal artéria de exportação de bens primários e de importação de manufaturados, como também a principal via de penetração de novas idéias e valores culturais da sociedade moderna, portanto, um instrumento do capital no processo de dominação econômica e cultural. ( BORGES, 2005, p.36)

Mesmo com a chegada dos trilhos em Goiânia, esta não provocou transformações rápidas e significativas como eram esperadas. Estas “foram lentas e desiguais” (GOMES, 2005). Contudo, em meio ao contexto nacional e regional, os anos de 1940 e 1950, em Goiás, constituíram espaço e tempo para que a política educacional proposta para o país contribuísse para a integração do Estado ao Centro-Sul.

A partir principalmente de 1937, a educação promovida em Goiás, em obediência ao plano da Grande Marcha, assumiu uma feição ruralista. Teve como principal preocupação a fixação do homem do campo no seu lugar de origem, onde deveria ser “educado” sob os princípios renovadores da agricultura “científica”. [...] tratava de transformar o “jeca” inculto, indolente, conformista, em trabalhador adequado ao ritmo e natureza dos processos de produção capitalistas, isto é, em educado (leia-se ideologizado), disciplinado, dinâmico. Não se tratava então, conforme proclamou-se, de ensinar a ler, escrever, contar, mas forjar o ideal de homem prático (naturalmente adequado aos trabalhadores), através de uma completa e sistemática obra de educação, de instrução e de propaganda, destinada a formar a mentalidade agrícola indispensável ao progresso material que o país (e o Estado de Goiás) vinha aspirando. (NEPOMUCENO, 1994, p. 142)

O ensino superior, nesse período, anos de 1940 e 1950, apresentou-se como cenário marcado pelo processo de federalização das escolas e facilitação de ingresso ao ensino

superior. Também fizeram parte desse contexto as lutas e embates ideológicos entre o público e o privado marcado pela ampla e intensa participação dos estudantes. Contudo, para muitos, pesquisadores ou dirigentes políticos, o movimento estudantil não mereceu muita atenção, sendo considerado até “um fenômeno de importância secundária”.

Ocorre, entretanto, que em muitos momentos da vida nacional, os estudantes se converteram em verdadeiros “ponta de lança” de uma sociedade amordaçada, reprimida ou oprimida, atuando no sentido de desencadear movimentos de caráter mais amplo e que desembocaram em sérias transformações políticas no País. (MENDES JR, 1982, p. 8)

Não é de estranhar que a participação política dos estudantes na vida da sociedade brasileira não tenha ocorrido de forma contínua ou crescente, mas sempre obedeceu a fases de fluxo e refluxo. Faz-se oportuno lembrar que a história dos movimentos sociais, sempre esteve compondo momentos considerados especiais e dependentes de fatores conjunturais.

De todo modo, as manifestações dos estudantes brasileiros, de forma mais efetiva, tivera início desde o século XIX, muito embora haja indícios desse tipo de ação na formação da consciência nacional desde a Colônia. Os jovens brasileiros que iam estudar na Europa, quando retornavam ao Brasil, chegavam embebedos das idéias ou ideologias mais avançadas que lhe eram servidas pelas universidades do Velho Continente. Eram ideias revolucionárias, libertárias e libertadoras que alimentavam suas ações na tecitura da história da civilização brasileira.

E no que tange ao ensino superior, desde o século XIX, os estudantes não faltaram com sua contribuição.

O surgimento dessas escolas de nível superior em nossa terra repercutiu, como não podia deixar de ser, na questão da participação política dos estudantes. Em primeiro lugar por transformarem em centro de debates e politização, pois não se conhece processo educativo desacompanhado de um mínimo de atividade crítica. (Idem, p.18)

Proclamada a República(1889), os estudantes se mostraram sensíveis às divergências no confuso panorama político-militar dos primeiros governantes. Não apresentaram participação de grande repercussão. Contudo, sempre se mostravam presentes, mesmo sem muita organicidade, nas questões relativas ao ensino superior, nas campanhas nacionalistas, nos movimentos operários, nas campanhas por eleições. E em idas e vindas em suas lutas e defesas, conseguiram organizar sua atuação através da UNE, criada em agosto de 1937.

Porém, só conseguiram se tornar uma entidade independente em dezembro de 1938 (Mendes Jr, 1982).

Em que se pese a característica dos movimentos estudantis, estes se fizeram presentes frente aos problemas brasileiros a partir dos anos de 1950, influenciados pela ideologia nacional-desenvolvimentista e, posteriormente, pelas diretrizes político-partidárias. Em Goiás, nos embates que antecederam ao estabelecimento das universidades no Estado, o movimento estudantil, encabeçado pela UNE, mostrou-se muito ativo, ao ponto de dividir-se em dois segmentos: um defendia o ensino particular e o outro apoiava o ensino público e gratuito.

No final dos anos de 1940, com o crescimento e desenvolvimento de Goiânia nos setores de comércio e urbanização, o ideal de criação de uma Universidade teve início. Nesse contexto, renasceram as iniciativas relativas ao ensino superior que, até aquele momento, apresentava-se estável. Esse nível de ensino, então, passou a ser impulsionado por amplas e diversificadas iniciativas (BALDINO, 1991).

As iniciativas mais marcantes da década de 40 foram dois projetos universitários distintos, ocorridos no ano de 1948: o primeiro idealizava a criação de uma universidade católica, concebido pela Igreja no I Congresso Eucarístico de Goiânia, e se inseria no contexto nacional de criação das universidades católicas; segundo, do governo estadual que, pela Lei nº192, de 20 de outubro de 1948, criava a Universidade do Brasil Central. (ALVES, 2000, p. 129)

Nos anos de 1950, Goiás continuava sintonizado com as propostas do Governo Federal. E para atender à determinação do contexto desenvolvimentista, era nítida a orientação para que a educação preparasse técnicos.

Recorda-se que, no final dos anos de 1950, o Brasil vivia um contexto político e social marcado por aspirações nacional-desenvolvimentistas. Destaca-se que, no período compreendido entre 1955 e 1964, houve a forte presença de mobilizações sociais. Um exemplo dessas iniciativas foi a mobilização densa e comprometida dos estudantes secundaristas e universitários em torno de reivindicações que tinham como objeto a escola pública.

Os estudantes, junto aos setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda de todo o sistema educacional. [...] No Ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes

populares na luta contra a desigualdade social: os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas. (BROCK e SCHWARTZMAN, 2005, p. 2109)

Naquele momento, havia o entendimento de que mudanças, transformações, renovações e ascensão social seriam conquistadas através da educação redentora. Através desta, seria formada a consciência de nacionalismo e desenvolvimento e, por conta dessa premissa, seria formada a mão-de-obra qualificada, os setores para ciência e pesquisa, além de preparar as lideranças políticas para o país. Marcadas por esse espírito, muitas iniciativas vislumbraram a criação e estabelecimento de uma universidade em Goiás.

Mas antes mesmo do estabelecimento da primeira universidade em Goiás, a “Universidade de Goiás”, em 1959, criada pela Igreja Católica, havia no Estado outros estabelecimentos de ensino superior. Eram as chamadas escolas livres ou isoladas.

Segundo o Anuário 1 da UCG (1960); Ribeiro (1989) e Bretas (1991); as escolas de nível superior em Goiânia no período entre 1942 e 1959 eram: Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo (1942); Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948); Faculdade de Direito de Goiás (1950); Faculdade de Ciências Econômicas(1950); Escola Goiana de Belas Artes (1952); Escola de Engenharia (1952); Conservatório Goiano de Música (1953); Escola de Serviço Social (1957); Faculdade Goiana de Direito (1958) e Curso Normal Superior (1959).

Com base nas informações apresentadas por SOUZA (1999), OLIVAL (1992) e Bretas (1991), é possível descrever, ainda que sucintamente, alguns dados históricos sobre o surgimento de cada uma dessas instituições.

*a) Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo* – Em 18 de maio de 1941, D. Emanuel Gomes de Oliveira fundou a Escola de Enfermeiras e Assistência Social. Esta foi instalada em 20 de junho do mesmo ano, na Santa Casa, sob a presidência de dona Gercina Borges Teixeira. Tinha como finalidade, “preparar as enfermeiras para assistência à maternidade, infância e adolescência” (ARAÚJO & SALUM, 1997, p. 17). Em 1942, D. Emanuel, então bispo de Goiás, propôs às Irmãs Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo que residiam na capital do país, organizar e coordenar uma Faculdade de Enfermagem em Goiânia. Em outubro desse mesmo ano, “seis Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo e Santa Luzia de Marillac chegaram a Goiânia para assumir o serviço de Enfermagem (Ibid.). Segundo Souza (1999), sob a direção da Irmã Lydia de Paiva Luna – primeira diretora da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo – em 10 de outubro de 1942, foi realizado o primeiro vestibular para o curso de Enfermagem. Destaca-se a presença de estagiárias que se

deslocaram do Rio de Janeiro e São Paulo para completar seus estudos na instituição recém-criada, refletindo a influência de Pedro Ludovico – interventor federal em Goiás - e de sua esposa, D. Gercina Borges – a primeira dama - sobre a Escola. Posteriormente, o nome foi alterado para Escola de Enfermeiras São Vicente de Paulo; depois, para Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paulo.

b) *Faculdade de Farmácia e Odontologia* - Fundada em 12 de outubro de 1945. A Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiaz, foi autorizada a funcionar pelo decreto no 24.231, de 18 de dezembro de 1947. Sua fundação ocorreu através ação de "alguns professores liderados por Agnelo Arlington Fleury Curado e Rômulo Rocha, antigos fundadores da Escola de Enfermagem e Odontologia na cidade de Goiás, fundaram outra em Goiânia, para substituir aquela, extinta havia muitos anos" (BRETAS, 1991, p. 594). No mês de janeiro de 1948, foi realizado o primeiro concurso de habilitação aos cursos de Farmácia e Odontologia, oferecendo 30 vagas para cada curso. O mesmo contou com 22 inscritos para a seção de Farmácia e 23 para a de Odontologia. O curso iniciou-se em 1948, com 22 alunos de Farmácia e 20 de Odontologia, nas instalações da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia.

c) *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás* – Fundada em 12 de julho de 1948, a faculdade era diretamente ligada à Igreja, resultadou do Congresso Eucarístico realizado nesse mesmo ano e confirmado pela Lei Estadual nº 192, de 29 de outubro de 1948. Segundo Souza(1999), em 1952, através dos Decretos nº 30.588 e nº 30.475, foi reconhecida a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás, e pelo Decreto nº 40.481, em 1956, foi definitivamente aprovada. A faculdade era mantida pela Sociedade de Educação e Ensino de Goiás, funcionando no Colégio Santo Agostinho. Era um estabelecimento particular que recebia subvenção do Estado.

d) *Faculdade de Direito de Goiás* – Teve sua origem no final do século XIX, quando foi criada a Academia de Direito, em 13 de agosto de 1898, pela lei nº186. Esta foi fechada através de um Decreto do Presidente do Estado Urbano Gouveia, em 1909. Em 1916, na Cidade de Goiás, foi fundada a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais que, em 1917, foi renomeada para Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Fechada em 1920 em função de divergências entre a direção e o corpo docente, foi novamente instalada em 18 de agosto de 1921, intitulada Faculdade de Direito de Goiás, funcionando até 1925, quando foi novamente fechada em função de embates políticos com a Escola de Direito de Goiás. A partir de 1930, com Getúlio Vargas assumindo o governo do país, Pedro Ludovico Teixeira assumiu o governo de Goiás e passou a apoiar os professores da Faculdade de Direito de Goiás. Pedro Ludovico, pelo Decreto nº 1336 de 10/8/1931, referendado por seus secretários,

suprime a subvenção da Escola de Direito em benefício à Faculdade Livre de Direito de Goiás, fundada em 1921. A Faculdade de Direito era mantida pelo Estado e, no período de 1947 a 1950, empreendeu luta por sua federalização, concretizada em 04 dezembro de 1950, pela Lei nº 1254, integrando o sistema de ensino do Governo Federal.

e) *Faculdade de Ciências Econômicas* – Originou-se como uma instituição de ensino superior criada e mantida pela Associação Comercial do Estado de Goiás. Foi reconhecida pelos Decretos nº 37.618 de 20/7/1955 e nº 30.044 de 10/10/1955. Segundo Souza(1999), o Decreto nº 28.954 de 05/11/1950 autorizou o funcionamento da Faculdade, com dois cursos: Ciências Econômicas e Ciências Contábeis e Atuariais (*sic*).

f) *Escola Goiana de Belas Artes* - Criada em 1º de dezembro de 1952, e foi reconhecida em 1959. No fim da década de 1940, Luiz Curado, escultor, pintor, desenhista e gravador, juntamente com Henning Gustav Ritter, fundaram a Sociedade Pró-Arte de Goiás e recebeu a assinatura de vários professores-fundadores, além do Bispo-Auxiliar de Goiânia, D. Abel Ribeiro Camelo.

g) *Escola de Engenharia* - A fundação da Escola de Engenharia do Brasil Central ocorreu em 1952, mas começou a funcionar em 1954 e foi reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1958. Inicialmente, oferecia apenas o curso de Engenharia Civil. A primeira turma da Escola de Engenharia, com 18 alunos, concluiu o curso em dezembro de 1959.

h) *Conservatório Goiano de Música* - Fundado em 1953, com a denominação Fundação Conservatório de Música; em 1955, passou a ser chamada Instituto de Música. Em 1956, estabeleceu-se a denominação Conservatório Goiano de Música.

i) *Escola de Serviço Social* - A ideia inicial para a criação dessa escola ocorreu em 1953. Foi instituída pela Associação Brasileira de Educação Familiar e Social (ABEFS), em 12 de março de 1957, e autorizada pelo Decreto nº 40.854 de 29/01/1957. Em 1957, chegaram em Goiânia as Filhas do Coração de Maria, com a finalidade de fundar uma Escola de Serviço Social. Esta escola foi estruturada com base na Lei nº 1889 de maio de 1953, que oficializou o curso de Serviço Social no Brasil.

j) *Faculdade Goiana de Direito* – Foi instalada em 10 de abril de 1959, e autorizada pelo Decreto nº 46.208 de 12 de junho de 1959 e reconhecida em 1966.

l) *Curso Normal Superior* – Goiás apressou-se em adaptar-se para garantir a aplicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (nº 8.530 de 02/01/1946). Aspiração antiga dos professores da Escola Normal, o governo do Estado responsabilizou-se por organizar o seu ensino normal.

m) *Faculdade de Medicina* – Proposta pela Associação Médica de Goiás, seu funcionamento ocorreu pela autorização ocorrida em 1960.

O contexto dessa época encontrava-se impregnado de lutas alimentadas por aspirações que apontavam para a ampliação das vagas e facilitação do acesso ao ensino superior. Assim, o empreendimento da Igreja Católica rumo ao estabelecimento de uma universidade católica, encontra terreno propício.

O final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 foram cenários do auge e declínio do populismo como base política no Brasil. Este também se constituiu palco para o nascimento da Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1959, e da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1960.

Contudo, a concretização da *Universidade de Goiás* ocorreu como decorrência de ações sociais da Igreja, lançadas sob a forma de *Manifesto do Episcopado Brasileiro sobre a Ação social* (SOUZA, 1999).

A criação dessa universidade caracterizou-se como

[...] projeto articulado ao movimento nacional católico pela efetivação da educação superior, apresentando as ambigüidades institucionais desse movimento pois ao mesmo tempo, em que se apresenta como instituição confessional católica, vincula-se ao Estado, ao receber subsídios para sua atuação. (Ibid, p. 131)

Quanto à Universidade Federal de Goiás (UFG), o seu projeto foi finalmente aprovado em 1960. Torna-se imprescindível sublinhar o papel da Faculdade de Direito na criação desta universidade. A Faculdade de Direito, federalizada no início dos anos de 1950, viveu momentos significativos no que diz respeito à constituição de seus quadros docentes. Entretanto, no final dos anos de 1950, a imprensa local passou a especular sobre a instalação da Universidade de Goiás. “A partir daí, teve início a participação efetiva da Faculdade de Direito no processo de criação da Universidade Federal (ALVES, 2000, p. 132). A luta foi árdua, envolvendo docentes e discentes em ações de fato e de efeito até a sua criação em 1960.

#### **1.3.3.1.1 O Nascimento da UFG**

No Estado de Goiás, a preocupação com o ensino superior se faz presente desde as primeiras décadas do século XIX. A partir do quadro cronológico apresentado na revista



”UFG Afirmativa” em novembro de 2008, é possível notar que, desde 1832, já havia lampejos de preocupação com o ensino superior em Goiás. Nessa data,

o presidente da Província de Goiás, José Rodrigues Jardim, determina que haja, no arraial de Cavalcante, um cirurgião para ministrar aulas de cirurgia às pessoas dedicadas a esse ofício – ato considerado pelos pesquisadores como marco simbólico da implantação do ensino superior no estado de Goiás. (UFG, 2008, p. 6)

No contexto de uma pré-história da UFG, o Professor Orlando de Castro “relata que a primeira vez que se ouviu falar em universidade foi por meio de um discurso de campanha política em 1946”. (UFG, 2008)

Na ocasião, o engenheiro Jerônimo Coimbra Bueno, candidato ao governo de Goiás pela extinta União Democrática Nacional(UDN), de oposição ao governador Pedro Ludovico Teixeira, prometia em palanque criar uma universidade na capital goiana. ”Nós precisamos criar uma universidade em Goiânia porque os moços daqui vão estudar no Rio de Janeiro e terminam ficando lá. Por isso, as moças desta terra perdem seus namorados e noivos. Logo, toda moça que não quiser ficar pra tia deve votar em mim”[...] Eleito governador de Goiás, Jerônimo tentou cumprir sua promessa de campanha, encaminhando projetos de lei de criação da Universidade do Brasil Central para a Assembléia Legislativa. O texto foi aprovado por meio da Lei nº 192, de 20 de outubro de 1948. (UFG, 2008, p. 20)

Contudo, a iniciativa não vingou. Faltavam recursos financeiros para a criação e instalação da Universidade. Mas essa ideia influenciou os estudantes<sup>20</sup> que passaram a empreender luta por ”uma universidade pública de qualidade”.

Foi dentro desse contexto de indignação pela morte prematura de uma sementinha que começava a germinar que nasceu a Frente Universitária Pró-Ensino Federal, a primeira a empregar a denominação Universidade Federal de Goiás. Eram cogitados na época vários nomes, como Universidade Pública, Universidade Nacional, Universidade do Governo Federal, Universidade Federalizada e até mesmo a recriação da Universidade do Brasil Central. (Idem, p. 20)

A partir de então, sempre contando com o apoio popular, a Frente Universitária Pró-Ensino Federal empreendeu inúmeras ações e manifestações.

---

<sup>20</sup> O Professor Orlando Ferreira de Castro, líder do movimento estudantil no final dos anos de 1950, na época era estudante da Escola de Engenharia do Brasil Central. “Orlando presidiu, no dia 23 de abril de 1959, na sede administrativa da União Estadual dos Estudantes(UEE), a reunião que deu origem à Frente Universitária Pró-Ensino Federal (UFG AFIRMATIVA, 2008).

A Frente iniciou uma série de atividades e manifestações – com apoio popular – com um único objetivo: ver nascer a UFG. Foram realizadas audiências com autoridades, debates em sala de aula, assembleias estudantis, panfletagens em vias públicas para sensibilizar a população, viagens à Brasília. (UFG, 2008, p. 20)

Todavia, esbarravam na morosidade dos políticos no que diz respeito à aprovação da criação de uma universidade em Goiás. E ainda havia a oposição do maior representante da Igreja Católica em Goiás, o arcebispo da Arquidiocese de Goiânia, D. Fernando Gomes dos Santos, o qual lutava fervorosamente (e com certo êxito) pela criação de uma universidade católica (UFG, 2008).

Na luta pela criação da Universidade Federal, os ânimos se acirram e o movimento católico saiu na frente. "No dia 17 de outubro de 1959, a Igreja de Goiânia aprovou a criação da Universidade do Brasil Central, a primeira instituição de ensino superior da região Centro-Oeste do país. Na década de 70, a instituição seria rebatizada de Universidade Católica de Goiás (Idem, p. 21).

Diante desse acontecimento, os estudantes saíram às ruas centrais da capital para demonstrar descontentamento no dia 21 de outubro de 1959. O professor Orlando de Castro, em depoimento à "*UFG Afirmativa*", em novembro de 2008, conta que foi um movimento grande e intenso. Esse movimento, logo em seguida, contou com o apoio do então diretor da Faculdade de Direito, o professor Colemar Natal e Silva, que assumiu com presteza e determinação a luta iniciada pelos estudantes.

Dessa forma, o nascimento da UFG ocorreu a partir de um movimento articulado por um grupo de professores e estudantes, liderado por Colemar Natal e Silva. Ele, em seu pronunciamento declarou instalada a UFG – publicado na obra organizada por Olival(2002) – declara:

a princípio era uma luta de bastidores, numa só frente, para depois, generalizar-se em várias frentes, envolvendo aspectos políticos e até religiosos, sob a argüição de que o Estado de Goiás possuía já uma Universidade e que não comportava duas, sendo a solução apoiar essa unidade de ensino particular, ou seja Católica. Foi quando a luta se alastrou de modo intenso e até violento descambando para o ato simbólico do enterro do próprio Arcebispo. Eu havia sido procurado por um grupo de estudantes universitários de curso superior, encabeçados pelos alunos da Faculdade Federal de Direito, para a qual, após uma série de incidentes, fui indicado Diretor, em lista unânime da Congregação. Na longa reunião que mantive com os líderes estudantis, recebi deles a incumbência de ser o porta-estandarte da bandeira aberta para a Criação da Universidade. Depois de auscultar as cinco Unidades de cursos superiores que aspiravam também, fortemente, a concretização de tal ideal, certo e procedente, reuni todos os

diretores das demais unidades e constituímos, imediatamente, a Comissão Pró-Criação da Universidade, tendo eu sido eleito, por aclamação, Presidente dessa Comissão. Das quinze reuniões que realizamos, lavrou-se ata, em livro próprio. Seguiu-se seis viagens ao Rio de Janeiro, àquela época Capital do País, mais tarde, treze viagens a Brasília, nova Capital. A essa altura, com a participação da Maçonaria, a luta se alastrou, ao Congresso Nacional. (OLIVAL, 2002, p. 67)

Colemar Natal e Silva correu contra o tempo e “providenciou tudo – de questões burocráticas a verbas para instalação da UFG, viabilizando, inclusive, uma verba de 121 milhões de cruzeiros” (UFG, 2008, p. 22). Essa situação se confirma, quando no seu pronunciamento de instalação da Universidade, relata as dificuldades que teve que enfrentar na Câmara Federal tais como “hostilidade, constante omissão e visível má vontade”. Sem vislumbrar outra saída, Silva escreveu uma carta ao Presidente Juscelino Kubitschek, solicitando o seu apoio, no que foi atendido. E continua relatando:

ver e assistir o grande Presidente Juscelino K. de Oliveira sancionar a lei da sacada do Palácio, constituiu uma das maiores alegrias que a vida me deu. Isso foi no dia 14 de dezembro de 1960. E o ato que criou a Universidade Federal de Goiás, a lei que tomou o nº 3.834-C, é daquela mesma data. Apesar da vitória, novo e sério obstáculo veio a aparecer. Jânio Quadros, eleito pela oposição, Presidente da República, declara, com aquele seu modo enfático, a jornalistas, no Aeroporto de Congonhas, em São Paulo, que não iria instalar as Universidades recém-criadas, porque o que o Presidente anterior havia feito, criando-as, por instalar, era uma cortesia com “chapéu alheio”, dado o avultado ônus financeiro que isso iria acarretar para a União, no novo Governo. (Idem, p.68)

Para resolver mais um desafio, Colemar Natal e Silva, conforme depoimento do Professor Orlando de Castro, teve

que se virar, antes que vencesse o prazo (a posse de Jânio), para pegar as assinaturas que lhe deram o direito de assumir o cargo de reitor. Foi a Brasília, sequestrou o livro de posse, viajou clandestinamente de avião para o Rio de Janeiro, onde morava e se encontrava o ministro da Educação, Clovis Salgado, acordou-o no meio da noite, pegou a sua assinatura, voltou para Brasília e devolveu o livro no Ministério da Educação – como havia prometido. Tudo isso feito em poucas horas. Colemar conseguiu voltar a Goiânia já nos últimos minutos do dia 31 de janeiro de 1961 – devidamente empossado pelo ministro. O Jânio Quadros assumiu a Presidência nesse mesmo dia. (UFG, 2008, p. 23)

Dessa forma, a UFG nasceu compondo o cenário de expansão do ensino superior no Brasil que, pela via de experiências isoladas, escolas e faculdades, inicia sua organização enquanto universidade.

A criação da UFG se deu em 14 de dezembro de 1960, com a reunião de cinco escolas superiores então existentes em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. (UFG, 1997, p. 6)

Segundo Campos(2008), a criação da UFG ocorreu numa conjuntura que conjugava o governo de Kubitschek com suas contradições e problemas, a democracia populista, a criação de Brasília, interiorização, desbravamento. Em Goiás, o governo Mauro Borges se apresentava como moderno e planejado, trazendo a ideia de um Goiás urbano. Nesse contexto, o processo de criação da Universidade Federal de Goiás foi marcado por tensões e conflitos, caracterizando-se pela falta de unanimidade sobre essa questão.

Ao mesmo tempo, o populismo, conflitos ideológicos, desafio de Brasília, o movimento social – reforma agrária, movimento camponês, Trombas,(sic.) greves, agitação estudantil, sindicalização do campo, tudo isso se apresentando como novo, desafiante. A universidade, então, torna-se produto dessa diversidade política e social, ao mesmo tempo em que tenta incorporar essa diversidade. (CAMPOS, 2008, p. 30)

A realidade na qual a UFG se encontrava inserida compunha um cenário que era nacional e local. Não é demais lembrar que Goiás continuava rural. A despeito de tudo isso, baseada em uma política de investir na educação, a UFG, através de convênios, foi, paulatinamente, concretizando a implantação de novos cursos no seu Campus.

Em 1962, a UFG cria uma nova unidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1963, atendendo às demandas do setor agropecuário do Estado, é fundada a escola de Agronomia e Veterinária, atualmente constituindo duas unidades distintas. E, em 1964, o Instituto de Matemática e Física inicia suas atividades. Com a Reforma Universitária de 1968, a Faculdade de Filosofia é desmembrada para dar origem ao Instituto de Ciências Humanas e Letras, ao Instituto de Química e Geociências, ao Instituto de Ciências Biológicas e à Faculdade de Educação. Também é criado o Instituto de Artes. Posteriormente, são criadas mais duas unidades na área de saúde: o Instituto de Patologia Tropical e a Faculdade de Enfermagem e Nutrição. Com a criação da Faculdade de Educação Física, em 1988, a UFG passa a ter 17 unidades acadêmicas. (Idem, p. 6)

Nenhum desses cursos resultou da iniciativa de uma pessoa. Mas resultaram das contingências que envolveram pessoas, associações, entidades, representantes políticos que motivados por idealismo, promoveram intensas e criativas lutas para que se desse a consolidação de uma universidade pública federal em Goiás.

Nos anos de 1960, de 1970 e início dos anos de 1980, a UFG priorizou suas ações com o objetivo de se consolidar enquanto instituição do ensino superior e privilegiou esforços para a eficiência interna. Nesse momento, foi enfatizada a criação da infraestrutura acadêmica de forma a garantir o funcionamento dos cursos já existentes.

No próximo capítulo, será tratado sobre o ensino superior no contexto dos governos militares, ressaltando-se as especificidades da UFG naquele momento.

## 2. O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS GOVERNOS MILITARES NO BRASIL: *especificidades da UFG*

*“Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do Passado antes que o Tempo passe tudo a raso”.*  
(Cora Coralina, 1985)

A abordagem sobre o tema que abre esse capítulo, embora já tenha sido tratado sob diferentes perspectivas por vários estudiosos, neste estudo, torna-se imperativa. O objetivo é contextualizar o cenário que ambientou os primeiros anos da UFG e como essa instituição teceu sua história a partir daquela realidade. Para isso, num primeiro momento, considerou-se importante apresentar o ensino superior no contexto dos governos militares. Posteriormente, propõe-se situar a UFG nesse contexto e por fim destacar as especificidades dessa instituição.

Para compreender como a UFG se estruturou no contexto dos governos militares no Brasil, considerou-se como relevante apresentar os conceitos que constituíram as suas especificidades. Para tanto, além da caracterização do período militar no Brasil, optou-se por conceituar os termos como: Estado, Reforma, Reforma do Ensino Superior, Reforma de 1º e 2º graus, Extensão, *Campus* Avançado, *Campus* Universitário, Expansão e Interiorização.

Privilegiou-se ainda, nesse contexto, a participação do movimento estudantil, que articulado, colocava-se como porta-voz de uma parcela da sociedade que lutava por uma política educacional mais democrática. Pretendeu-se com essa conceituação estabelecer a relação das partes com a totalidade. Ou seja, compreender cada termo para entender qual o seu sentido e seu papel na composição da UFG quando de sua reestruturação de acordo com as determinações da Reforma Universitária de 1968.

Com esse intuito, embora dê a impressão de distanciar do objeto de estudo, considerou-se que ao compreender o sentido das partes, torna possível perceber o processo de extensão, expansão, interiorização do ensino superior público federal em Goiás através dos *Campi* da UFG.

### 2.1 Ditadura Militar no Brasil

A partir de 1964, todos os setores da vida nacional tornaram-se reféns do autoritarismo que foi instalado no país. O regime militar, estabelecido pela deposição do

presidente constitucional João Goulart, objetivava frear os avanços e conquistas populares que vinham ocorrendo desde os anos de 1950.

Para que os objetivos da ditadura vingassem, adotou-se um modelo de desenvolvimento que conjugava a tecnocracia, o capitalismo e a dependência. Esse modelo promovia a aliança entre as multinacionais (capitalismo internacional), as empresas estatais (administradas pela tecnoburocracia militar e civil) e a burocracia local (capitalismo nacional).

Buscando validar esse modelo, no plano político, o governo ditatorial estabeleceu amplo esquema de mudanças nas instituições nacionais, arruinando o regime democrático e impondo o autoritarismo. E para se garantir, promoveu intensa repressão policial contra inúmeras entidades de bases populares (sindicatos, UNE, movimentos de orientação socialista, etc.); extinguiu os partidos políticos, instituiu o bipartidarismo (ARENA, partido da situação e MDB, partido das oposições). Também foi utilizada, em grandes proporções, severa e violenta censura às atividades culturais e aos meios de comunicação de massa.

No que diz respeito à economia, acelerou a concentração da riqueza nas mãos de poucos, acentuando, portanto, as desigualdades e precarizando as condições de vida da população, particularmente os menos favorecidos. Houve, dessa forma, um processo de empobrecimento e marginalização, sob diferentes dimensões, do povo brasileiro. Enquanto isso, as multinacionais apoderavam-se da maioria dos setores da economia nacional, e a dívida externa atingia índices exorbitantes.

Houve grande empenho na busca de reorientação da economia a fim de se conseguir altas taxas de lucro, contenção dos movimentos e anseios dos trabalhadores. Para a consecução de tal anseio, valeu-se do apoio ideológico da Doutrina de Segurança Nacional. Esta procurava difundir os objetivos das elites envolvidas no processo de internacionalização da economia como se fosse de toda a nação. E para alcançar os objetivos da acumulação de capital, foram promovidas as reformas e a modernização institucional.

Com essa orientação e buscando legitimar a ideologia da Segurança Nacional, o governo militar passou a governar através de Atos Institucionais, Atos Complementares, Leis de Segurança Nacional e Decretos Secretos. Tais medidas resultaram na Constituição de 1967 que consolidou, de forma eficiente e eficaz, os elementos ditatoriais. Em função disso, o período compreendido entre 1964 e 1969 evidenciou progressivo endurecimento do regime<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> Confira sobre esse tema em: COMBLIN, Pe. Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978, p.160-5.

justificado e legitimado em nome da manutenção dos princípios democráticos e da ordem, imprescindível ao desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Nos anos em que se sucederam ao golpe, o Estado promoveu intensa intervenção na economia. Esta se dava por meio da elaboração das condições de financiamento dos mercados de capital e força de trabalho garantida pela hegemonia absoluta do poder executivo e do aparelho repressivo desse Estado.

Para que o Milagre Econômico se desse, vários programas foram propostos e executados, caracterizando-se enquanto reformas, as quais representavam o “planejamento” para modernizar e aperfeiçoar o Estado brasileiro. No período áureo do “Milagre” (1968 - 1973)<sup>22</sup>, a economia brasileira cresceu cerca de 11% ao ano. Esse crescimento resultou da conjugação de vários fatores: controle dos salários, de modo a favorecer os investimentos pelos capitalistas; comércio internacional favorável, preços altos na venda de produtos brasileiros e baixos na compra de alguns produtos estrangeiros, caso do petróleo; apoio aos grandes investimentos estatais; taxas de juros internacionais baixas; aumento da dívida externa brasileira por parte do governo e também pelas empresas particulares e a significativa participação de empresas multinacionais na economia brasileira.

Para Silva (1992), além da conjuntura interna favorável, o “Milagre Brasileiro” foi fruto:

a) da internacionalização da economia brasileira, com sua plena abertura ao capital estrangeiro; b) dos estímulos governamentais aos investidores, especialmente estrangeiros, através de incentivos fiscais, favores cambiais e isenções do pagamento de algumas taxas; c) de um alto contingente de mão-de-obra de reserva capaz de suprir, a preços baixos, o mercado de emprego; d) da renegociação da dívida externa; e) da recuperação do crédito internacional que resultou num altíssimo volume de empréstimos externos e de investimentos estrangeiros diretos nos setores de bens duráveis de consumo e de bens de produção; f) a rápida expansão das exportações, decorrente dos incentivos tributários e de créditos e das continuadas minidesvalorizações do cruzeiro. (SILVA, 1992, p. 305)

A despeito de considerar qualquer dos conjuntos de fatores que geraram o Milagre Econômico Brasileiro, é importante evidenciar que o mesmo trazia em si algumas contradições. Nesse período, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza. Ao mesmo tempo em que apresentava grande crescimento econômico, colocando o Brasil entre as grandes potências capitalistas, mostrava claramente a vulnerabilidade do país

---

<sup>22</sup> Para conferir uma avaliação do “milagre” através de números, consultar: COMBLIN, Pe. Joseph. *A ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978, p. 92-6.



em relação às crises internacionais, às desigualdades sociais e aos desequilíbrios regionais e setoriais (SILVA, 1992).

Por volta de 1974, quando se iniciou uma intensa crise econômica mundial, no Brasil foi sentida de forma muito mais grave. Afinal, o crescimento econômico do país não fora construído em bases sólidas. Apesar dos esforços dos últimos presidentes militares, a situação econômica do país passou por gigantesca recessão, inclusive colaborando para acelerar o fim do governo militar na primeira metade dos anos de 1980.

## **2.2 As Concepções de Estado e as Reformas do ensino como estratégia modernizadora do País**

Na busca por maior aprofundamento teórico, alguns conceitos tornam-se indispensáveis, assim como a abordagem de fatos ou temas que se constituíram como meios valiosos para a construção de mentalidades e culturas de uma época.

### **2.2.1 Estado**

Para melhor entender as reformas da educação enquanto estratégia “modernizadora” do país é importante relembrar como o Estado pode ser compreendido e qual o seu papel nesse contexto. Na busca de uma compreensão mais fundamentada, inicialmente pode se considerar os seguintes significados:

Estado (*na ordem política*) 1. Expressão do conjunto de poderes políticos de uma nação. Não se identifica normalmente com determinado governo. 2. A divisão territorial que demarca a unidade de um povo, que almeja dar continuidade à coletividade através de uma instituição social, soberana, sem a qual as decisões concretas que dimanam do governo seriam desprovidas de sentido e consistência. (GILES, 1993, p. 50)

Estado é um termo que apresenta significado polissêmico. Por isso carece que a busca por sua significação seja ampliada. Para Japiassú e Marcondes (1996), dentre os vários sentidos para Estado, apresenta

Estado (lat. *Status*, de *stare*; ficar de pé) 3. O Estado: conjunto organizado das instituições políticas, jurídicas, policiais, administrativas, econômicas etc., sob um governo autônomo e ocupando um território próprio e

independente. É diferente de governar (conjunto das pessoas às quais a sociedade civil (conjunto dos homens ou cidadãos vivendo numa certa sociedade sob leis comuns); diferente também da nação (conjunto de homens que possuem um passado e um futuro comuns, entre outras nações), o Estado constitui a emanção da sociedade civil e representa a nação. (JAPIASSÚ e MARDONDES, 1996, p. 90)

A partir no final do século XIX e início do século XX, ocorreram profundas transformações na estrutura do Estado. Por isso é preciso considerar que o Estado, "contrariamente ao propugnava Locke, origina-se na sociedade, mas submete-se ao mercado, à racionalidade do capital" (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2001, p. 262).

O Estado, ao longo da História, esteve diretamente ligado ao modo de produção, uma vez que o cumprimento das funções estatais interfere no processo de produção. Diante disso, as funções do Estado, em relação às estruturas econômicas, revelam subordinação da autoridade política à lógica dos processos produtivos. Sob essa visão é possível esquematizar as funções tradicionalmente desempenhadas pelo Estado:

1) predisposição das condições materiais da reprodução (proteção do trabalho, segurança social, assistência sanitária, etc); 2) criação de motivações consentâneas com o processo do trabalho (dispositivos ideológicos, estabilização da família como agente essencial do processo de socialização burguesa; 3) regulamentação da oferta da força-de-trabalho (função intermediária do sistema de formação profissional, qualificação e requalificação, mobilidade, seleção, etc). (Idem, p. 406)

A intervenção do Estado apresenta-se complementar ao processo de produção. Contudo, considerando o trabalho concreto, o Estado não pode apenas assegurar a integração ao mercado de trabalho, necessita, seguramente de fazer face ao controle social. Nessa direção, todas as suas ações se convertem em teoria de poder. Assim, as políticas públicas por ele editadas seguirão tal pressuposto.

Sob essa visão, o Estado exige ser compreendido como um todo estruturalmente complexo e intimamente associado à gestão do poder. Segundo Bobbio; Mateucci e Pasquino (2007),

a unidade de comando, a territorialidade do mesmo, o seu exercício através de um corpo qualificado de "auxiliares técnicos" são exigências de segurança e de eficiência para os estratos de população que de uma parte não conseguem desenvolver suas relações sociais no esquema das antigas estruturas organizacionais e por outra individualizam, com clareza, na persistência do conflito social, o maior obstáculo à própria afirmação. Desde sua pré-história, o Estado se apresenta precisamente como a rede conectiva

de tais relações, unificadas no momento político da gestão do poder. (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 2007, p. 427)

Ao evidenciar o caráter do Estado Moderno, incluindo o plano institucional e organizativo, trata-se de

Estado-máquina, de Estado-aparelho, de Estado-mecanismo, de Estado-administração: em qualquer dos casos se trata de uma organização das relações sociais(poder) através de procedimentos técnicos preestabelecidos(instituições, administração), úteis para a prevenção e neutralização dos casos de conflito e para o alcance dos fins terrenos que as forças dominadoras na estrutura social reconhecem como próprias e impõem como gerais a todo país. (Ibidem)

Os princípios do capitalismo que foram os orientadores para a criação do Estado e da escola que, no processo de desenvolvimento imposto pelo curso normal da existência do homem somado às exigências da produção capitalista, para sobreviverem, passam por processo de revitalização contínua.

E o Estado, enquanto superestrutura organizativa da sociedade, para atendimento dos interesses do capital e inserido nesse processo, também sofre as reformas. Estas têm a função de desconstruir conceitos e estruturas já arraigadas, fazendo-o se configurar nos moldes propostos pelo capital e produtividade inerentes àquela fase.

Isso posto, modificações substantivas são implementadas pelo Estado, de forma a garantir que o mercado continue sendo o regulador de todas as ações em sociedade. A regulação proposta se dá pela lei da oferta e da procura com o Estado controlando o setor público e o privado através de processos avaliativos. Esse controle toma forma pela recomposição das relações entre o Estado e o mercado. Na verdade, trata-se de reconhecer que

o Estado, em formações sociais capitalistas, assume, em geral, três funções essenciais: funções de legitimação, que dizem respeito à direção política, à obtenção do consenso da sociedade; funções coercitivas, que correspondem ao domínio e ao exercício da força e da repressão e, finalmente, funções econômicas, que caracterizam por servir de suporte à acumulação do capital. (GERMANO, 2000, p. 70)

Diante disso, para definir Estado Contemporâneo é preciso considerar que este

envolve numerosos problemas, derivados principalmente da dificuldade de analisar exaustivamente as múltiplas relações que se criaram entre o Estado e o complexo social e de captar, depois, os seus efeitos sobre a racionalidade

interna do sistema político. Uma abordagem que se revela particularmente útil na investigação referente aos problemas subjacentes ao desenvolvimento do Estado contemporâneo é a análise da difícil coexistência das formas do Estado de direito com os conteúdos do Estado social (BOBBIO; MATTEUCCI e PASQUINO, 2007, p. 401).

Às diferentes definições e compreensões sobre o Estado, acrescenta-se que na teoria marxista, “o Estado nada mais é do que a forma de organização que a burguesia se dá no sentido de garantir seus interesses e de manter seu poder ideológico sobre os homens” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 90-1). Sob essa perspectiva, Estado pode ser compreendido como

[...] o aparelho de poder das classes dominantes. O Estado assim definido tem seu funcionamento a cargo das classes sociais que têm seu campo de existência em cada unidade de produção última e em cada uma das condições gerais de produção. As operações desse Estado amplo podem estar a cargo tanto de burgueses quanto de tecnocratas ou gestores. (Idem, p. 136)

E, assim, o Estado organiza-se assumindo uma estrutura na qual a racionalidade do capital impera e se dissemina como nas empresas capitalistas. Ou, dito de outra forma, o Estado pode ser entendido enquanto uma instituição que nasce como produto das relações de classes, cujas bases são as relações de produção, fazendo com que o desenvolvimento da civilização, a partir de então, opere-se numa constante contradição (MINTO, 2006, p. 25).

A evolução histórica do capitalismo em formações sociais centrais exhibe modalidades diversas de Estado, bem como uma tendência convergente. Essas diferentes modalidades, bem como a sua convergência refletem o recorte na estrutura de classes, tal como se expressa em cada formação social específica. (MOTTA, 1990, p. 135)

Essa situação se efetiva porque “há uma penetração ideológica e real do fazer mercantil em quase todos os espaços da vida e do ser humano” (SILVA Jr e SGUISSARD, 2001, p. 261). No Brasil, desde os anos de 1970, tem se exigido do Estado novas condições de adaptação aos, sempre, novos estágios que este se encontrar. O objetivo é que o Estado esteja, em qualquer momento, pronto para enfrentar os desafios e necessidades do mundo contemporâneo de forma competente e eficaz.

Não é por acaso que, muitas vezes, o Estado é orientado no sentido de solucionar novas ordens de conflitos que surgem no cenário nacional.

É desse quadro que faz parte o pressionamento no campo da escolarização; é nesse conjunto de fenômenos de natureza social que se encontram as razões que justificam a tentativa de transformar o Estado em entidade antes de caráter distributivo que cumulativo, isto é, em entidade cujas principais funções consistem em redistribuir mais justamente os benefícios permitidos por determinado modo de estruturação da existência social. É no momento, e como fase inicial do amplo processo, que aparece e se difunde o princípio de que a função mais importante do Estado consiste na capacidade de mediação ou conciliação dos conflitos sociais. O que deve ser salientado, portanto, é a carga de pressões dirigidas para o Estado e provenientes dos diversos setores da sociedade. (NAGLE, 2001, p. 353-4)

O Estado exerce seu poder, seu controle e os mantém através de uma teia onde são presentes tensões, paradoxos, e contradições global e local. Uma das dimensões do exercício do poder do Estado encontra-se nas reformas. Para tal é desenvolvida a ideia de reformismo que pode ser assim entendido

Movimento que visa a melhorar e a aperfeiçoar, talvez até radicalmente, mas nunca a destruir, o ordenamento existente, pois considera valores absolutos da civilização os princípios em que ele se baseia mesmo que sejam numerosas e ásperas as críticas que, em situações particulares, se possa dirigir ao modo concreto como tais princípios se traduzem na prática. É por isso que em seu seio predominam naturalmente os defensores da via gradual e pacífica, uma vez que a violência poderia certamente comprometer os valores fundamentais; mas não falta, aliás, quem, em certas contingências históricas, invoque o uso da violência, quer para impedir que tais valores se desenvolvam plenamente, quer para obstar a que sejam sufocados. (BOBBIO; MATTEUCCI e PASQUINO, 2007, p. 1077)

Nos anos de 1950 e 1960, surgiu a teoria do Estado Desenvolvimentista. Esta transferia ao Estado a competência para promover mudanças estruturais em suas sociedades. Chama-se desenvolvimentismo a política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do Estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo.

A finalidade dessa teoria encontra-se na promoção da industrialização, no desenvolvimento urbano e nos setores básicos da economia a fim de acelerar o desenvolvimento econômico-social. Sob essa ótica, o desenvolvimentismo é uma política de resultados. No Brasil, foi aplicado, essencialmente, em sistemas nos governos de JK e no governo militar, quando ocorreu o "milagre econômico brasileiro".

Um dos mecanismos para atender aos objetivos desse Estado é a recomposição das relações entre Estado e mercado. E um dos principais recursos para isso encontra-se na educação. Esta pode ser compreendida como um grande laboratório de ações reformadoras

que, de certa forma, obrigam a adoção de princípios e valores que culminam com a supervalorização da escola. Ocorre que essa supervalorização traz, em si, o germe da desconstrução e desqualificação contínua da mesma.

O objetivo desse processo é transformar a educação e a escola num veículo de disseminação da ideologia do Estado, do mercado e do capital sob um discurso de modernização e progresso. Dessa forma, a análise das reformas da educação superior no século XX aponta para propostas de mudanças através da ordenação das leis relativas a esta educação de modo a sustentar projetos políticos para o país, de modo a entrelaçar interesses nacional e internacional.

A política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma “elite” despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a consequente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas – como a educação escolar – inerentes ao próprio capitalismo. (GERMANO, 2000, p. 126)

Mas uma reforma educacional não pode ser reduzida a uma única lei por mais abrangente que seja. Ela deve considerar e prever outras leis que prescreveram normas diferentes para campos semelhantes e complementares. Estas, em seu conjunto, abarcam todos os níveis da educação e suas interfaces com a sociedade civil, bem como com os interesses do mercado e do capital.

### **2.2.2 Reforma**

Se os significados forem tomados como primeiro ponto de referência para reforma, é preciso considerar o que é percebido pelo senso comum. Nessa concepção, a reforma implica em modificação, transformação, mobilidade, sempre como objetivo de melhorar sem destruir a estrutura inicial. Reformar, ainda que se conserve a base ou estrutura já existente, sugere o enfrentamento e a coragem para desconstruir conceitos, estruturas, culturas e a iniciativa para construir o novo, o desconhecido.

A ideia de reforma é alimentada pelas aspirações sociais em diferentes contextos, externam expectativas de melhoria diante de uma situação concreta que já pode ser considerada ineficiente ou ultrapassada.

A índole polissêmica do termo reforma e seu emprego em forma de guarda-chuva, cabe uma ampla diversidade de objetivos, iniciativas e programas[...]. Reforma [é] uma alteração fundamental das políticas educativas nacionais que podem afetar o governo e a administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura ou financiamento, ao currículo – conteúdos, metodologia, avaliação – ao professorado – formação, seleção ou avaliação – e a avaliação do sistema educativo. (VIÑAO, 2001, p. 25-6)

Assim, as reformas da educação que iniciaram desde o Brasil-Colônia com Pombal, passaram por discursos e iniciativas reformistas, ainda que incipientes durante o Império, e na Primeira República começaram a tomar corpo em consequência dos movimentos sociais e políticos característicos do período.

Nos anos de 1930 e de 1940, as reformas educacionais ocorreram através das leis orgânicas da autoria de Francisco Campos e Gustavo Capanema que objetivam reorganizar o ensino tradicional de acordo com os interesses das elites, das estruturas sócio-políticas e ideologias do período. Reafirmaram a dualidade da formação através de currículos que reproduziam na educação, o contexto que consolidava a sociedade capitalista e a dicotomia da estrutura de classes.

Nos anos de 1940/1950, vários projetos de reformas educacionais resultaram da crença de que a mentalidade da sociedade seria transformada via escolarização.

A educação escolar enquanto projeto político de formação de mentalidades colocava-se perante problemas sociais condizentes com a industrialização crescente; com o monopólio estatal da escolarização; com a demanda por escolas técnicas e profissionais; com os princípios de laicização do ensino, da escola única e gratuita para todos; enfim, com as formulações da Pedagogia Nova. (ARAÚJO, 2007, p. 10)

Segundo Araújo(2007), o Plano de Reconstrução Educacional, da autoria de Anísio Teixeira e colaboradores para o período de 1952 a 1964, constitui o esboço de uma cadeia de esforços para circunscrever a escola enquanto instituição intencional de transmissão da cultura como instância fundamental da sociedade moderna. Para essa autora, Anísio Teixeira e colaboradores defendiam que, para que houvesse uma efetiva reforma na educação escolar, seria imprescindível que a mão forte do Estado assumisse a reconstrução educacional como equivalente à reconstrução nacional.

Considerando a influência dessa tendência,

a reforma universitária emergiu como tentativa de mera regeneração e recuperação institucionais. Não se atentou durante as décadas de 30 e 40, que os modelos institucionais vigentes haviam passado por um secular

processo de abasileiramento. Em consequência, a correção de seus defeitos estruturais ou funcionais não dependia, apenas, de alterações puramente institucionais. Para eliminar tais defeitos (mantidos os antigos modelos) seria preciso modificar, concomitantemente, as relações da escola superior tradicional e da universidade conglomerada com a sociedade especialmente com os “interesses criados” das profissões liberais e dos círculos sociais conservadores. (FERNANDES, 1975, p. 161)

Efetivamente, ocorreu a expansão do ensino médio e, em decorrência desta, deu-se o aumento da demanda pelo ensino superior. Os governos desse período responderam aos reclames sociais para esse nível de ensino, segundo Cunha (2000), através da criação de novas faculdades em locais nos quais só existiam instituições privadas; do estabelecimento da gratuidade dos cursos nas instituições federais de ensino superior e a “federalização” das faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades mantidas e controladas pelo governo federal através do MEC.

[...] o “populismo” com a “federalização” foi responsável pela ampliação do ensino superior gratuito e pela criação das universidades federais que hoje existem no país. Inclusive no segmento militar, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, que significou uma inovação acadêmica, seguindo os padrões dos EUA. O modelo do ITA influenciou na modernização do ensino superior no Brasil, principalmente na criação da Universidade de Brasília. [...] A Universidade de Brasília foi criada com o intuito de atender a necessidade de formar para burocracia governamental de especialistas bem qualificados, além de servir como modelo, criando um paradigma moderno para o ensino superior tal qual o ITA, mas só que mais amplo, abrangendo mais áreas do conhecimento que pudessem influenciar nos rumos das universidades do país. [...] Devido à necessidade de modernização das universidades e o estímulo à formação do docente-pesquisador (principalmente na USP desde a sua criação) foram criadas neste período: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais, CNPq e Capes<sup>23</sup>. (FIGUEIREDO, 2005, s.p)

Ocorre que, no capitalismo, tudo, ou quase tudo é transformado em força produtiva. E, com isso, mecanismos são produzidos para que os indivíduos se convençam de que as exigências do capital são legítimas e que não existe outro caminho. Desse modo, consintam que os operem na sociedade, na organização e no arranjo imprescindível para que o projeto do capitalismo continue vingando.

Nesse espírito, no interior dos movimentos com intenções reformistas, foi criado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) no início dos anos 1960.

---

<sup>23</sup> Embora estejam, respectivamente, na base do financiamento da pesquisa e da campanha de aperfeiçoamento de pessoal de ensino superior, não se verificam correlações com o objeto dessa tese.



Em 1961, foi organizado por um grupo de empresários das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), que permaneceria em atividade até 1971, desenhando, durante esse período, um papel singular na história recente dos grupos de pressão e de propaganda ideológica que tiveram atuação na sociedade brasileira. Esta instituição, formada principalmente por homens de negócio, contou também com a participação de profissionais liberais bem sucedidos e de elementos das forças armadas. (SOUZA, 1981, p.19)

O IPES, no contexto em que nasceu, foi marcado pela ideologia de seus fundadores. Eles defendiam a necessidade de se fazer um movimento a favor da democracia e da empresa privada frente ao desprestígio no país. O grupo percebia uma campanha contra o empresariado, o qual se encontrava endividado e não tinha consciência do seu poder de pressão ou falta de vinculação mais forte à conjuntura política. O grupo utilizaria a contrapropaganda e a motivação de seus pares para viabilizar as reformas necessárias sem revolução.

A doutrina que orientava as ações do IPES defendia que os empresários brasileiros deveriam se responsabilizar pela aceleração econômica e pela promoção do desenvolvimento social. E a base de referência para tal desenvolvimento seriam os países capitalistas desenvolvidos.

A orientação do IPES se apresentou muito singular. O IPES era “uma entidade ubíqua, composta de membros das duas metrópoles brasileiras que, paritariamente, segundo os estatutos, dividiam entre si sua direção e sua orientação”(SOUZA, 1981, p. 21). Seu quadro social constituído, prioritariamente, por empresários e altos executivos, sobreviveu com dificuldades financeiras, chegando à decadência em 1964. Contudo, “após 1964, o prestígio do IPES chegou ao auge, ao ceder vários elementos de seu quadro dirigente para integrarem o *staff* do Presidente Castelo Branco. Isto mostra que o IPES se tornou governo” (Idem. p. 23).

No contexto que se desenhou dentro da conjuntura do militarismo, o IPES, mesmo se declarando apartidário, sempre possuía objetivos políticos. Uma vez que, com o golpe de 1964, deixaram de existir ameaças contra o capitalismo e à empresa privada como também as ameaças pela propaganda esquerdista do governo João Goulart.

O IPES, enquanto entidade que tinha por objetivos promover determinadas mudanças que propiciassem aos empresários a materialização de seus interesses, lançou mão de diferentes recursos para arrebatar adeptos aos seus programas. Para tal, valeu-se de pesada campanha ideológica que pregava os benefícios da relação capitalismo/democracia.

Para que a ideologia dessa entidade chegasse com maior eficiência e eficácia à sociedade em geral, entre os recursos, encontrava-se um com enorme poder de alcance: a educação via escola em todos os níveis. Contudo, a escola como se encontrava não cumpriria com a função desejada. Então “o aparelho escolar sofreu uma série de interferências pós ’64 com vistas a adaptá-lo às novas exigências político-ideológicas. As duas interferências mais significativas foram a Reforma Universitária (1968) e a reforma de 1º e 2º graus (1971)” (WARDE, 1979, p.76).

Com o Golpe Militar em 1964, todas as iniciativas engendradas nos anos de 1940/50 foram encerradas. A reforma universitária defendida pelo Movimento Estudantil foi apropriada pelo Estado autoritário que a redirecionou de acordo com seus interesses ideológicos. A iniciativa privada, presente nas políticas educacionais desde a aprovação da LDB nº 4.024 de 1961, foi incentivada e ampliada, de modo a colaborar com o Estado nas responsabilidades com a educação e a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Nota-se que a política educacional concebia uma reordenação do sistema educacional tendo em vista o Estado de exceção. A educação, vista como instrumento a serviço dos interesses econômico e político, carecia de uma reformulação para assegurar o controle social em função do desenvolvimento econômico.

No documento no qual o IPES propunha as reformas de base, foram indicados doze objetivos primordiais da reforma educacional. Todos, de alguma forma, atrelavam o ensino aos interesses da economia.

[...] além de constituir num instrumento a serviço da economia, pela preparação dos recursos humanos, a educação deverá servir também como fator de mobilidade social, através da democratização das oportunidades educacionais. A “revolução social” se fará, pois, por meio da educação. (SOUZA, 1981, p. 119)

Em todo o projeto de reforma educacional, privilegiava três pilares:

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada no mercado em expansão;
- educação e segurança: formação do cidadão consciente – daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);
- educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade. (ARANHA, 2006, p. 316)

### 2.2.3 A Reforma do Ensino Superior

A educação nos governos militares passou por reformas de grande envergadura. Tais reformas decorreram dos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) os quais estabeleciam que o Brasil receberia apoio técnico e financeiro dos EUA para implementar as reformas. O objetivo das reformas era submeter o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente dos interesses norte-americanos e, para tal, seriam promovidas reformas educacionais para esse fim.

Na verdade, os planos para a reforma universitária no Brasil não nasceram de análises sobre as instituições existentes no país. Mas resultam, forçosamente, das situações de planejamento educacional para a América Latina, que já vinha sendo gestado sob a supervisão de agências internacionais, desde os anos de 1950. Parece oportuno apresentar, ainda que sucintamente, as situações que impulsionaram tal reforma.

Na Segunda Conferência Interamericana, em Lima (Peru) (maio de 1956), foi formulada, pela primeira vez, uma recomendação, para criação de um planejamento regional do sistema educacional. Em prosseguimento à Conferência Geral da UNESCO em Nova Déli (novembro/dezembro de 1956) na qual ficou decidida a instalação de um “Projeto Capital” para o desenvolvimento na América Latina, realizou-se em fevereiro de 1967 em Havana, a primeira reunião do recém-criado Ministério-Conselheiro para o projeto Capital. [...] A segunda reunião do mesmo gênero se realizou um ano mais tarde no Panamá; a terceira reunião, 1960, no México. Nesta reunião foi decidida a celebração de uma conferência educacional regional, [...] a conferência que se realizou no princípio de 1962, em Santiago no Chile. (STEGGER, 1970, p. 30)

Steger (1970) ainda destaca que a conferência de Santiago, em 1962, resultou de ações conjuntas entre

[...] UNESCO, Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (ECLA), Organização dos Estados Americanos (OEA), Repartição Internacional do Trabalho (ILO), e Organização de Alimentação e Agronomia das Nações Unidas (FAO). No entretanto foram instalados, em cada país latino-americano, escritórios nacionais do projeto capital. (Idem, p. 30-1)

Outras conferências foram realizadas nos Estados Unidos e em países da América Latina, visando à consecução do programa de desenvolvimento para esse continente. A

universidade, muito mais que os demais níveis de ensino, deveria ser, nesse contexto, a promotora das reformas sociais e de desenvolvimento econômico. Pensando em um modelo de escola superior, na conferência de Ministros da Educação em Bogotá (1963), a UNESCO propôs um projeto piloto para reestruturação da Universidade de Concepción (Chile) sob a orientação e seus peritos, entre eles, Rudolph P. Atcon.

A reforma universitária na América Latina, do ponto de vista de Atcon, [...] reduz-se a três círculos de problemas: a) a aquisição de verbas suficientes; b) desenvolvimento de novos métodos de administração e c) a adaptação do modelo preestabelecido às condições locais variadas. Todas as três reformas juntas conduzem, (segundo Atcon), a uma reforma social “secreta”. (Idem, p.37)

Sob essa perspectiva, é possível perceber que a educação superior brasileira integra um processo maior, é parte do contexto mundial que promove ideias, discursos e movimentos de transformações político-econômicas que repercutem no Brasil e nas políticas públicas para o ensino universitário. Por isso, na concepção de Fernandes (1975), a modernização das universidades brasileiras não ocorreria sem a direta e maciça intervenção do Estado. E justifica que a ação determinante do Estado, devido aos custos e à complexidade desse processo, eram excessivos para a iniciativa privada.

As reformas do ensino superior foram fundadas na coordenação dos projetos e processos bancados pelo Estado. Este “ocupa posição central e estratégica como agência de coordenação e controle da sociedade capitalista contemporânea” (GOMES, 2003, p. 851). É por isso que o Estado define como o mercado deve coordenar a educação superior não apenas por meio de subsídios, mas também por meio de outros mecanismos competitivos (Idem, p. 846).

Vale ressaltar que “a ideia de uma Reforma Universitária está contida em embrião na própria fundação das primeiras universidades no Brasil” (FREITAG, 1980, p. 82). Talvez, orientando-se por essa concepção, reitera-se que “dessa perspectiva o que se convencionou chamar de “reforma universitária” apresenta a natureza de uma revolução cultural” (FERNANDES, 1975, p.72). Segundo esse mesmo autor, o que estava ocorrendo era que o Brasil se achava num momento crítico que ambientava a transição da escola superior para a universidade.

A situação em relação ao ensino superior no país apresentava-se cada vez mais exigente. O clamor por reformas que atendessem às necessidades sociais crescia, fazendo com que vários setores da sociedade se organizassem na busca do atendimento a seus interesses.

Alguns fatos foram marcantes e devem ser considerados para a compreensão da reforma universitária

[...] Entre outros, cabe salientar: a) o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes(UNE) e realizado em Salvador, entre 20 e 27 de maio de 1961, do qual resultou a chamada <<Declaração da Bahia>>; b) o 1º Encontro da Região Sul, realizado imediatamente após o Seminário de Salvador, em Porto Alegre, no mês de junho de 1961, resultando dos debates sobre Universidade nessa região a declaração <<Diretrizes para uma Universidade sulina>>; c) o 2º seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido também pela UNE, em Curitiba, de 20 a 27 de março de 1962, do qual resultou a <<Carta do Paraná>>; d) a <<Greve de 1/3>>; e ) o 3º Seminário Nacional de reforma Universitária, realizado pela UNE, em Belo Horizonte, em 1963. (FÁVERO, 1977, p. 45)

A “*Declaração da Bahia*” resultou do Seminário Nacional de Reforma Universitária, organizado pela UNE e realizado em Salvador, no período de 20 a 27 de maio de 1961. É considerado um dos primeiros e mais importantes textos apresentados pelos estudantes como programa para a reforma Universitária. “Contém três títulos básicos, correspondendo aos três temas abordados: a) A Realidade Brasileira; b) A Universidade no Brasil; e c) A Reforma Universitária, além de adendo sobre o projeto de diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Ibidem).

O *1º Encontro da Região Sul*, realizado imediatamente após o Seminário de Salvador, em Porto Alegre, no mês de junho de 1961, resultou dos debates sobre Universidade nessa região, a declaração Diretrizes para uma Universidade Sulina. Nele, foram retomados alguns pontos discutidos e analisados em Salvador e sugeridos outros.

A “*Carta do Paraná*” resultou do Segundo Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorrido no período de 20 a 27 de março de 1962, em Curitiba. Nesse evento, os estudantes reivindicaram a regulamentação, nos estatutos das universidades, da participação dos estudantes nos órgãos colegiados na proporção de um terço, com direito de voz e voto. A luta dos estudantes pela reforma universitária leva-os à mobilização para que suas exigências fossem concretizadas. Não sendo atendidos, partiram pela decretação de greve geral nacional ( a Greve de 1/3), paralisando a maior parte das 40 universidades brasileiras da época, sendo 23 federais, 14 particulares e três estaduais<sup>24</sup>. O prédio do Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, foi ocupado pelos universitários por três dias.

<sup>24</sup> GROPPPO, Luis Antônio. A questão universitária e o movimento estudantil no Brasil nos anos 1960. Impulso 40. book page 117, 2005. disponível em: [www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf](http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf) acesso em 30/3/2010.

O 3º *Seminário Nacional de Reforma Universitária*, realizado pela UNE, aconteceu em Belo Horizonte em 1963. A temática do evento, de modo geral, não diferiu dos temas discutidos no Paraná.

Em função de todos esses movimentos, o governo ditatorial que foi instalado no país, a partir de 1964, encontrou um contexto que clamava por reformas. Ocorre que

[...] as reformas possuem dinâmicas distintas em contextos democráticos e autoritários. Nos cenários de fechamento político, até por razões óbvias, é mais fácil aos governos viabilizarem reformas acabadas e com coerência interna mais explícita. Nos cenários democráticos, por sua vez, onde os vários atores interessados na matéria têm voz e vez e mobilizam-se no sentido de fazer valer seus interesses, o andamento das questões tem um curso distinto. (VIEIRA, 2008, p. 2-3).

No contexto que foi desenhado, a partir de 1964, a educação que foi tomada como recurso/instrumento do estado de exceção, reorganizada, aperfeiçoaria as funções e mecanismos de discriminação social por meio da escolaridade, além de assegurar o controle social e político.

A idéia de reforma devia partir do projeto de objetivar a nova cultura científica e tecnológica que temos de ministrar na universidade. Essa nova cultura é uma cultura operacional e altamente especializada, exigindo métodos de transmissão muito elaborados e precisos, em que as idéias não são apenas formas de compreensão e entendimento, mas planos e modos de ação, de prática, de operação. (TEIXEIRA, 1989, s.p)

É oportuno considerar que a LDB/1961 deixava brechas para as reformas de que o autoritarismo necessitava. Uma delas se encontrava nas finalidades estabelecidas nesta lei que determinava o ensino profissionalizante para o nível secundário, como recurso de contenção da procura do ensino superior pelas classes menos favorecidas.

Na realidade, os cursos profissionalizantes ofereciam o diploma formal exigido para as inscrições ao vestibular. Isto provocou grande procura pela universidade, pressionando-a pela abertura de mais vagas. "Para que fosse aliviado da pressão que sobre ela incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contraporía à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num grau anterior" (FREITAG, 1980, p. 95).

E à medida que o governo sentia-se pressionado por reformas, passou a articulá-las sob a tônica, "reformular para desmobilizar". Aliás, esta foi a diretriz que norteou o Fórum "A

Educação que nos Convém” no final de 1968, o qual deu forma e relevância à reforma do ensino superior.

Em fins de 1964 o IPES realizou um longo simpósio sobre a reforma da Educação, contando com a colaboração de diversos especialistas e de pessoas interessadas nos problemas educacionais. Dois documentos foram elaborados para fundamentar essas discussões: um “Documento Básico” e o “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil” [...] No segundo semestre de 1968, o IPES, junto com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, organizou um outro simpósio para se discutir as mudanças necessárias no sistema educacional. (SOUZA, 1981, p. 15)

Considerando que a preocupação do regime autoritário tinha caráter essencialmente econômico e voltado para o controle social, político e ideológico, a reforma universitária tornou-se um aliado poderoso para consumação do objetivo do regime.

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando concepção produtivista da educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “na duplicação dos meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2008, p. 297)

Uma iniciativa na consecução desses objetivos começou a se concretizar quando

a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES) do Ministério da Educação e Cultura, foi realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, um estudo sobre a reformulação estrutural da universidade no país. Considerando “urgente a tarefa de transformar a universidade brasileira numa instituição que (se) sintoniza com os propósitos da Nação”. (FÁVERO, 1991, p. 19)

É oportuno destacar que Atcon era conhecido no contexto das políticas educacionais brasileiras desde os anos 50. “[...] O consultor Rudolph Atcon assessorou o professor Anísio Teixeira na Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhando também como subdiretor do Programa Universitário entre 1953 e 1956”. (Idem, p. 20)

O Plano Atcon preconizando a racionalização das estruturas da universidade, e o Relatório final elaborado pela Comissão Especial, presidida por Meira Mattos, cuidavam do disciplinamento dos estudantes. O Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos constituíram-se, ainda, mecanismos de coerção e penetração consensual para manter a hegemonia da classe

dirigente com sua visão assentada na doutrina taylorista de organização social. A frieza do relatório assessorado por Atcon, propondo “sugestões” para a reforma universitária brasileira se contrapunha ao articulado e “subversivo” movimento estudantil.

Para que o projeto reformista lograsse êxito, era necessário, entre outras medidas, “converter” os estudantes aos princípios orientadores do processo. Tarefa difícil, mas que foi levada a cabo através da reorganização do movimento estudantil. Extinguiu-se a UNE para impedir que os estudantes se organizassem em nível nacional e restringiu a ação dos Diretórios Acadêmicos (DA) e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) para o âmbito dos cursos e respectivas universidades. Para completar esse “processo”, foram criadas disciplinas de caráter ideológico manipulador.

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. [...] O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo nos sindicatos, reprimindo e fechando as instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política. (GERMANO, 2000, p. 55)

A política educacional formulada pelo regime Militar, especialmente no que tange ao ensino superior, tinha como principais objetivos o reestabelecimento da ordem combinado com os princípios da renovação e do desenvolvimento sob diferentes óticas. O Estado não mediu esforços para que essa política se concretizasse. Empregou a repressão, valendo-se de diferentes recursos e ações para que se confirmasse o espírito reformador. “Esses princípios, contudo foram negados na prática, revelando a discrepância entre a *elaboração e implementação* de políticas” (GERMANO, 2000, p. 156).

#### **2.2.4 As Reformas de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/71): decorrência do movimento histórico a partir de 1961**

Tomando por base a filosofia que impregnava a política no Brasil pós-64, havia um consenso de que, no Brasil, todos deveriam chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho. Segundo Campos (1969), o Brasil, enquanto país subdesenvolvido, devia ter uma educação secundária que atendesse às massas. O ensino universitário deveria continuar sendo caracterizado como ensino de elite.



Nessa direção, a Reforma que instaurou o 1º e 2º graus fazia parte de uma nova política educacional, a qual primava pela centralização, pois “todos os planos regionais e locais deverão se submeter à ‘consonância com o planejamento nacional’”. (SOUZA, 1981, p. 168)

A Lei nº 5.692/71, “[...] substitui os antigos cursos primário e ginásial pelo ensino de 1º grau, orientado para a formação da criança e do pré-adolescente, com 8 anos de duração e obrigatória dos 7 aos 14 anos (Art. 17, 18 e 20) [...]” (VIEIRA, 2008, p. 125-6). Para essa autora, uma

informação importante introduzida pela reforma é a idéia de um “núcleo comum”, obrigatório em âmbito nacional, e uma “parte diversificada” para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Art. 4º). A expectativa de tal inovação seria suprimir uma perspectiva integradora ao ensino. De tal maneira, além das matérias obrigatórias previstas pelo núcleo comum, o aluno poderia optar aquelas de sua livre escolha. Outro aspecto importante é a concepção de um “currículo pleno” do ensino de 1º e 2º graus, o qual compreende uma parte de “educação geral” e outra de “formação especial”(Art.5º §1º). No 2º grau, formação especial tem caráter de “habilitação profissional”(Art. 4º § 3º e Art.5º § 2º). (Idem, p.126)

Mas essa orientação não foi por acaso ou por preocupação com a elevação cultural das grandes massas.

No Brasil, uma parte substancial de sua população, pertencente inequivocamente às classes subalternas, sequer tem acesso à escola. Esta é uma situação que não se aplica àqueles países, uma vez que a educação escolar básica é, para eles, uma questão resolvida. Nesse sentido, a ampliação dos anos de escolarização visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes. (GERMANO, 2000, p. 165)

Sob essa perspectiva, a educação secundária deveria primar-se pela inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção imperativa de que apenas uma minoria, peneirada pelo ensino secundário, chegaria à universidade. Para a grande maioria, a escola secundária deveria ser considerada como formação terminal e, por isso, centrada na praticidade e na aplicabilidade.

A partir dessa concepção, planejou-se um 2º grau com formação específica que preparasse o estudante para uma atividade produtiva. Assim, nos documentos que justificavam a preocupação com a racionalização da estrutura do ensino, a profissionalização é apresentada como urgência.

No que se refere à Lei que introduziu a Reforma de 1º e 2º graus, o elemento fundamental [...] é a profissionalização do ensino do 2º grau como manifestação de um processo de reorganização do ensino, com vistas ao aperfeiçoamento das funções de discriminação social via escolaridade. (WARDE, 1979, p. 77)

Tais reformas se justificariam uma vez que as metas educacionais foram ampliadas e, naquele momento, compunham o Programa Estratégico de desenvolvimento que, a partir de então, tornar-se-ia a base da política educacional. Com isso,

os preceitos instituídos pela Lei de Reforma do 1º e 2º Graus estão em estreita consonância com o que dispõe a Constituição de 1967 sobre a educação brasileira. Foi essa, aliás, a Constituição que consagrou mais espaço aos aspectos referentes à política educacional, descendo a pormenores que até então eram objeto apenas da legislação específica. (SOUZA, 1981, p. 168)

Ressalta-se que os anos de 1970 iniciaram com grande expectativa de prosperidade. Os altos índices de crescimento da economia deixava os empresários eufóricos. A propaganda do governo que afirmava que o Brasil se tornaria uma grande potência mundial até o limiar do século XXI entusiasmava o setor empresarial. Sob essa perspectiva, a reforma do ensino fundamental e médio ocorreu no período mais violento da ditadura militar – o governo de Médici. Tal reforma estabelecia no seu artigo 1º (Lei n. 5.692/71):

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.  
([http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm) acesso em 30/10/2009)

Para que esse objetivo fosse cumprido, a lei reestruturou o ensino fixando diretrizes que expressavam as estratégias condizentes à ideologia desenvolvimentista: privatização da educação e profissionalização compulsória.

Embora grandes esforços convergissem para que a profissionalização no 2º grau fosse bem sucedida, na prática, representou uma iniciativa frustrada. Grande parte das unidades escolares não se mobilizou para adaptar-se à orientação da lei, preferindo “fazer de

conta”. Diante disso, a maioria dos alunos que terminavam o 2º grau não estava habilitada a exercer a atividade que o curso propunha. Em consequência dessa situação, dez anos após, a reforma perdeu a obrigatoriedade da profissionalização força da nova Lei nº 7.044/82.

### **2.3 Elementos que compõem contexto da Reforma Universitária: extensão, expansão, interiorização e campus universitário/campus avançado**

#### **2.3.1 Extensão**

O termo extensão apresenta significação polissêmica. Segundo o professor Osvaldo Vilela Garcia, no texto base de uma palestra que proferiu no *I SEMINÁRIO SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, em 27.09.78, intitulada “*O PROBLEMA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*”, o termo extensão pode ter múltiplos significados, conforme o ponto de vista: físico, matemático, musical, biológico, gramatical, fisiológico, etc. O sentido mais arraigado do termo, no entanto, é o de ampliação, aumento de dimensão, desenvolvimento, etc.

Ainda que não tenha havido consenso sobre o significado de extensão, para tratar sobre a mesma, nesse momento, exige-se um olhar mais apurado sobre como começou essa ação no contexto do ensino superior e das universidades brasileiras. Antes, é salutar observar o histórico do surgimento da extensão de forma mais geral. Para Souza(2000), durante o Brasil-Colônia a extensão não era identificada com essa denominação, contudo os estudantes entendiam o seu papel social e o levavam a atuar diretamente nos principais problemas sociais, com atuações, principalmente, na Invasão Francesa(1710), no Rio de Janeiro e na Inconfidência Mineira(1789) em Minas Gerais.

Durante o Império, segundo a mesma autora, sem ter ainda se estabelecido a palavra extensão, os estudantes se apresentavam esporadicamente em manifestações que divulgavam as ideias revolucionárias de Voltaire, Rousseau e Montesquieu e acabaram por lançar o sonho da Universidade Brasileira. Os jovens participaram, de forma mais efetiva, nas Campanhas pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República.

O movimento extensionista, propriamente dito, teve origem, especialmente, na Inglaterra e Estados Unidos, localidades que influenciaram sobremaneira esta atividade no Brasil.

A idéia de extensão universitária surgiu na Inglaterra em função das necessidades advindas com a Revolução Industrial. Nasce no século XIX, no país berço do capitalismo, momento em que a Universidade é conclamada a diversificar sua atuação em razão de novos direcionamentos da sociedade. (RODRIGUES, 1997, p. 90)

Embora o modelo inglês de universidade privilegiasse a formação das elites destinadas aos cargos governamentais, havia a necessidade de considerar a extensão como meio de levar informações às camadas populares e, por acréscimo, utilizá-la na formação de técnicos especializados.

Nos Estados Unidos, até o século XIX, eram evidentes os reflexos da economia dual: agroexportadora e escravista ao sul e, colonos livres e organizados buscando autosuficiência econômica ao leste. Chama-se a atenção para a região sul que se interessou pela criação de instituições universitárias e pelas atividades de extensão através de estabelecimentos de centros de educação superior em zonas rurais. O objetivo era a disseminação de informações de técnicas agrícolas e de economia doméstica.

#### Na América Latina

a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. (MELO NETO, 2002, p. 15)

As atividades extensionistas desenvolvidas no Brasil, no século XX, foram influenciadas pelas linhas européia e americana. Da linha européia, o Brasil utilizou como referência o modelo de cursos direcionados às camadas populares, através de universidades populares; da linha americana, adotou como fundamento a vinculação das atividades de desenvolvimento das comunidades por meio de prestação de serviços.

No Brasil, a influência recebida das universidades populares tem como exemplo concreto a Universidade Livre de São Paulo (1912-1917). Esta foi a primeira instituição do país a desenvolver atividades extensionistas através de cursos e conferências variadas, semanais, gratuitas e abertas. (QUIMELLI, 1999, p.9)

Segundo Quimelli (1999), desde as primeiras experiências com extensão no Brasil, ocorreu significativa diferença entre os interesses dos promotores e dos supostos beneficiários. A extensão aqui é compreendida como divulgadora, repassadora da cultura

técnica e do conhecimento científico elaborado no seio da universidade e que será, necessariamente, absorvido pelo povo.

A universidade assim estaria cumprindo sua função de difusora do saber intelectual e de integração com as classes sociais mais humildes e que não tinham acesso ao conhecimento mais elaborado.

Sob o ponto de vista da cooptação dos intelectuais a serviço da classe dirigente, entende-se porque as primeiras manifestações da extensão foram direcionadas para cursos, palestras, conferências, considerando que tais formas de relação com a maioria da população não levava em conta as suas aspirações e necessidades. (RODRIGUES, 1997, p. 94)

Araújo (2007), ao tratar sobre projeto de universidade brasileira, nos anos de 1920, faz referência ao inquérito de 1928. “Tal inquérito é, na verdade, resultante de uma decisão ocorrida por ocasião da *Segunda Conferência Nacional de Educação*, promovida pela própria A.B.E., cuja realização deu-se em Belo Horizonte, MG, entre 4 e 11 de novembro de 1928” (ARAÚJO, 2007, p. 1).

Nesse inquérito ficou caracterizado que

a extensão universitária destina-se ao desenvolvimento do interesse público pelas questões gerais. [...] é inerente às universidades a realização da extensão ao lado do ensino, sob pena de estarem traindo a si mesmas como organização. (Idem p. 21-2)

As primeiras atividades de extensão nas Universidades brasileiras aconteceram marcadas pelo contexto que delineava a política educacional sob a responsabilidade do Estado no momento que se encontrava. Nos anos de 1920, as atividades extensionistas podem ser conferidas na proposta de criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, MG, inaugurada em 1926. Nessa instituição, a influência norte-americana ficou muito evidente nas atividades de prestação de serviços ao meio rural (QUIMELLI, 1999).

Ainda sob a influência de teóricos norte-americanos, os ideais escolanovistas penetraram os meios educacionais no Brasil. A Escola Nova, tendência educacional que, no Brasil, caracterizou o período pós-30, apresentava como princípio uma escola mais ativa, influenciando escolas de ensino superior a apresentarem ações nessa direção.

Na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa-MG, tal influência tornou-se evidente na missão da instituição que previa a prestação de serviços às comunidades rurais. E no cumprimento desta, em 1929, foi organizada a primeira experiência de extensão com o evento Primeira Semana de Educação Rural.

A extensão, na ocasião, deu-se através de cursos, conferências e palestras com a intenção de estabelecer relação e proximidade entre Universidade e Comunidade. Compreende-se, nesse contexto, que a extensão constituía uma das funções da universidade, e enquanto tal deveria divulgar ciência e conhecimento, atrelados aos interesses ideológicos das classes dirigentes.

Destaca-se que as mudanças na sociedade brasileira, a partir de 1930, decorrentes da ordem política, econômica e social da época, exigiam também mudanças nos setores científico, cultural e moral. Diante dessa realidade, os grupos políticos que se encontravam no comando do país perceberam a importância estratégica da educação enquanto recurso viabilizador das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais.

No contexto pós-30, o processo educacional foi submetido ao controle direto do Estado. A política educacional a partir de 1930 caracterizava-se por missão intervencionista na realidade brasileira. Esta foi concretizada através de dispositivos, decretos e leis que tinham como finalidade introduzir reformas educacionais, interferindo e modificando currículos, programas e metodologias. Destaca-se que, nesse período, ocorreu o fortalecimento da sociedade política e de seus aparelhos ideológicos.

Em contraposição, deu-se o enfraquecimento da sociedade civil que foi subordinada ao autoritarismo paternalista e à dependência. Naquele momento, a classe intelectual se encontrava a serviço da classe dirigente, consequentemente, defendiam os interesses da mesma. A elite no poder prescrevia a formação da consciência da sociedade civil de maneira que aprovasse a ordem política e econômica vigentes.

Nessa direção e estando impregnada do espírito político ideológico do contexto pós-30, a Universidade de São Paulo, organizada sob as orientações do Decreto nº 19.851/31, foi inaugurada em 1934. Esta instituição “foi a primeira a oferecer cursos de extensão, através da Universidade Popular, buscando redimensionar a mentalidade educacional das elites brasileiras” (Idem, p. 95), e buscou obedecer ao dispositivo sobre o assunto no decreto em seu Art. 42.

Segundo prescrevia o Decreto nº 19. 851/31, para a organização das universidades, extensão<sup>25</sup> deveria ser compreendida como o ponto de contato entre universidade e sociedade.

---

<sup>25</sup> O Decreto nº 19. 851/31 no Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardarem os altos interesses nacionais.

O objetivo precípua a ser alcançado pela extensão era a inculcação de valores, ideias e concepções da nova ordem que se instalava. Nota-se que a extensão universitária passou a compor o arsenal de recursos que tinham como função implementar, com sucesso, o projeto de Estado que se desenhava naquele momento.

Ao Estado, no palco econômico estabelecido na época, cabia formar um trabalhador enquanto ferramenta de produção, além de zelar pelo aperfeiçoamento desta através de políticas para saúde, educação, previdência e bem-estar social. Dessa forma, o projeto que cumpriria com essa determinação marcaria a educação com sentido político. A partir de então, os discursos e práticas educacionais decorrem dos discursos e projetos econômicos.

Observa-se que a universidade no Brasil, a partir das práticas de extensão, cumpria uma função de “elevar” culturalmente aqueles que não tinham acesso a esse nível de ensino. Sob essa concepção, a universidade é concebida como portadora de conhecimentos capazes de resolver problemas sociais para o bem dos interesses nacionais. E, embora a extensão universitária aqui apareça com roupagem de institucionalização, as propostas extensionistas foram, “na maioria das vezes, executadas de forma voluntária por professores e acadêmicos” (QUIMELLI, 1999, p.10).

As lutas e os movimentos políticos, ideológicos e sociais, naquele período, acabaram por determinar as matizes da extensão universitária que estava sendo tecida. De acordo com Melo Neto (2002), a UNE, enquanto referência do movimento estudantil no Brasil, assumiu o ideário da Carta de Córdoba (1918) que recomendava: “*a) a extensão universitária entendida como fortalecimento da função social da universidade. Projeção ao povo da cultura universitária e preocupação pelos problemas nacionais;[...]*” (Idem p. 16).

A partir dos anos de 1940/50, o contexto que marcou o país aponta para as lutas por reformas de base. As questões sobre a educação e o ensino superior protagonizam as ações dos estudantes que se apresentaram como importantes sujeitos desse processo. Nos seminários realizados em 1961 e 1962, promovidos pela UNE e que resultaram na Carta da Bahia e Carta do Paraná, os acadêmicos propõem uma reforma universitária pela qual a universidade estabeleceria íntima e recíproca relação com a sociedade através da extensão universitária.

Interessante observar que, desde a Colônia, a maioria dos estudantes era originária de classes sociais mais abastadas e detentora do poder econômico e político de cada época. Diante disso, “vamos confirmar que a participação estudantil ainda não organizada em

---

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público. (FÁVERO, 2000, p. 65).

entidades marcava a presença desses [...] criando uma situação conflituosa com suas próprias classes” (SOUZA, 2000, p. 27).

Diante do exposto, torna-se compreensível a motivação por parte das elites dirigentes em se preocupar com a reorganização educacional. Os estudantes apresentavam-se como porta-voz das necessidades, anseios e reclames para mudanças e progresso. Isso sugere que boa parte do controle social poderia ocorrer via escola/educação.

Diante disso, e considerando o contexto pós-64, explica-se a decisão de iniciar a reorganização social fundada, essencialmente na Reforma do Ensino Superior. Esta articulava a reorganização do Estado e o desenvolvimento nacional ao projeto educacional. “Sob os aspectos legais, as primeiras medidas do período pós-64 se deram com o Dec. Lei nº 252, de 28 de Fevereiro de 1967. O seu art. 10 mantém, substancialmente, o disposto no estatuto de 1931, acrescentando-lhe a função de serviço”<sup>26</sup> (CORREIA, 2000, p. 301).

Nesse sentido, as políticas educacionais estabelecidas através da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e do 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) definiam como objetivos da educação, o preparo técnico da mão-de-obra de forma a atender à exigência requerida para a produtividade; atendimento dos anseios individuais e as carências sociais. Exigia-se sobretudo, alcançar os objetivos nacionais.

Todos esses objetivos primavam pela submissão à racionalização técnica que tinha como foco o mercado de trabalho. Considerando essa ordem educacional, fundada na ideia-força, Desenvolvimento com Segurança, subordinado ao controle do capital internacional, a extensão universitária estabelecida pela Lei nº 5.540/68<sup>27</sup>, adota função assistencialista.

A partir de 1970, algumas experiências extensionistas foram iniciadas, sob os princípios dessa lei. O princípio orientador de tais experiências centrava na premissa de que o desenvolvimento social decorria do desenvolvimento econômico. Daí, a concepção de que era necessário integrar o ensino superior e a universidade ao desenvolvimento. Outra vez, a extensão é agregada à missão de estabelecer comunicação, ligação entre os conhecimentos intelectualizados e científicos às práticas das comunidades.

Para isso, os governos militares anularam a participação política e social organizada pelos estudantes através da repressão à UNE, fecharam os movimentos e campanhas de educação e cultura popular, proibiram e impediram, pela força, as mobilizações públicas, como as passeatas. Diante dessas circunstâncias, era preciso encontrar situações que

---

<sup>26</sup> Para maior detalhamento dessa lei, conferir: CORREIA, Ovídio Valois. *A extensão Universitária no Brasil: um resgate histórico*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, Fundação Oviêdo Teixeira. 2000, p. 301.

<sup>27</sup> A Lei nº 5.540/68 contempla a extensão universitária nos Artigos: 17, alínea d; 20; 25 e 40.



canalizassem as energias dos jovens e “possibilitar um contato direto com os problemas do país” (GERMANO, 2000).

Ocorria, aqui, uma espécie de “transformismo”, em que o Estado procurava cooptar as lideranças estudantis e o conjunto dos estudantes, uma vez que se tratava de programas diretamente controlados por autoridades governamentais e mesmo pelas Forças Armadas, conforme se verifica com o “Projeto Rondon”<sup>28</sup> iniciado em 1967. Além do Projeto Rondon, várias outras instituições, atividades e programas de extensão foram criados. Entre outros, vale a pena lembrar: o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), criado em 1966 pela UFRN e que depois expandiu para várias outras universidades, notadamente do Nordeste; a “Operação Mauá”; o surgimento de “campi” avançados de diversas universidades brasileiras no interior e em regiões como o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste; a Fundação Mudes (Movimento Universitário de Desenvolvimento Social) vinculada à iniciativa privada. (GERMANO, 2000, p. 136)

Preparam-se recursos humanos para o desenvolvimento local, através de cursos sistemáticos ou de processos informais de educação, inclusive pelo uso de meios de comunicação de massa disponíveis. Promovem-se ações de organização da vida econômica e de assistência técnica a unidades de produção. Somam-se esforços a iniciativas e investimentos governamentais. Realizam-se atividades de estímulo e mobilização das forças vivas da comunidade. Desenvolvem-se pesquisas de base sobre recursos naturais e possibilidades econômicas, sobre problemas sanitários e de nutrição. Estudam-se processos de criação ou adaptação de tecnologias diversas para necessidades da região (BRASIL, 1980, p. 17).

Esses projetos e ações tiveram vitalidade no auge dos governos militares. No momento em que tais governos deram sinais de decadência, os projetos de extensão perderam espaço e importância. E nos anos 80, nos debates em torno da reestruturação do ensino superior, a extensão não constituiu tema prioritário. Nas circunstâncias do movimento de redemocratização, com a discussão sobre a autonomia universitária e o lugar desta na sociedade, é que os debates sobre a extensão foram retomados.

---

<sup>28</sup> O CRUTAC foi criado pela UFRN em 1966 com objetivo assistencialista e educativo. Era ligado ao Ministério da Saúde e conveniado ao MEC. Já o Projeto Rondon, criado pelo Ministério do Interior em 1967, associou-se ao Ministérios da Defesa e da Educação para cumprir duplo objetivo: 1. integrar e desenvolver o lugares distantes do interior do Brasil utilizando a mão-de-obra qualificada dos estudantes(estagiários) das universidades federais do Brasil e, 2. desmobilizar o movimento estudantil através desses estágios. No caso da extensão e interiorização do ensino superior em Goiás, num dado momento, ocorreu que seus objetivos foram associados e, através do Projeto Rondon e do Crutac foram estabelecidos *campus* avançados com objetivos assistencialistas e educativos.

No período da Nova República (a partir de 1985), o Estado encontrava-se marcado pelas pressões populares, discursos e ações transformistas por parte de quem ocupava cargos de comando e poder. Assim, a partir da segunda metade dos anos de 1980, outra vez, o ensino superior e extensão universitária passaram por reestruturação. No fervor das reformulações, a extensão reafirmou-se como uma das atividades fundamentais da universidade. A ela cabia viabilizar o processo de transmissão do conhecimento elaborado pelas ciências às camadas sociais privadas destes.

Chama-se a atenção para o fato de que a política para a educação, em especial para o ensino superior, no contexto da Nova República, resultou no sucateamento dos salários de quem se dedicava ao ensino, por conseguinte, o estabelecendo da mercantilização do trabalho acadêmico. Nesse cenário, a extensão passou a servir de meio para arrebatar recursos para a complementação salarial para alguns trabalhadores da educação.

Evidencia-se aí o resultado da inexistência e/ou precariedade de políticas públicas que priorizassem os anseios e necessidades da maioria da população. Nesse palco, encontrava-se a universidade distanciada da sociedade.

Na busca de elaboração de propostas que viabilizassem a Nova República, no que diz respeito ao ensino superior e universidade, foi elaborado pelo MEC, via SESu, em 1985, o Programa Nova Universidade. O objetivo era fomentar a qualidade da graduação e do desempenho universitário. Nesse programa, a extensão passou à condição de avaliadora dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, não apresentando, claramente, vinculação à pesquisa.

O momento fomentava discussões. As preocupações e os problemas das universidades passaram a ser apresentadas em congressos e encontros desde 1982. Propostas que abrangiam os diferentes aspectos da vida e ação universitárias resultaram em documentos que buscavam resgatar os princípios balizadores da política da educação superior.

Nos movimentos e lutas empreendidas, a universidade passou a ser compreendida como espaço gerador de transformações concretas e comprometidas com os interesses e necessidades da maioria da população brasileira. A partir dessa concepção, grande parte das universidades brasileiras procurou empreender ações com vista a consolidar as diretrizes das políticas para esta instituição.

No que diz respeito à extensão, esta passou a ser trabalhada com objetivo de superar sua condição reducionista: o caráter assistencialista da difusão cultural e da mera transmissão do conhecimento. Assim, extensão universitária deveria

[...] ser entendida como uma atitude de abertura da Instituição de Ensino Superior para a Comunidade, como a principal fonte de conhecimento no intuito de realimentar-se constantemente para suas atividades de pesquisa e de ensino, buscando sempre mais conhecê-la para poder com ela estudar seus problemas e com ela buscar-lhe as melhores soluções. (CASSIMIRO E GONÇALVES, 1979, p. 31)

A extensão universitária, mesmo apresentando diferentes conceituações, inaugurou outro tipo de atividade que deveria ser realizada pela universidade. Por isso, imposta pela lei da Reforma Universitária de 1968, compunha o tripé ensino-pesquisa-extensão. E, naquele momento, redefinia o conceito de universidade, exigindo que os termos fossem conceituados de acordo com os interesses e ideologias do momento. Em que pese a história,

a extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura. A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio. (SILVA, 1997, p. 48)

### **2.3.2 Campus universitário/Campus Avançado**

A ideia de estabelecer uma concentração que reunisse vários e diferentes cursos superiores encontra-se no Decreto Federal n. 19.852/31 que reorganizou a universidade do Rio de Janeiro. Em seu artigo n. 276, observa-se a diretriz para a aglomeração das instalações desta instituição: “O governo providenciará para reunir oportunamente, no mesmo local, os diversos institutos universitários, a fim de dar à Universidade do Rio de Janeiro a desejável unidade material e, assim iniciar a fundação da futura *Cidade Universitária*”. (FÁVERO, 2000, p.155).

O modelo de universidade que vai se desenvolvendo concilia ensino, pesquisa e extensão. Nessa realidade, todas as IES que conquistavam o *status* de universidade também instalaram seu *campus* universitário.

[...] instituições de ensino superior aspirantes – com chance efetiva ou esperada – de se transformar em universidade, preferem começar por constituir campus, antes mesmo de disporem de bibliotecas e laboratórios adequados, de professores e pesquisadores qualificados, de inserirem-se na difícil, cara e pouco ostensiva rede de intercâmbio com o setor produtivo. (CUNHA, 2003, p. 25)

O *campus*<sup>29</sup>, geralmente, é entendido como um espaço reservado para estabelecer e edificar os edifícios de uma universidade, dentro ou fora da cidade. Sublinha-se que

o termo campus foi trazido ao Brasil das universidades norte-americanas, em substituição ao termo cidade universitária de origem francesa. Quando as universidades brasileiras passaram a mudar sua estrutura na direção do modelo norte-americano, abandonaram a expressão cidade universitária em proveito do campus. (Idem, p. 226)

No Brasil, o *campus* passou a constituir expressão e espaço mais presentes a partir do período de hegemonia governamental exercida pelos militares. Neste, rápidas e profundas mudanças marcaram a estrutura do ensino superior. Nos anos de 1960, particularmente, das universidades federais, todas as mudanças foram amparadas pela repressão político-ideológica instalada pelo regime militar.

O pensamento dos reformadores da época pode ser conferido no Parecer número 848/68 do Conselho Federal de Educação, Câmara do Ensino Superior (por ocasião da Reforma Universitária, 1968), sendo Relator o Conselheiro Newton Sucupira, no qual se observa:

*campus* é o termo empregado na tradição universitária americana para designar uma área onde se encontram as instalações de uma universidade ou *College*, aí compreendidas as residências de estudantes e professores. O conceito está ligado a uma certa concepção da Universidade como todo integrado e formando uma comunidade de mestres e alunos, situada fora das grandes cidades. A tradição do *campus* universitário parece remontar à Universidade de Virgínia, cujo *campus* foi projetado por Thomas Jefferson, entre 1817 e 1825. Amplos gramados, pavilhões para aulas, residências para professores alternadas com dormitórios para estudantes e no centro a Biblioteca dominando a ‘academical village’. Independente desta concepção residencial da universidade, tipicamente anglo-saxônica, *campus* representa, hoje, a integração espacial que é uma condição altamente conveniente para realizar-se a integração estrutural e funcional da universidade, concebida como totalidade organicamente articulada, em vez de simples coleção de estabelecimentos auto-suficientes. Assim, os princípios de integração e organicidade da atual reforma, só podem objetivar-se plenamente no campus ou seu equivalente, entre nós, a cidade universitária. (www.coesf.usp.br Acesso em 05/7/09)

<sup>29</sup> Apesar de alguns estudiosos considerarem que o termo *campus*, na língua portuguesa, não altera sua grafia quando no plural, neste estudo, para o termo *campus* será considerado o plural *campi*, como na gramática latina.

Para efetivar os objetivos almejados, mudanças tornavam-se imprescindíveis. A garantia para que essas ocorressem, naquele momento, encontrava-se a recomendação dos consultores norte-americanos, nos anos de 1960-70, para o estabelecimento do *campus* suburbano. Ele atenderia de forma eficiente, o quesito segurança, uma vez que poderia minimizar e até eliminar a politização excessiva dos estudantes nas universidades brasileiras (CUNHA, 2003, p. 233).

Buscando convencer as autoridades acadêmicas da importância do *campus* suburbano, um dos argumentos fortes era o de que a instalação do *campus* contribuiria para o crescimento da cidade na direção deste. Mas, a despeito de toda defesa utilizada, importa considerar que, na verdade, *campus* constitui-se de uma base espacial que, bem localizado e estruturado de forma adequada, é capaz de intensificar a integração da comunidade acadêmica. (Idem. 2003).

O *campus* universitário e o *campus* avançado são termos que representaram uma, entre outras, ações que caracterizaram a Reforma Universitária de 1968 no Brasil. Constituíam um mecanismo de controle sobre estudantes, e por que não, de professores ou outros atores que pudessem colocar “em risco” a ordem estabelecida pelos governos militares. Mas não era só a questão repressiva que motivava a instalação do *campus* avançado. Objetivos ligados à questão do desenvolvimento com segurança apontando para o “Brasil-Potência”, através da integração nacional, também colaboraram para efetivação do projeto de *campus* avançado.

O *campus* avançado surgiu com o Projeto Rondon e a partir dele. A idéia de se levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e participar do seu processo de desenvolvimento foi originária do Professor Wilson Choeri, da Universidade do Estado da Guanabara, que a desenvolveu no Seminário Educação e Segurança, em 1966, com participação de representantes de todas as universidades do Estado da Guanabara, do MEC e de outros especialistas em educação. (BRASIL, 1980, p. 14)

Uma das preocupações decorrentes da implantação dos *campi* avançados era possibilidade das ações se tornarem esporádicas e pontuais. Dessa forma, não cumpriria com o objetivo de transformar a cultura local de modo a promover o desenvolvimento e a integração nacional.

A necessidade de que os trabalhos iniciados nas sucessivas operações do Projeto Rondon não sofressem um processo de descontinuidade, levaram os próprios universitários a reconhecer a urgência da implantação de núcleos de atuação permanentes, onde pudessem contribuir de maneira efetiva com o

desenvolvimento interiorano, ao tempo em que aplicassem, no exercício prático, as teorias aprendidas nas universidades. Dessa necessidade nasceram os “*Campi*” Avançados. Uma resposta às metas governamentais de interiorizar a cultura e desenvolver todas as áreas de maneira integrada. Uma extensão das próprias universidades, que proporcionará aos universitários, através da prestação de serviço, o aprendizado indireto e a consciência da realidade nacional. (UFG, s/d, p. 3)

Nos *campi* avançados eram desenvolvidas atividades diversas e sob a orientação de diferentes áreas. Eram contempladas áreas da saúde, da educação, sócioeconômica, da agropecuária e técnicas em geral. Segundo documento da UFG (s/d) intitulado “*Campi*” Avançados: Extensão da Universidade para Integração Nacional, os *campi* permitiam o rodízio de estudantes com a renovação mensal das equipes. Afirma ainda que a preparação e o planejamento dos estágios curriculares tinham a participação de acadêmicos e professores, o que resultava no “inter-relacionamento disciplinar dentro do espírito da universidade integrada” (p.3).

Os *campi* Avançados assumiam uma conceituação polissêmica, e constituíam em recurso que deveria zelar para que os seguintes objetivos fossem cumpridos:

- 1) proporcionar à região melhores condições de se transformar em pólo de desenvolvimento; 2) proporcionar educação de base; 3) dar condições aos universitários de obterem outros ensinamentos através da prática, mediante a execução de trabalhos e prestação de serviços; 4) criar meios para adequação do exercício profissional às peculiaridades da região e política de fixação de técnicos; e 5) cooperar com órgãos privados, sob a forma de projetos, estudos, pesquisas e serviços com vistas à implantação de programas específicos para o desenvolvimento local integrado. (Id Ibidem)

Com o decorrer do tempo e das experiências, percebeu-se que a comunidade se ressentia da inconstância das atividades nela realizadas. Notava-se que os grupos chegavam, tumultuavam e até chocavam as pessoas de determinada localidade e, em pouco tempo, partiam sem que tivessem contribuído de forma eficaz para o “progresso do lugar”. As universidades, em vista disso, buscavam programar suas ações de forma mais disciplinada, mais racional. Contudo, os resultados não se apresentaram satisfatórios. Até que, em 1968, segundo Cassimiro e Gonçalves(1986), encontraram “o fio da meada”.

[...] foi concretizada a ideia de se instalarem “*Campi* Avançados” que assumidos pelas Universidades, poderiam garantir melhores resultados. Foi o primeiro passo para uma integração do Projeto Rondon com as Instituições Universitárias, e não o universitário isoladamente. [...] Nos *Campi* Avançados as operações eram ininterruptas e tinham a duração de doze

meses ao ano. Estava encontrada a solução para o problema da continuidade. (CASSIMIRO e GONÇALVES, 1986, p. 30).

Mas essa iniciativa não resolvia todos os problemas. O revezamento ininterrupto das equipes contava com voluntários. E estes nem sempre eram encontrados em número e constâncias necessárias. Problemas evidenciaram as diferenças entre os ideais do Projeto Rondon e a Universidade. Não era bastante apenas unir as duas instituições. A integração delas teria que ser profunda. E demandava alterações significativas nas estruturas e comportamentos de ambas as instituições. (CASSIMIRO E GONÇALVES, 1986)

Do lado do Rondon a coisa foi fácil. Instituição nova, flexível, idealizada e continuamente refletida para tratar de problemas brasileiros, era-lhe fácil modificar-se, modificar seus programas e suas estratégias de ação. Muitos novos programas foram criados: as Viagens de Estudos, os seminários Integrados, os Projetos especiais de ação comunitária e, sobretudo, o fortalecimento do programa Campus Avançado, sem dúvida, o mais fértil de todos. O mesmo, contudo, não aconteceu com a Universidade. (Id Ibidem).

A despeito de todas as dificuldades, as atividades de extensão continuaram sendo defendidas como o caminho que conduziria a universidade a ensinar no próprio ato de levar para fora de seus muros, bem mais longe de seus edifícios e territórios, o resultado de seus estudos (CASSIMIRO e GONÇALVES, 1986). Nessa direção, os mesmos autores defendem que

a presença física e institucional da Universidade no seio de uma comunidade interiorana representa o maior estímulo para o desenvolvimento de uma ação integrada, da qual possam usufruir benefícios tanto a comunidade no seu processo de desenvolvimento como a Universidade no aprimoramento do seu processo de ensino aprendizagem. (Idem, p. 43)

Ou seja, o *campus* avançado resultou num *lócus* de mão dupla na recepção e oferta de subsídios para o crescimento e desenvolvimento do município-sede, bem como para os trabalhos acadêmicos e científicos desenvolvidos na universidade.

### **2.3.3 A Expansão**

Buscando entender preliminarmente o significado de expansão, observando o termo e como ele é usado, ocorre a ideia de crescimento, dilatação, aumento, alargamento, ampliação, desenvolvimento. Mas não se aproxima de diversificação.

Esses significados foram utilizados, com muita astúcia, por políticos e representantes das elites econômicas das diferentes regiões do país. E cuidaram para que lhes fossem acrescentados outros mecanismos que implicaram no vislumbre pelos setores médios, de ascensão social via escolarização superior. O contexto em questão foi densamente marcado pela ideologia desenvolvimentista assentada na segurança nacional.

Ao considerar a expansão do ensino superior no Brasil, antes, é necessário esclarecer que tal expansão está inserida no aumento do número de instituições de ensino superior autorizadas e instaladas em cada período, na ampliação numérica das matrículas nesse nível, na crescente demanda que busca dar prosseguimento aos estudos pelos estudantes secundários.

[...] é entre a segunda metade da década de 60 e primeira metade da década de 70 que se dá o crescimento vertiginoso e desordenado do ensino superior. A matrícula apresentou um crescimento de aproximadamente 500%, a uma taxa média anual em torno de 22%, no período de 1965 a 1974. (COSTA, 1992, p. 2)

A expansão do ensino superior, considerando essa perspectiva, necessita, inicialmente, ser observada por meio de uma trajetória histórica. Ao analisar o crescimento numérico das instituições do ensino superior, “constata-se que o setor público, desde os anos de 1930, orientou-se para aglutinar escolas isoladas em universidades, favorecendo os estabelecimentos de grande porte que contemplavam um número maior de cursos em diferentes áreas do conhecimento” (SAMPAIO, 2000, p. 70). Vale ressaltar que

até 1930, essa expansão, em contraste com o que sucede após, ainda é moderada e relativamente lenta, fazendo-se sempre, embora pela multiplicação das escolas e não pelo crescimento individual de cada uma, sobretudo as melhores, o que somente agora começará a ser possível, se outros obstáculos não forem criados para impedi-lo. (TEIXEIRA, 1989, s.p)

O mesmo autor acrescenta:

Consideradas as escolas hoje existentes, há 24 fundadas antes de 1900, as quais são hoje todas públicas, com exceção de uma, a Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie. Não quer isto dizer que todas tenham sido fundadas pelo poder público, mas que foram posteriormente federalizadas [...] Entre 1900 e 1910 criaram-se outras 13 escolas; de 1910 a 1920 criaram-se mais 34, e de 1920 a 1930 outras 15, sendo o total, até 1930, de 86 escolas. De 1930 a 1945 foram criados 95 novos estabelecimentos, mais do que nos 30 anos anteriores passando o total a 181. Entre 1945 e 1960 foram criados 223 estabelecimentos, passando o total a 404. Também nessa época



multiplicam-se as universidades. Entre 1960 e 1968 surgem 375 novas escolas, ficando o total em 779, com cerca de 280 mil estudantes. Entre 1930 e 1968 o número de escolas cresce nove vezes, e o da matrícula mais de 14 vezes. Este crescimento, por certo espantoso, fez-se pela multiplicação dos estabelecimentos existentes, pela criação de estabelecimentos novos até então inexistentes e sua imediata multiplicação, e pela diversificação de cursos nos estabelecimentos com currículos diferenciados, como a faculdade de engenharia, a de filosofia, a de economia e a de artes. (Ibidem)

Com efeito, quando se analisa o crescimento do ensino superior no Brasil, a sua evolução, marcada pela velocidade e dimensão de cada setor, tornam-se evidentes as diferentes concepções de ensino superior. Independentemente da opção, a expansão desse nível de ensino pode assim ser descrita:

durante o período Vargas, que se estendeu até 1945, o sistema cresceu lentamente. Neste último ano contava com cerca de 42 mil alunos, 48% dos quais no setor privado. Em 15 anos, o sistema criou apenas três universidades, todas públicas. [...] O sistema de ensino superior no Brasil no período pós-guerra, que vai de 1945 até a instauração do regime militar, em 1964, continuou expandindo de forma lenta até 1960. Nesses 15 anos, o alunado passou de 41 mil para 95 mil estudantes. (DURHAM, 2005, p. 206)

A essa estatística acrescenta-se que

em 1960 havia 10 universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968, a rede nacional de universidades foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, 10 católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual). (TEIXEIRA, 1989, s.p)

A conjugação dos vários e diferentes processos geradores da demanda e da oferta do ensino superior culminou com o aumento significativo das matrículas e a abertura de novas vagas, contribuindo para a expansão do ensino superior no país. Em função dessa realidade, “nos últimos dez anos da República Populista (1954 – 1964), o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitária, 65% era a participação das universidades no total das matrículas” (CUNHA, 1989, p. 94).

Nos trabalhos dos pesquisadores sobre esse tema, é tendência afirmar que, no período de 1964 a 1967, a expansão se deu de forma contida, resultado da política de autorização de vagas combinadas com as exigências de contenção de despesas nas IES públicas. Mas, de modo geral, ocorreu grande expansão do ensino superior durante a ditadura militar. Tal expansão ocorreu em parte, pelas pressões exercidas pelas comunidades que buscavam acesso ao ensino superior.

Essas pressões repercutiram na interiorização do ensino através de instalações físicas nos *campi* federais e estaduais e, conseqüentemente, significativa expansão das vagas e matrículas. Dados fornecidos pelo MEC/INEP mostram que o período compreendido entre 1969 e 1980 representa a fase de maior expansão do setor público do ensino superior, embora o Conselho Federal de Educação demonstrasse sua tendência privatista ao aprovar grande parte das propostas de abertura de estabelecimentos isolados privados.

O ensino privado potencializou sua expansão através da abertura de universidades e faculdades isoladas. “O incremento da privatização do ensino superior efetiva-se, dessa forma, alicerçado na articulação entre mecanismos legais e as demandas regionais e locais”. (DOURADO, 2001, p. 16). Segundo esse mesmo autor, a expansão do ensino superior vincula-se à ideologia de modernização e à industrialização brasileira. Essa sociedade sugere um novo ensino superior. Para que este seja estabelecido, torna-se necessário desqualificar o existente para que o “novo” seja aceito e instalado.

O processo de expansão se materializou pela velocidade e dimensão do crescimento tanto do setor privado quanto público e traziam diferentes concepções de ensino superior. É válido considerar que

[...] a expansão do ensino superior no Brasil caracterizou-se por um ajustamento de funções desempenhadas pelo setor público e pelo privado no período de crescimento da demanda desse nível de ensino, o que deu origem a essa relação de complementaridade entre ambos. (MORHY, 2003, p. 149)

Sob essa perspectiva, a expansão do ensino superior esteve (e está) vinculada a reformas que propõem a emergência de universidades, segundo o contexto histórico-social-econômico-ideológico de cada época. Assim, registra-se que “em 1950, cerca de 10 universidades estavam funcionando no País, além de numerosas instituições isoladas de educação superior. No início da década de 1960, já tínhamos mais de 20 universidades” (MORHY, 2004, p. 29).

Essa expansão ainda é significativa nas próximas décadas. Observa-se que

a primeira metade da década de 1970 retrata o surto de crescimento econômico coincidente com o mergulho do País na ditadura militar, um período marcado por vertiginosa expansão do sistema de ensino superior brasileiro [...] a partir da Reforma Universitária. Num período de dez anos (1968-1978) o número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro passa de 278.295 para 1.225.557. Tem um crescimento de 340%, enquanto que por outro lado, o número de docentes passou de 44.706 para 98.172, apresentando um crescimento de 119%. (SOUZA, 2008, p.122).

O mesmo autor ainda informa:

o número de vagas oferecidas no período 1970-1997 cresceu de 145.000 vagas para 699.198, com uma evolução de 382,2%, e o número de concluintes do ensino superior passou de 64.049 para 274.384, crescendo 328,4%. Na década de 1970, o número de alunos matriculados apresentou um crescimento de 208,3%, passando de 425.478 alunos em 1970 para 1.311.799 alunos em 1979. [...] com relação às vagas oferecidas nesse período, elas apresentaram um crescimento de 177,7%, passando de 145.000 vagas em 1970 para 402.694 vagas em 1979. Na década de 80, o número de alunos matriculados cresceu apenas 10,3%, enquanto o número de vagas cresceu 15,9% (Ibidem).

O movimento expansionista caracterizou-se pela transformação de estabelecimentos isolados em universidades, pelo crescimento acelerado do número de cursos e pela ampliação exacerbada do número de matrículas, o carro-chefe da expansão. Dessa forma, “[...] o ensino superior precisa ampliar o atendimento, o que significa: mais instituições, mais cursos e mais vagas. Expandir, nesse contexto, é também promover equidade” (MORHY, 2003, p. 156).

#### **2.3.4 A Interiorização**

Ampliando as noções que contribuíram com a análise aqui proposta, observa-se que interiorizar, de modo geral, pode significar trazer para dentro de si, incorporar ao seu mundo interior aquilo que é exterior.

O processo de interiorização do ensino superior brasileiro iniciou-se em cumprimento às orientações do MEC que atendia ao plano governamental dos militares. Através desse plano, foram estabelecidas estratégias geopolíticas que orientavam as universidades a desenvolver atividades de extensão no interior do país. “Como parte das estratégias da geopolítica, pretendia-se ‘tamponar’ os ‘espaços vazios’ do interior do país, através de programas de desenvolvimento das regiões centrais do Brasil (CALAÇA et ali, 1995, p. 5).

Além disso, as universidades foram convocadas a se colocarem à disposição dessa estratégia e atrelar a educação ao binômio segurança e desenvolvimento. Já, a partir dos anos 1980, os discursos a favor do desenvolvimento regional foram articulados com a expansão e interiorização do ensino, especialmente o de nível superior.

A interiorização do ensino superior no Brasil aparece no processo de expansão desse grau de ensino como “consequência inevitável da ampliação de oportunidades e serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas [...] e efetivou-se sob o discurso de modernização e de desenvolvimento regional” (DOURADO, 2001, p. 24). E para corroborar com essa visão

o crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas cidades menores, as demandas por serviço de saúde e educação, e sobretudo, pela implantação de escolas superiores têm provocado a emergência de bandeiras em defesa da interiorização. (DOURADO, 2001, p. 24)

A realidade vivida pelo país facultava às regiões estrategicamente localizadas que integrassem o processo produtivo. Tais regiões, ao apresentarem crescimento no número de habitantes, tornaram imperiosa a necessidade de formação de professores para atuação no ensino fundamental. Soma-se a esta situação, o contexto da redemocratização da sociedade brasileira, intensificado no final dos anos 70, no qual o acesso à educação em todos os níveis passou a representar bandeira de reivindicação dos vários segmentos.

A expansão e a interiorização das oportunidades educacionais nem sempre se efetivam mediante planejamento qualitativo, sendo, na maioria das vezes, resultados de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas. [...] essa característica não confere a esse processo o caráter de processo desordenado, mas indica que [...] é sempre orientado por escolhas, por opções, constituindo-se, portanto como uma política. Esse processo político [...] é resultado do caráter de classe do Estado capitalista, desigual e combinado, e possui funcionalidade econômica, política e social. (Ibidem)

A partir dessa concepção, percebe-se que a instalação do *campus* avançado pelas universidades foi uma forma de levar o ensino superior para o interior do país. Para que esse propósito vingasse, as prefeituras das cidades do interior, respaldadas pelas populações locais, apresentavam suas reivindicações às universidades. E se posicionavam de tal forma que não aceitavam qualquer negativa por parte destas.

As prefeituras propunham a criação de cursos de graduação em seus municípios. E no processo de negociação, restavam às universidades estabelecerem os termos da parceria através de convênios com as mesmas. Por meio de tais convênios, as Prefeituras dividiam gastos e responsabilidades, mesmo quando evidenciavam as dificuldades que as instituições envolvidas iriam enfrentar nesse processo. Nessa direção, é oportuno ressaltar que

o diálogo constante, mantido pelos participantes com o Projeto Rondon, conduz a certas alterações de enfoque na estratégia e objetivos do Programa Campus Avançado. A universidade não ia àquelas comunidades, totalmente desvinculadas da política, econômica e cultural da Nação, apenas para dar, contribuir. Ela se descobriu como beneficiária. Reconhecia valores e elementos culturais, alargava sua percepção da realidade social e econômica brasileira. Sentia, não raro, a desvinculação de programas de ensino e pesquisa em relação àquela entidade. Chegou-se se a compreender então que era preciso conceber os campi avançados como uma atividade típica de extensão universitária, ou seja, a prática de uma nova dimensão do ensino e pesquisa de grau superior. (BRASIL, 1980, p. 16)

O mesmo documento completa:

o Campus Avançado, a rigor, não seria um programa, seria uma estratégia de interiorização do desenvolvimento pela universidade. Não seria um programa, mas uma estrutura aberta e flexível para programas a serem planejados pelas universidades. Cada campus possui uma vitalidade diferente, assim como cada universidade possui um ambiente, um momento e um potencial específicos. Sua eficácia social tem sempre a medida e a marca da universidade a que está entregue. ( Idem, p. 17)

Com efeito, essa foi mais uma das estratégias que compunha a política de ensino superior durante o período dos governos militares no Brasil. E por isso reúne características peculiares.

O convênio, para implantação de um campus avançado, com duração média de cinco anos, reúne, além da(s) universidade(s) e a Fundação Projeto Rondon, a Superintendência Regional de Desenvolvimento, os governos estadual e municipal. Adiante, especificam-se cada uma das responsabilidades afetas aos convenientes. A universidade constitui, internamente, um grupo de trabalho para coordenar as atividades do Campus Avançado (Grupo de Trabalho Universitário — GTU) e, em comum acordo com as outras entidades envolvidas, estabelece a programação anual. Nomeia um diretor do Campus Avançado, dentre seus professores, e um administrador. Recruta, seleciona e treina os participantes, compatibiliza sua permanência no Campus Avançado com os encargos curriculares e departamentais e estabelece a escala de equipes que deverão deslocar-se para a área. O Projeto Rondon movimentava, mensalmente, as equipes e transfere ao diretor do campus os recursos financeiros necessários à sua manutenção. Os professores atuam por conta de sua vinculação ordinária à universidade. (Idem, p. 16)

Note-se que mais uma vez o instrumento proposto não tinha objetivo de equidade social, antes, preocupava-se com a conservação da estrutura de desigualdade. Por isso, no Brasil, as políticas de expansão foram, praticamente, incorporadas às políticas de

interiorização. E assim, a expansão do ensino superior ocorreu pela consolidação do setor privado e pela ampliação do número de vagas nas IES federais.

Sem sombra de dúvida, os fatos revelam que nosso ensino superior se expande e se diversifica. Basta que se cotejem as 27 Universidades existentes em 1961 com as 39 atuais, os 388 estabelecimentos de 1961 com os 552 de agora, a matrícula em torno de cem mil alunos em 1961 com a de aproximadamente cento e quarenta e dois mil alunos em 1964. Há fatos, inclusive, que são surpreendentes nessa expansão. Entre eles o da existência de 199 estabelecimentos de ensino superior no interior dos Estados e o de 12 Municípios, com sua notória pobreza de recursos, já se aventurarem a manter estabelecimentos de nível superior. (ABREU, 1965, p.8)

A extensão universitária, assim concebida, propunha que a Universidade abandonasse a visão tradicional sobre si mesma. Segundo a proposta veiculada pela elite governante, um primeiro passo era reconhecer que o ensino de nível superior estava concentrado nos grandes centros urbanos e, por isso mesmo, não atendia aos interesses e necessidades dos indivíduos situados em regiões interioranas.

[...] a Extensão da Universidade é concebida como uma forma de saída de seus contornos convencionais e o seu plano de ação visa estender às comunidades vivas o fruto de sua elaboração mental e técnica, através da participação ativa dos Departamentos, que se vinculam a projetos inter/multi-departamentais, inter/multi-disciplinares e, muitas vezes, juntam-se a projetos integrados com outras Instituições, respaldados por Convênios ou Acordos. (UFG, 1978, s.p)

Nessa direção, surgem propostas para a interiorização. Contudo, a exigência era de que tal interiorização estivesse compatível com as necessidades e potencialidades das comunidades e das universidades. Sob essa perspectiva, os pressupostos que fundamentavam a interiorização podem ser assim sintetizados:

- a Universidade leva o ensino à clientela do interior para atendê-la no seu “habitat”, pela impraticabilidade possível de, no futuro, trazer todos os consumidores para dentro de suas unidades instaladas na Capital;
- a Universidade ministra o ensino ao nível dos problemas reais da comunidade, para torná-lo objetivo e adequado em seu conteúdo e metodologia ao nível da didática local, contribuindo, dessa forma, para a fixação do pessoal capacitado em seu meio;
- a Universidade promove a realização de cursos temporários, atenta para os matizes mais delicados do mercado de trabalho, de modo a evitar saturação de profissionais na mesma área;
- a Universidade cria condições para que a população assuma gradativamente a criação e instalação de Centros de estudos Superiores

locais, liberando a tutela da Universidade-Mater, se for conveniente. (CASSIMIRO et alii, 1983, p. 61)

Segundo os mesmos autores, um programa de interiorização objetivava:

- integrar Universidade-Comunidade para se obter melhor qualificação do profissional e sua fixação ao meio de origem, tendo em vista assegurar a utilização de tecnologias adequadas ao desenvolvimento regional;
  - integrar Universidade-Comunidade para obter informações realimentadoras do sistema de ensino e pesquisa;
  - preparar uma infraestrutura física básica para implantação e implementação de cursos de diferentes categorias;
- Realizar cursos de 3º grau (graduação) em áreas de conhecimentos revelados necessários quanto a número e natureza ao desenvolvimento regional;
- realizar cursos de qualificação e de especialização destinados a pessoas que já se encontram em exercício ocupacional, possuidoras ou não de formação específica;
  - realizar cursos de reciclagem e aperfeiçoamento destinados a pessoas graduadas em curso de nível superior e/ou acadêmicos;
  - realizar estudos e pesquisas regionais. ( Id Ibid, p. 63-4).

### **2.3.5 Extensão, expansão e interiorização: a participação da UFG**

#### **2.3.5.1 A UFG**

A criação da UFG em dezembro de 1960 compunha e ampliava o cenário de expansão do ensino superior no Brasil. Pela via de experiências isoladas, escolas e faculdades iniciam sua organização enquanto universidade. Destaca-se que, no Estado de Goiás, embora os demais níveis de ensino não representassem assunto de interesse geral, a preocupação com o ensino superior foi muito presente. Uma amostra de tal preocupação foi a organização do ensino secundário, de modo que facilitasse a inserção dos acadêmicos nas faculdades (BALDINO, 1991).

Recorda-se que a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criada “no pretenso desenvolvimento e modernização de Goiás” (MORAES, 2002, p. 34) e sob os carregados debates acerca do público e do privado (Alves, 2000). Movimentos que datam desde o início de 1950 defendiam a criação de uma “Universidade Oficial de Goiânia”. Nesse contexto, o movimento articulado por um grupo de estudantes e professores, liderados por Colemar Natal e Silva, conseguiu êxito na luta pela implantação da universidade pública em Goiás, aproveitando os estabelecimentos de ensino superior já existentes na capital, e que não haviam se agregado à Universidade Católica, reconhecida oficialmente em outubro de 1959.

Naquele momento, é interessante lembrar, a Universidade Federal de Goiás tinha como missão atender aos anseios da população goianiense. Era enorme a expectativa em relação à instalação e ação dessa instituição. Esperava-se dela a formação de profissionais sintonizados com os problemas da região, sob diferentes aspectos. Acreditava-se que, enquanto instituição pública, fosse capaz de possibilitar a promoção e a equidade social.

Uma vez criada e autorizado o seu funcionamento, a UFG iniciou seu processo de estruturação sob os diferentes aspectos. Não contava ainda uma década de existência e a busca de consolidação quando foi imposta a Lei n. 5.540/68 determinando a Reforma do Ensino Universitário. Com o Golpe Militar, a Universidade sofreu a intervenção imposta pelo regime e passou por mudanças em sua estrutura. Entre as regulamentações, a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965<sup>30</sup> que dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Essa lei prescreve em seu Art. 1º “As Universidades e Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados, serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado” (FÁVERO, 2000, p. 221).

Inserida no contexto das políticas do estado para o ensino superior, a UFG as adotou como suas. Em decorrência da Reforma Universitária de 1968, entre outras ações, procedeu a reestruturação de suas unidades acadêmicas (MORAES, 2000). Nota-se que a lei determinava que Universidades e estabelecimentos de ensino superior não dissociassem Ensino, Pesquisa e Extensão. Historicamente, as escolas de cursos superiores no Brasil tiveram como finalidade preparar as classes cultas do país a partir da transmissão de conhecimentos técnicos e humanísticos.

A realidade, na qual a UFG se encontrava inserida, compunha um cenário que era nacional. Tendo por fundamento uma política de investir na educação enquanto recurso para desenvolvimento e segurança, o governo militar, através do MEC, colocou as universidades como prestadoras de serviços através da implantação, entre outros projetos, do Projeto RONDON e os CRUTACS (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária).

Nos anos 70 e início de 80, a UFG priorizou suas ações com o objetivo de se consolidar enquanto instituição do ensino superior e privilegiou esforços para eficiência interna. Naquele momento, foi enfatizada a criação da infraestrutura acadêmica de forma a garantir o funcionamento de cursos já existentes.

---

<sup>30</sup> Para verificar esta lei, consultar: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.(Org). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000, v. 2.



A UFG, desde 1968, buscou tornar a extensão uma realidade nos currículos acadêmicos. Observava que, no texto da lei, o termo “extensão” admitia múltiplos sentidos. Fundamentando essa discussão, faz-se oportuno observar o que os artigos 20 e 40 dessa lei determinam.

As Universidades e os Estabelecimentos de Ensino superior estenderão às comunidades sob a forma de Cursos e Serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados das pesquisas que lhe são inerentes (art. 20)

a) As Instituições de Ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (art.40). (BRASIL, 1968, s/p)

Ocorre que, no quadro de seu desenvolvimento, mais um elemento se apresenta: a expansão. E como ocorreu em todo o país, também em Goiás aconteceu intenso processo expansionista na educação superior. De modo geral

a articulação das políticas de expansão – ampliação das oportunidades educacionais – e de interiorização do ensino superior no interior de Goiás efetivou-se, portanto, a partir da interligação entre as esferas pública e privada mediatizadas por acordos políticos. O discurso legitimador na defesa da dinamização da economia regional e na sua conseqüente integração à lógica do mercado, os elementos político-ideológicos para a adesão e legitimação da adoção de tais políticas. O discurso que prevaleceu foi o do ensino superior como fator de progresso, desenvolvimento e integração e como fator de status e prestígio. (OLIVEIRA et ali, 2006, p. 27)

Na UFG, considerava-se a seguinte concepção:

a extensão é um terceiro momento da mesma realidade. Ela coloca sob o mesmo foco da atenção universitária o aspecto da transcendência aos umbrais da Universidade, para atingir os elementos da comunidade dentro do qual está inserida ou cujo serviço deliberadamente se colocou. (CASSIMIRO e GONÇALVES, 1979, p. 11)

Os mesmos autores complementaram:

[...] entende a Extensão Universitária como uma saída dos contornos convencionais da Universidade, realizada por professores e alunos, para transbordar sobre a comunidade o fruto de sua elaboração mental e técnica buscando prestar serviços, ministrando cursos, inserindo-se nos projetos regionais, estaduais, nacionais de desenvolvimento, por atividades indissociadas dos departamentos, os quais quando necessário se vinculam a projetos inter/multi-disciplinares, inter/multi-departamentais, com a finalidade de integrar a Universidade à Comunidade, de modo a realimentar

o sistema de ensino (graduação e pós-graduação), bem como as atividades de pesquisa. (Idem, p. 14-15)

Segundo Cassimiro e Gonçalves (1979), a universidade é o reservatório de conhecimentos conquistados pelas gerações passadas e deverão ser transmitidos para as gerações futuras, enriquecidos pela geração presente. Nesse palco em que se encenou a extensão do ensino superior, a UFG se apresentou para representar o seu papel. Em todas as suas ações havia a afirmação de que

a Extensão na Universidade Federal de Goiás está voltada para sua integração no processo de desenvolvimento regional, com o propósito de fazer-se presente em comunidades goianas, buscando contribuir na solução de problemas econômicos e sociais. Desta forma, a Universidade coloca o ensino e a pesquisa vivenciados pela comunidade acadêmica a serviço do desenvolvimento das regiões, numa relação de troca em que seja enriquecido o ensino e efetivada pelo homem a apropriação dos resultados advindos do processo (UFG, 1985, p. 79).

Inicialmente, esses programas atraíam jovens estudantes que se apresentavam para levar assistência médica e social às populações carentes interioranas. Dessa forma, a UFG iniciou seu processo de interiorização, valendo-se de atividades extensionistas.

Os trabalhos desenvolvidos abrangeram áreas da Saúde, Educação, Cultura, Agropecuária, Direito e Comunicação, conjugando esforços com instituições públicas e privadas no sentido de minorar as dificuldades vividas, principalmente, pelas populações de baixa renda. (Ibid., p. 79)

As primeiras iniciativas da UFG nessa direção ocorreram através de estágios rurais na área da saúde. A Universidade tinha ainda a preocupação de disseminar junto às comunidades os resultados de pesquisas realizadas por suas Unidades de Ensino e introduzir as novas tecnologias para as populações que travam com a terra, criação de animais, práticas pedagógicas, saúde e alimentação (Araújo, 1985).

Em 1972, instalou na cidade de Picos, no Estado do Piauí, seu primeiro *campus* avançado. Este, em 1985, foi transferido para a Universidade Federal do Piauí. Em Goiás, as atividades de extensão propostas pela UFG, iniciaram em Nerópolis-GO atendendo às necessidades ligadas à saúde. Essas foram executadas sob a forma de estágios rurais. Em 1980, esse CRUTAC foi transformado em *Campus Avançado* de Firminópolis-GO e atendia a outras localidades vizinhas. Ainda em 1980, cumprindo sua agenda de interiorização, a UFG

criou mais dois *Campi* avançados nas cidades de Jataí-GO e Porto Nacional-GO. Em 1983, deu-se a criação do *Campus* Avançado de Catalão-GO (UFG, 1997).

A partir de 1980, a Universidade Federal de Goiás iniciou a interiorização de cursos de 3º grau. Nesta ação, deu-se ênfase especial à formação e aperfeiçoamento de professores de 1º e 2º graus, através do oferecimento de cursos de licenciatura plena, ministrados nos *Campi* Avançados. A primeira experiência foi em Jataí, com os cursos: Ciências – Habilitação em Química, Física e Matemática e de Pedagogia, este iniciado em 1985. Em 1986, a experiência se estenderá a Catalão, com os cursos de Licenciatura em Letras e Geografia. A partir de 1985, começaram, também, a ser desenvolvidos no interior do Estado projetos de extensão de ação cultural com o intuito de apoiar, estimular e favorecer a criação e preservação de bens culturais regionais. Para tanto a UFG instalou o Centro Universitário de Integração de Artes – CUIA, na cidade de Goiás. (UFG, 1985, p. 79)

Segundo Araújo (1985), as atividades de extensão desenvolvidas pela UFG até 1984 se estendiam à periferia de Goiânia e aos municípios goianos da Abadiânia, Morrinhos, Trindade, Nova Veneza e Cidade de Goiás. Nessas localidades, a universidade atuava mediante ações sistematizadas e execução de projetos. Ressalte-se ainda que, em outros municípios, a universidade atuou com atividades esporádicas e de forma assistemática.

Quando se refere à UFG, em consequência do crescimento da demanda social pelo ensino superior em todas as regiões do Estado, com freqüência, eram apresentadas solicitações de grande número de municípios para a implantação de cursos. Na tentativa de atender a essa demanda, a universidade inicia seu processo de interiorização. Mas essa política de interiorização exigia muitos cuidados:

procurando consolidar uma política de interiorização, definindo objetivamente as modalidades de cursos a serem implantados em determinadas regiões, a Universidade [...] após analisar as condições em que se deu a interiorização e de explicitar dificuldades no desenvolvimento das atividades dos *Campi*, definiu diretrizes para o programa de interiorização. Dentre elas surgiu como prioridade, a formulação de uma política de qualificação de pessoal docente para atuar nas redes de ensino básico e mesmo de 3º grau, incluindo os cursos regulares de graduação nas diversas áreas de licenciatura, programas sistemáticos de atualização e capacitação de professores já ingressos na carreira e, implantação paulatina de cursos de Pós-Graduação “*Latu Sensu*”. Ainda nesse programa registrou-se que a melhor forma de interiorização desses cursos com a consequente consolidação dos *Campi* seria através da incorporação desses à estrutura da Universidade. (UFG, 1997, p. 5)

### 2.3.5.2 Extensão, Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás via Campi da UFG

O governo militar tomou as universidades como prestadoras de serviços e executoras de projetos e programas articulados pelos Ministérios da Educação e Cultura e Interior. As universidades, a despeito de seu ideal, passaram a implantar e sistematizar, em seu interior, políticas elaboradas fora desta instituição. Assim, atendendo a decretos e leis federal, estadual e municipal, as universidades buscavam incentivar os estudantes e funcionários públicos a participarem de programas de extensão e estágios.

Nessa direção, observa-se que havia uma preocupação, por parte dos defensores desse conceito, de que professores e alunos deveriam ter uma “idéia clara” a respeito de extensão. Assim, afirmam:

A Extensão é uma fase nova do ensino e da pesquisa, vistos sob o ângulo de uma volta dos bancos e das bibliotecas das universidades para a natureza tal qual ela existe, a fim de observá-la à luz dos ensinamentos dos mestres e dos autores e manipulá-la, numa busca de confronto do ensino acadêmico com a realidade da coisa ensinada. Desta forma, se realiza ensino e pesquisa no próprio ato de fazer extensão. (UFG, 1978, p. 1)

E, para que não houvesse qualquer dúvida, quanto ao conceito de extensão, a UFG procurou oficializar suas definições.

A resolução 118 do CCEP, de 10 de maio de 1977, estabelece uma definição da Extensão Universitária. No artigo 1º desta resolução consta que “Extensão é o subsistema universitário, baseado na estrutura e na programação departamental, destinado a integrar os demais subsistemas/ensino e pesquisa e a atuar em função deles como fator de formação do aluno e como um dos fatores de aceleração do progresso da sociedade, funcionando como mecanismo permanente de renovação de método e de conteúdo do ensino, através do processo retroalimentação gerando pela integração universidade-sociedade”. (UFG, 1986, p. 3)

O documento foi elaborado com o objetivo de normatizar e estabelecer uma orientação sobre as ações que significavam extensão e que, a partir de então comporia a política da UFG. A maior preocupação dos sujeitos desse processo na universidade, era a falta de referencial para a implantação dos projetos de extensão. Faltavam a fundamentação teórica e a referência prática. Mas era preciso começar e para o que não havia, armou-se de disposição para criar. Observa-se que houve uma assumência da concepção de extensão expressa no documento quando apontam as finalidades desta.

- 1º - propiciar um contato com a natureza, sob o ângulo do desenvolvimento pela especialidade estudada pelo aluno;
- 2º - propiciar uma visão crítica dos elementos de ensino auridos na universidade: pontos válidos e bem focalizados pelos mestres; partes de discrepância ou visão parcial; busca do aspecto complementar ao ensino ministrado;
- 3º - abertura de diálogo entre mestres e alunos;
- 4º - estabelecimento de aspectos que merecem pesquisas urgentes como respostas a problemas e a anseios da comunidade;
- 5º - em última análise: propiciar um retorno fecundo sobre a própria universidade na linha de ensino, da pesquisa e da própria extensão. (Ibid).

Além dessa proposta, defendia-se também a proposta de levar assistência médica e social às populações carentes do interior, bem como “plantar” nas localidades interioranas, a “semente” do desenvolvimento e do progresso. Por meio desses projetos, várias universidades brasileiras encaminhavam alunos estagiários ao interior do país e instalando *campi* avançados em determinados municípios.

No final dos anos 70, vários decretos e leis (federais, estaduais e municipais) foram instituídos, a fim de facilitar e incentivar estudantes e funcionários públicos a participarem dos programas de estágios e extensão dos CRUTACs e do Projeto Rondon [...]. Através destas instituições, várias Universidades brasileiras passaram a encaminhar alunos estagiários ao interior do país e até mesmo a se instalar fisicamente em municípios distantes, criando os chamados Campi Avançados. (CALAÇA et al., 1994, p. 6)

À luz da concepção preconizada pelos militares, na década de 1970, foram identificados inúmeros projetos de expansão e interiorização das ações da UFG em todo o Estado de Goiás. Todos os projetos foram desenvolvidos segundo orientações do MEC que mantinha articulação com o Ministério do Interior.

A Universidade Federal de Goiás implantou a Reforma Universitária em 1970. Ao nível expansionista criou os cursos de Enfermagem e Nutrição (CCEP. Res. 090/75); Biblioteconomia (CCEP. Res. 135/79), Mestrado em Ciências Humanas, Letras (CCEP. Res. 077/74); Especialização em Educação (Res. 106/76), Campus Avançados em Picos – Piauí, Firminópolis (Go), além de atividades de extensão – estágio (ainda não campus avançados) em Porto Nacional (base essencialmente de estágio para alunos de medicina), Jataí e Catalão, todos esses últimos em território goiano. (BALDINO, 1991, p. 118)

Ainda na década de 1970, diversos projetos de interiorização do ensino superior foram implantados através da UFG.

Além do curso de graduação em Pedagogia realizado por alguns anos na cidade de Goiás, pela Faculdade de Educação, esta através do PRIMEN - Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional (acordo MEC/USAID) desenvolve intenso programa de formação de docentes, de curta duração (parcelado – férias ou integral – intensivo) nas ares de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar, Economia doméstica, Licenciatura Curta em Língua Portuguesa, Ciência e Matemática, além de complementação pedagógica na área de supervisão Escolar e Orientação Educacional. (Ibidem)

Seguindo a lógica da política para a educação proposta pelos militares, através da política de expansão e interiorização, o ensino superior foi compreendido sob uma ótica meramente utilitarista. Esse teria a função de formar os quadros técnicos para a sociedade moderna e inculcar os valores marcados pela ideologia de segurança e desenvolvimento determinados pelas elites dominantes (BALDINO, 1991).

Sob essa perspectiva, os projetos de interiorização incentivavam a universidade a levar o ensino às cidades do interior do Estado de modo a atendê-las em seu *locus*, sanando os problemas que lhes eram concretos. Essa ação, além de qualificar a população, ainda apresentava, como ponto positivo, a fixação da população no seu lugar de origem, diminuindo, assim, o êxodo para as capitais.

Em Goiás, o grande *rush* expansionista do ensino superior ocorreu nos anos de 1980, especialmente no período entre 1983 a 1987, no qual teve como governador Íris Rezende Machado. Tal situação resultou da euforia com a expansão do ensino superior apregoada e sustentada pela política militarista.

O resultado dessa euforia em Goiás gerou a aparência de desordem e clientelismo, pois

para uns, tratava-se da ampliação das oportunidades educacionais da rede pública (anseio antigo, necessidade social). Para outros, uma expansão desordenada e apressada. Para outros uma prática populista – eleitoreira, visando as eleições de 1986: renovação do governo câmara e senado, bem como um suposto projeto político de ser um candidato a Presidente da República. (BALDINO, 1991, p. 145)

A expansão e interiorização do ensino superior em Goiás resultaram da busca pela integração e desenvolvimento dos municípios. Esses, sob diferentes tipos de pressão e “tendo em vista a criação de mecanismos pragmáticos capazes de tornar o município mais atrativo aos investimentos, buscaram melhorar a qualificação de vida, ampliar a oferta de serviço e outros”. (OLIVEIRA et al., 2006, p. 26).

Diante das políticas estabelecidas de fora para dentro das universidades, a UFG, em seu processo de extensão, interiorização e expansão, acabou por adotar uma política de centralidade no interior da instituição (MORAES, 2002). Sob essa direção, o seu processo de expansão, nos anos de 1980, consolidou-se marcadamente pela política de extensão desenvolvida no seio da universidade. E na sistematização desse processo, a UFG, através da filosofia que alicerçava suas ações naquele período, estruturou sua extensão através de:

a) interiorização, incluindo a criação de campi avançados e a abertura de cursos de graduação plena no interior do estado; b) realização de estágios curriculares, sobretudo na área da saúde; e c) desenvolvimento de programas e projetos especiais, que compreendiam todas as atividades desenvolvidas por intermédio da extensão que não se caracterizava como estágios ou ações de interiorização. (MORAES, 2002, p. 38)

E enquanto afiliada dos organismos que compunham a máquina governamental daquele momento, cumpria com sua “missão”. Contudo, quando observada em função de sua natureza, era percebida enquanto *locus* de embates ideológicos e disputas pelo poder.

Isso posto, vê-se que a Universidade e a Educação Superior são produtos de seu tempo e lhes é conferida a missão de gestar o futuro. Isso significa que quando é conveniente para a economia, a política e a sociedade, escolas de ensino superior e cursos são criados no País, no Estado ou no Município. Em qualquer deles, o discurso sobre a implantação da educação superior será carregado de ufanismo e bairrismo. Também é preciso que se ressalte o uso ideológico desse tipo de ação. Fica clara a intenção de elevar o status do município-sede da instituição de ensino superior.

A realidade vivida pelo país facultava às regiões estrategicamente localizadas, que ingressassem no processo produtivo, e que apresentassem crescimento do número de habitantes, pleiteassem a negociação para o estabelecimento de um campus da UFG em sua cidade-pólo de desenvolvimento. E, de acordo com o tom dos textos dos documentos, prevaleceu o favoritismo e o clientelismo.

No capítulo seguinte, propõe-se tratar sobre os *Campi Avançados* da UFG de forma mais específica, oferecendo informações mais detalhadas sobre cada um.

### **3. OS CAMPI AVANÇADOS DA UFG: a materialização de uma política de extensão, interiorização e expansão do Ensino Superior**

*[...] a memória gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de construção e transformação das experiências lembradas, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo. (THOMSON, 1997, p. 57)*

Nesse capítulo, contextualizou-se, de forma mais detalhada, os *Campi Avançados* da UFG. O objetivo é, através desta caracterização, elaborar uma síntese que deixe clara a política de extensão, interiorização e consequente expansão da UFG, com suas respectivas especificidades.

Sobre as ações e movimentos realizados no seio da UFG, destacam-se os seminários sobre a extensão universitária. No I Seminário sobre Extensão Universitária, na palestra em que profere, Osvaldo Vilela Garcia em 27/09/78 inventariou a legislação educacional a respeito de extensão: o Decreto-lei nº 252 de 28/02/1967, em seu Art. 10, determina que a universidade, em sua missão educativa deverá “estender à comunidade sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa”. E no parágrafo único, indica que “os cursos e serviços de extensão podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos da universidade na forma que dispõe o Art. 1º, do Decreto-lei 53/66.

O palestrante ainda fez referência à Lei nº 5.540, de 28/11/68, destacando os Artigos 13 § 1º, 20 e 40 alínea *a*, que orientam as ações da universidade quanto à supervisão das atividades de ensino e pesquisa, bem como esta deve se organizar para coordenar a integração universidade-comunidade de modo a participar no processo geral de desenvolvimento. Garcia (1978) aponta ainda o

Decreto-lei nº 916 de 7.10.1969<sup>31</sup>.

Art. 1º - É criada no MEC a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamentos e ação Comunitária – CINCRUTAC – com a finalidade de propiciar condições, inclusive materiais e técnicas, para a implantação nas Universidades brasileiras de programas que visam a:

---

<sup>31</sup> O texto do Decreto-Lei nº 916, de 7 de Outubro de 1969, na íntegra, encontra-se disponibilizado no Portal da Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação – Legislação Informatizada. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=375250&seTexto=1&PalavrasDestaque=>



- I- ajustar a ação governamental às necessidades das POPULAÇÕES INTERIORANAS, mediante o trabalho associado e integrado das universidades junto aos demais órgãos e serviços da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e de entidades privadas;
- II- encaminhar, com a EXTENSÃO DOS SERVIÇOS UNIVERSITÁRIOS ÀS ÁREAS INTERIORANAS, ATRAVÉS DOS CURSOS ESPECÍFICOS DA CADA UNIDADE, a realização de atividades básicas que conduzam à promoção do homem ao desenvolvimento econômico-social do País e à segurança nacional;
- III- promover TRREINAMENTO RURAL dos estudantes universitários, em períodos de estágios, no exercício das atividades específicas dos respectivos currículos;
- IV - Proporcionar aos estudantes estagiários, com o assessoramento de professores e técnicos, as condições necessárias ao estudo e solução dos diversos problemas da comunidade, mediante adequação do exercício profissional às peculiaridades do meio;
- V - Proceder ao levantamento de recursos financeiros da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a serem aplicados em projetos específicos. (GARCIA, 1978, s.p).

Ressalta-se que alunos e professores, por conta da ideologia do regime militar no Brasil, sofreram toda sorte de repressão, prisões, torturas e perseguição político-ideológica. Contudo, por outro lado, foram criados mecanismos de persuasão e adesão da comunidade universitária ao projeto do governo da época. Para viabilizar essa intenção e objetivando o controle político dos movimentos sociais e ainda promover a integração nacional foram criados o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), o Projeto Rondon e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

No cenário político administrativo do Brasil sob o comando dos militares, as IES tornaram-se um espaço de resistência ao regime militar, especialmente durante os anos de 1970. A extensão foi organizada nesse contexto, por um lado, num instrumento significativo de reflexão, vinculando-se às necessidades e anseios da população. Por outro lado, prestou-se como recurso de mascaramento da realidade. Nessa direção, predominou a compreensão da extensão como prestação de serviços, por exemplo, através dos estágios realizados pelo CRUTAC e Projeto Rondon, embutindo nela o caráter manipulador e assistencialista e reduzindo-a a um componente de segurança nacional.

A UFG compunha esse cenário e se preocupou com a normatização da extensão. Então, fez com que fossem promovidos seminários anuais para tratar sobre o tema. O texto básico do II Seminário sobre Extensão Universitária, embora não seja identificada a autoria, é intitulado: *A Extensão Universitária na Universidade Federal de Goiás*. Nesse texto, encontra-se a afirmação de que até 1977 as atividades de extensão na UFG, da forma como eram entendidas, estavam subordinadas a três coordenações: 1. o GTU (Grupo de Trabalho

Universitário) coordenava as atividades desenvolvidas no *Campus* avançado de Picos,PI; 2) o CRUTAC se responsabilizava pelas atividades realizadas em Firminópolis,GO; e 3) o GI, já extinto naquela data (1978), coordenava as ações desenvolvidas em alguns bairros em Goiânia.

Além dessas atividades, havia unidades universitárias que desenvolviam ações extensionistas através de iniciativas e coordenações próprias. A Faculdade de Medicina foi um exemplo desse tipo de iniciativa, posto que assinava convênios com outras instituições, e para cumprir com seus projetos, empreendeu atividades de extensão em Porto Nacional,GO, que, na época, ainda pertencia ao estado de Goiás. Nessas ações foram envolvidos acadêmicos de Medicina.

No interior da UFG, entre os dirigentes, transparecia a necessidade de reunir as atividades de extensão sob uma só coordenadoria. José Cruciano de Araújo (1978/1981), logo que assumiu a Reitoria, reuniu todos os órgãos e serviços de extensão desenvolvidos pela UFG, mesmo as que atuavam de forma independente, numa única coordenação. Esta recebeu a denominação de Coordenadoria dos Órgãos e Serviços da Extensão (COSEx). Araújo, o Reitor em exercício na época, pela portaria nº 1389, de 23/12/77, nomeou a Professora Doutora, Maria do Rosário Cassimiro, para a Coordenadoria, com a determinação de que criasse, com urgência, a Pró-Reitoria de Extensão<sup>32</sup>.

Até 1977, diversos grupos de trabalho se ocupavam com a Extensão Universitária: GI, GTU, CRUTAC,OIC,IEL, sendo que cada qual realizava suas atividades independentemente do outro. Desde o 1º Seminário sobre extensão Universitária que se realizou de 26/06 a 01/07/77 uma ideia ficou clara: era preciso que se criasse um órgão único na UFG com a finalidade de coordenar todos aqueles órgãos, imprimindo-lhes uma mesma filosofia de ação. A 23 de dezembro daquele ano, o então Reitor em exercício, Prof. José Cruciano de Araújo, nomeia a Profª Dra Maria do Rosário Cassimiro, para coordenar “os Órgãos e Serviços de Extensão”, através da portaria nº 1389. (UFG, 1978, p.49)

Com a intenção de normatizar a extensão na UFG, na sessão do dia 22 de março de 1978, os conselheiros superiores da UFG, ECU e CCEP aprovaram a Resolução ECU/CCEP nº 01/78, promoveram alterações no estatuto da Universidade, criando a PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, tendo como referência a Lei Federal nº 6.420 de 03/6/77. Ainda buscando sistematizar a extensão na UFG, o Reitor expediu a Portaria nº 0960 de 17/08/78, pela qual

---

<sup>32</sup> UFG. Relatório sobre o andamento das Atividades de Extensão da Coordenação de extensão durante o ano de 1978.

determinou que a assinatura de convênios, contratos ou acordos com instituições ou órgãos estranhos à universidade passasse a ser atribuição do Reitor.

No documento intitulado “*Programa - Interiorização da Universidade Federal de Goiás*” (UFG, s.n.t), no primeiro parágrafo da justificativa do referido programa, encontra-se a afirmação de que o número reduzido de escolas de ensino superior no interior do Estado de Goiás seria um dos fatores preponderantes para o despreparo da mão-de-obra regional e local.

A concentração das oportunidades de vagas para cursos de nível superior na capital e em Anápolis provoca o deslocamento de consumidores em potencial, localizados no interior e, em decorrência, acentua-se cada vez mais, a defasagem do processo de desenvolvimento das comunidades interioranas em relação à Capital. Com efeito, em 1976, do total de alunos matriculados no ensino superior em Goiás, 96,7% encontravam-se na Grande Goiânia e 3,3% no interior do Estado. Em 1980, esta distribuição apresentava-se da seguinte forma: 95,3% na Grande Goiânia e 4,7% no interior, o que demonstra uma descentralização pouco significativa. (UFG, s.d, s.p)

No mesmo documento, há a afirmação do imperativo de se corrigir essa situação. E a proposta é o aprimoramento técnico e cultural da mão-de-obra, mas de modo a “fixá-la, condignamente, em sua própria comunidade e/ou região, utilizando-se dos vários meios e recursos da educação, seja através da expansão de cursos de graduação de nível superior, seja por intermédio de cursos de iniciação profissional e/ou reciclagem” (Ibidem).

E para sintetizar essa preocupação, a UFG, lembra que:

[...] a Extensão da Universidade é concebida como uma forma de saída de seus contornos convencionais e o seu plano de ação visa estender às comunidades vivas o fruto de sua elaboração mental e técnica, através da participação ativa dos Departamentos, que se vinculam a projetos inter/multi-departamentais, inter/multi-disciplinares e, muitas vezes, juntam-se projetos integrados com outras Instituições, respaldados por Convênios ou Acordos. (Ibidem)

A Extensão Universitária nesse contexto se tornaria um recurso para efetivar o Programa de Interiorização da UFG. E entre os seus pressupostos básicos do referido Programa, encontram-se:

- a Universidade promove a realização de cursos temporários, atenta às nuances mais delicadas do mercado de trabalho, de modo a evitar saturação;
- a Universidade cria condições para que a população assuma gradativamente a criação e instalação de Centros de Estudos Superiores locais, liberando a tutela da Universidade-Mater;

- a Universidade propicia o engajamento dos grupos populacionais, a integração do homem ao meio, desenvolvendo e fortalecendo lideranças necessárias à continuidade do processo de desenvolvimento das comunidades, contribuindo para melhorar o nível de vida da população interiorana. (UFG, 1978, s.p)

Com essa concepção, a UFG, em 1980, implantou o “Programa de Interiorização” direcionado para a realização de cursos de extensão, e outros de 3º grau. Estabeleceu os pressupostos básicos para a consecução do mesmo e ainda afirmou que a universidade almejava atender às comunidades em um dos aspectos mais relevantes: a educação. Ainda ressalta que o seu posicionamento estava amparado pelas recomendações do Ministério da Educação e Cultura o qual recomendava às universidades realizarem esforço para promover a melhoria do ensino de 1º e 2º graus, levando-se em conta “as peculiaridades de cada região”.

Baldino(1991) cita a Resolução nº 156/81 na qual o CCEP-UFG fixou normas para o Programa de Interiorização de Cursos de 3º Grau. Esta determina:

Art. 1º - O Programa de Interiorização da UFG, na parte referente aos cursos de 3º Grau (graduação), será executado exclusivamente nos municípios sede dos Campus Avançados.

Parágrafo Único – o Programa de Interiorização de que trata esta Resolução será incorporado à programação global dos Campi Avançados, cujas instalações físicas e organização administrativa e técnica oferecerão suporte ao funcionamento dos cursos programados [...]. (BALDINO, 1991, p. 140)

Considerando que, em Goiás, nessa época, esses graus de ensino contavam com uma parcela irrisória de professores habilitados em curso superior de licenciatura, a UFG chamou para si a responsabilidade de atender às determinações do MEC. E, a partir de 1979, procedeu minucioso levantamento de regiões consideradas de alto potencial de desenvolvimento no Estado, viabilizando a diagnose de alguns municípios com indicadores socioeconômicos para atuação a da Universidade, entre os quais: Jataí, no sudoeste goiano, Catalão, no sudeste, e Araguaína, no extremo norte do Estado.

A UFG, em sintonia com as políticas educacionais daquele momento, submeteu seu Programa de Interiorização da Universidade ao exame do CFE/CESu, que em seu relatório final destacou:

a Universidade Federal de Goiás submeteu a exame do Conselho o Programa de Interiorização da Universidade, que prevê a instalação de Campi Avançados no interior do Estado, sob a forma de cursos emergenciais, visando atender conjunturas locais e levar, progressivamente, às populações interioranas a presença dos serviços da universidade. (Documenta (258), 1983, p. 169)

A universidade, na ocasião, solicitava autorização para implantar os *campi* em Catalão e em Araguaína. E, segundo argumento do relator, a UFG esclarecia

[...] trata-se de um programa dinâmico, sujeito sempre a revisões, que poderão levar a reformulações ou ampliações em sua programação, sendo que os cursos a serem realizados em qualquer dos Campi ainda demandarão mais estudos e deverão ser, oportunamente, encaminhados a esse Conselho. (Idem, p. 170)

O relator, ao concluir sua argumentação ressalta que

o Programa de Interiorização, concebido pela Universidade Federal de Goiás, exprime louvável política de ampliação de suas atividades, descentralizando-as para atingir regiões interioranas do Estado, cujo território representa o parâmetro de ação da universidade. A definição de suas opções e os planos objetivos de sua expansão inserem-se na órbita da autonomia universitária e aos seus órgãos institucionais incumbe decidir sobre a oportunidade e conveniência da dilatação de suas responsabilidades. (Id Idem)

A solicitação da UFG ao CFE foi aprovada por unanimidade, após os trâmites legais. Nesse contexto, a UFG, em sua política de expansão e interiorização, privilegiou trabalhos que podiam ser realizados através de ações diretas e indiretas. Pela forma direta, a Universidade desenvolvia atividades permanentes. Essas abarcaram o ensino, a pesquisa e a extensão em regiões interioranas através da implantação de *Campi Avançados*:

os *campi* avançados foram criados pela universidade a partir de 1980, como órgãos suplementares, vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo de interiorizar as atividades da universidade, particularmente, os programas de estágios e extensão, em substituição ao Projeto Rondon e aos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). Nessa óptica a UFG inicia, em 1972, o seu programa de interiorização situando-se no âmbito da política sinalizada pelo MEC de criação dos *Campi* Avançados. A política de interiorização adotada, inicialmente, pela UFG caracterizou-se a partir do estabelecimento de práticas extensionistas (estágios curriculares) e, só na década de 80 implementou políticas de criação de campi no interior. (DOURADO, 1997, p. 540)

A seleção das cidades que sediariam os *Campi* Avançados para ministrar cursos recaiu naquelas consideradas pólos de desenvolvimento regional. A instalação e consolidação dos *Campi* decorriam de convênios firmados entre as prefeituras locais e a UFG. Uma das condições para o estabelecimento dos mesmos era a solicitação, de representantes do

município, apresentada à UFG para a implantação de cursos de 3º Grau. A consolidação desses *Campi* ficava condicionada ao cumprimento das responsabilidades firmadas nos convênios entre as partes. Tais convênios seriam renovados, periodicamente.

Embora houvesse responsabilidades que se apresentavam comuns entre as prefeituras e a UFG, individualmente apresentavam diferenças e/ou exigências singulares. Quanto aos aspectos comuns, a UFG se incumbiria de:

- destinar, na dotação orçamentária, recursos financeiros para a manutenção do Campus Avançado;
- realizar concurso vestibular;
- responsabilizar-se pela coordenação didático-pedagógico do(os curso(s)), designando professor coordenador, por um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido, com carga horária mínima de 16 h semanais;
- responsabilizar-se pelo assessoramento didático-pedagógico, por meio da Coordenação do Curso e do respectivo Departamento;
- acompanhar as atividades realizadas;
- responsabilizar-se pela seleção de pessoal docente a se contratado pela prefeitura, através de concurso público de provas e títulos;
- assessorar e apoiar a prefeitura, através da Coordenação de Curso, ao processo de aprimoramento do ensino de 1º e 2º graus;
- oferecer, quando for necessário, as instituições físicas do Campus Avançado. (Idem, p. 12)

Nessa mesma perspectiva, os aspectos comuns que cabiam às prefeituras eram:

- destinar recursos financeiros ao funcionamento do curso;
- contratar todos os professores necessários aos cursos;
- adequar a remuneração dos professores de acordo com a seguinte correspondência: quando graduado, receberá como professor auxiliar, referência inicial da Universidade; quando mestre, receberá como Professor Assistente, na referência inicial; quando doutor, receberá como Professor Adjunto, na referência inicial. A progressão na carreira dar-se-á conforme critérios da UFG;
- pagar a ajuda de custo aos professores da Universidade que lecionarem no curso do interior. A ajuda de custo é igual ao salário de Professor Adjunto IV, graduado, 20 horas, da UFG;
- pagar ajuda de custo ao Coordenador do curso, correspondente a 50% da ajuda de custo do professor(salário de Professor Adjunto IV, graduado, 20 horas);
- pagar a ajuda de custo aos professores no período de férias, desde que realizem atividades docentes no período;
- promover meios necessários à realização dos concursos e contratação;
- adquirir livros para o acervo da biblioteca, bem como equipamentos e material didático para o funcionamento do curso;
- responsabilizar-se pelo transporte e remuneração de pessoas convidadas pela Coordenação do Curso para ministrar as atividades culturais e/ou complementares. O valor da remuneração será, no mínimo, igual ao valor de diárias pagas pela Universidade;

- assegurar a otimização do ensino público municipal e colaborar com a UFG na realização dos eventos programados;
- buscar a liberação dos docentes rurais e urbanos da rede municipal para frequentarem cursos programados;
- promover uma política de pessoal no sentido de que, no preenchimento de cargos do magistério, sejam admitidos, preferencialmente, os portadores de diploma de licenciatura;
- assegurar a gratuidade do ensino que seja ministrado por docentes da UFG;
- garantir que os docentes que lecionarem nos cursos fora da UFG o farão como atividades do Departamento de origem, sem prejuízo de seus encargos didáticos. (Idem, p. 12-13)

Apesar das partes se cercarem de cuidados na ocasião das assinaturas de contratos, as dificuldades que se apresentaram não foram poucas. Embora a UFG não tenha realizado avaliações sistemáticas, das ações desenvolvidas nos *Campi*, a vivência e o trabalho cotidiano daqueles que neles atuavam apontavam uma série delas. Todos os envolvidos, comunidade local, alunos, professores, diretores e coordenadores dos diferentes cursos conviveram (e ainda convivem) com inúmeros problemas que inviabilizam a consolidação dos *Campi*. Segundo Calaça (1994), os problemas mais frequentes são:

a) falta de dotação orçamentária própria: os *Campi* não possuíam(em) dotação orçamentária própria que correspondessem(am), às despesas inerentes à manutenção, ampliação de espaço físico, suprimento de material de consumo e equipamentos. Os recursos oferecidos pelas prefeituras eram minguados e eram destinados à manutenção e funcionamento dos cursos, uma vez que qualquer quantia se destinasse aos cursos superiores seria oneroso e representava sacrifício para os setores prioritários destas, como, por exemplo, o ensino fundamental;

b) falta de uma estrutura técnico-administrativa para dar suporte às atividades de ensino: reclamações dos professores dão conta da indefinição das atribuições do diretor do *Campus*. Este, na falta de pessoal que lhe oferecesse apoio em diversos setores, acabava por se desdobrar em múltiplos papéis para que o *Campus* funcionasse minimamente. A função do coordenador geral, dessa forma, era relegada a segundo plano. Outro entrave significativo, era a falta de autonomia dos diretores para atuação nos *Campi*;

c) falta de um plano de carreira do pessoal docente: os convênios entre as prefeituras e a UFG não contemplavam as questões sobre a carreira docente. Em consequência disso, os professores viviam uma situação de insegurança nos direitos quanto à ascensão funcional;

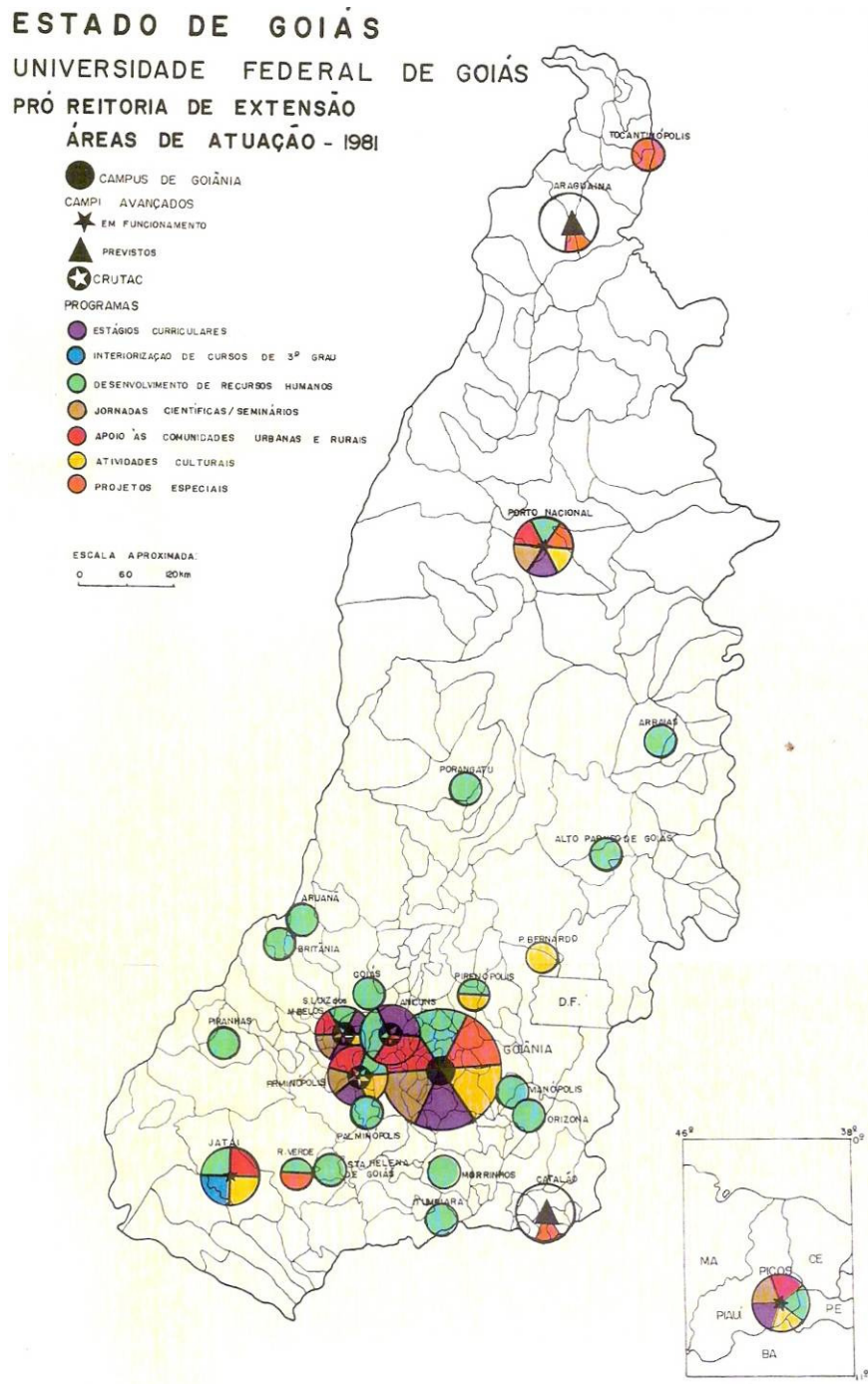
d) cobrança da comunidade local e de políticos: as comunidades locais pressionavam os *Campi* para criação de cursos e prestação de serviços aos quais ainda não estavam em

condições de atender. Fora isso, os políticos locais ainda tentavam interferir na administração dos *Campi*, ferindo, assim, a autonomia da universidade;

e) os departamentos da UFG não assumiram a interiorização propriamente: de modo geral, não houve convergência da política de interiorização proposta pela universidade e os departamentos. Na verdade, houve resistências e divergências. Isto acarretou grandes dificuldades e a coordenação dos cursos apresentava-se apenas sob caráter formal, não assumindo, de fato, as obrigações inerentes ao cargo;

f) falta de uma política explícita de interiorização da UFG: até 1994, a universidade não possuía, explicitamente, uma política de interiorização. Somente nesta data foi aprovado o seu Programa de Interiorização. Assim, até essa data, com a ausência dessa política, optou por instalar cursos que, por sua natureza, não fossem onerosos.





**Figura 2 -** Áreas de atuação da Pró-Reitoria de Extensão da UFG em 1981  
**Fonte:** UFG - Relatório 1978/81

**3.1 Os Campi da UFG**

Partindo da política de investir na educação, a UFG, por meio de vários convênios, foi, paulatinamente, concretizando a implantação de novos cursos no Campus. Também promoveu ações que congregaram esforços para implantação e consolidação de campus avançado em vários municípios.

### 3.1.1 UFG – a sede

Em 1960, em *Goiânia*, foi criada a *UFG*, como já discorrido sobre essa instituição



**Figura 3** - Localização geográfica do município de Goiânia-GO

Fonte: IBGE, 1958

anteriormente. Goiânia, cidade sede da UFG, constitui um município brasileiro que ocupa o status de Capital do Estado. Situa-se no planalto central do Brasil. É também o centro da região metropolitana na qual, segundo contagem da população do IBGE, publicada em 14 de novembro de 2007, vivem 1,24 milhão de habitantes. O clima predominante é tropical úmido e sua economia gira (e cresce) em torno de atividades econômicas como a pecuária, a indústria, os serviços e a educação.

Como já fora visto anteriormente, “a Fundação da Universidade Federal de Goiás resultou de reivindicações coletivas aglutinadas sob a liderança do professor Colemar Natal e Silva, diretor da Faculdade de Direito de Goiás” (FREITAS, 2009, p.23). A aprovação da lei de criação da UFG ocorreu em meio ao clima de efervescências que caracterizava os anos JK. E, para concretizar o ideal e o projeto de universidade resultante das lutas até então,

passada a euforia dos momentos pioneiros, seguiram-se anos de busca de caminhos e de afirmação da UFG. Muitos problemas exigiam imediata solução. A Reitoria ocupou inicialmente uma sala cedida pela Faculdade de Direito. Dali transferiu-se para a modesta casa alugada na rua 20. [...] Estava na ordem do dia o debate sobre “a ideia de universidade”, ou seja, sobre a concepção ideal, a estrutura e a organização das universidades. A UFG oscilou entre o modelo que prevalecera até então, resultante da aglutinação de unidades pré-existentes, e a nova orientação, que preconizava a separação de institutos básicos e faculdades profissionais [...]. (Ibidem)

A UFG, desde que foi oficialmente criada, passou a se empenhar em atender o que determinava a legislação para a sua estruturação e afirmação. Criou faculdades e institutos, efetivou a doação de imóveis para a instituição; ainda meio de improviso, realizou intercâmbio com os países latino-americanos; além de atividades de planejamentos administrativos e pedagógicos no seu interior. Com a destituição de João Goulart da presidência da República e o estabelecimento dos militares ao poder, algumas atividades no

interior das Universidades, inclusive na UFG, foram consideradas subversivas, deixando as referidas instituições vulneráveis às intervenções.

Nesse clima, em 1964,

Colemar Natal e Silva foi afastado da Reitoria. Foi decretada a intervenção e designado reitor pro tempore o professor José Martins D'Alvarez, odontólogo, que exercia o magistério superior no Rio de Janeiro. Ficou pouco tempo. [...] Em novembro de 1964, tomou posse como reitor o professor Jerônimo Geraldo de Queiroz, da Faculdade de Direito da UFG. Empenhou-se em por a casa em ordem – o que não parece ter sido fácil. [...] O regime político era propício a boatos e intrigas. Duas alas se digladiavam na UFG: as faculdades de maior prestígio social tinham à frente a Faculdade de Direito; as unidades mais recentes formavam a oposição. [...] em meio a forte crise, Jerônimo renunciou ao cargo de reitor. (Idem, p. 24)

Integrada ao contexto da época, a UFG continuou com ações em vista de sua consolidação. Administrou inúmeras dificuldades impostas pelas contingências políticas do regime militar:

o sonho de construir uma cidade universitária que integrasse unidades e permitisse a criação de novos cursos não foi uma decisão unânime, justamente porque a construção de um campus afastado do centro naquele momento significava afastar a universidade da cidade. (UFG, 2009, p. 5)

E acrescenta:

a criação dos institutos e a construção do Campus Samambaia são referências importantes para uma época protagonizada por abnegados, amantes da instituição e do ensino de qualidade, que enfrentaram obstáculos de toda natureza para construir a universidade. (Id Ibidem)

Em 1970, com a implantação da Reforma Universitária, a UFG foi reestruturada em seus aspectos acadêmicos e organizacionais, institutos e faculdades foram desmembrados, além do estabelecimento de um “ambiente deletério” que favorecia aos aproveitadores e desonestos. Essa face da Universidade era marcada por interferências de natureza política, efetuadas por autoridades do MEC, da Reitoria e do Serviço de Segurança e Informações da UFG. Tais interferências “[...] visavam antes à atuação de alunos e professores, vistos como adversários ou questionadores do regime” (FREITAS, 2009, p.25).

O projeto de universidade, imposto pela Reforma Universitária de 1968, impôs uma interrupção na história da UFG. “O silêncio imposto à UFG atrofiou um projeto de universidade autônoma, democrática, causando danos irreparáveis ao desenvolvimento da

instituição sonhada” (RIBEIRO, 2009, p.50). Mas a Universidade foi se estruturando, e a partir dos anos 1970, iniciou outra forma de crescimento e expansão: a extensão universitária e o estabelecimento dos *campi* avançados, ou do interior. Inicialmente, a UFG participava de ações propostas pelo Projeto Rondon, mantido pelo Ministério do Interior, e do CRUTAC, este sob a orientação do MEC.

Segundo o diagnóstico realizado por ocasião da apresentação de projeto para consolidação dos *Campi*, a UFG, em 1997, se encontrava estruturada em oito *Campi*:

- Em Goiânia encontram-se localizados: *Campus I* – (*Campus* Colemar Natal e Silva) situado na Praça Universitária, distante 1 km do centro da cidade e *Campus II* (Samambaia), situado próximo à rodovia Goiânia-Nerópolis, a cerca de 12 Km do centro.

- No interior de Goiás<sup>33</sup>:

- Catalão, a 260 Km de Goiânia (situado na Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário, Catalão-GO);
- Jataí, a 310 Km de Goiânia (Rua Riachuelo, nº 1.530, Setor Samuel Graham);
- Goiás, a 132 Km de Goiânia (Avenida Bom Pastor, nº 8, Setor Areião );
- Firminópolis, a 120 Km de Goiânia (Av. Rui Barbosa, s/nº - Centro)
- Rialma, a 190 Km de Goiânia (Rua Benedito Luiz Dias, s/nº - Setor Alvorada);
- Porto Nacional, que passou a pertencer ao Estado do Tocantins desde 05 de outubro de 1988, distante 804 Km de Goiânia.

### 3.1.2 *Campus* Avançado de Picos-PI

Em 1972, a UFG estabeleceu, na cidade de *Picos*, no Estado do Piauí, seu primeiro *Campus* Avançado.

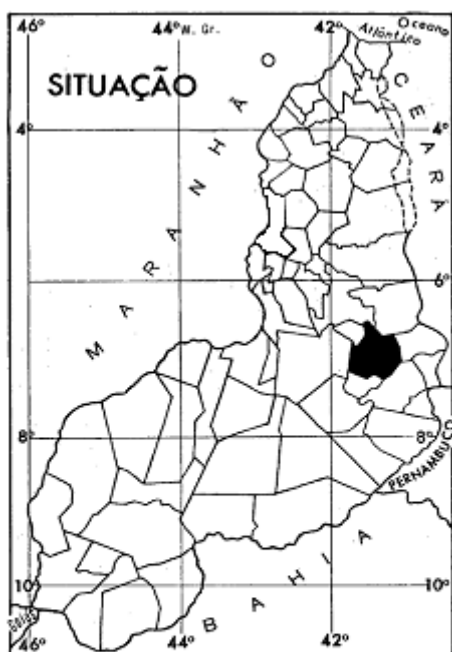
[...] esse pertencia à rede do Projeto Rondon, que criou no Brasil, 21 *campi*, prioritariamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. E convidou as universidades do centro-sul, inclusive Goiás [...] O *Campus* de Picos foi o que nos foi oferecido. O Projeto Rondon ofereceu o *Campus* de Picos à UFG, que através de um convênio, pelo qual o Rondon fazia todas as despesas. O objetivo era a realização de estágios supervisionados profissionalizantes. Supervisionados por professores nossos, com programas criados por professores nossos, em nossos departamentos(UFG) para serem

<sup>33</sup> Distâncias apresentadas no Projeto de consolidação dos *Campi* Avançados. UFG, 1997.

realizados lá, de acordo com a comunidade de lá. Para isso tinha que fazer pesquisa lá. Iam muitos professores para lá. Picos foi a nossa 1ª experiência com campus avançado. Trabalhamos 12 anos lá. (Entrevista: Maria do Rosário Cassimiro em 04/8/09)

Este, em 1985, foi transferido para a Universidade Federal do Piauí. Esse projeto foi realizado sob orientação e autorização do MEC/governo militar e buscava “levar instrução onde as pessoas necessitassem” a fim de educá-las segundo a necessidade do Estado, bem como promover a integração nacional. O Estado do Piauí, segundo INEP (2006), é um dos maiores Estados da Região Nordeste.

Até 1940, a evolução demográfica se deu de modo relativamente lento. A partir dos anos 60, quando a população dobrou, pela primeira vez em termos absolutos, em relação ao que existia anteriormente manteve-se em patamares bastante elevados [...] (FEITOSA; SALES e CRUZ, 2006, p. 22).



**Figura 1** - Localização geográfica do município de Picos-PI

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1958

A ocupação das terras do Piauí, segundo os historiadores, iniciou-se no período entre 1660 e 1790, quando a região foi explorada pelos bandeirantes e estradistas. A partir daí, processou-se a concessão de sesmarias e as fazendas de gado tornaram-se base para o desenvolvimento econômico do Estado. Ao redor das fazendas, iniciaram os primeiros núcleos populacionais.

O Estado, segundo a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (Cepro) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentando os resultados das contas referentes a 2007, apontaram que o Estado do Piauí apresentava tendência de crescimento rumo à estabilidade econômica. Mesmo assim, ainda apresenta um dos menores PIBs nordestinos e possui grande quantidade de analfabetos

funcionais.

No que diz respeito ao ensino superior no Piauí, este teve início no ano de 1931, com a instalação da primeira faculdade, a Faculdade de Direito. Esta nasceu como entidade privada, resultante do esforço de alguns intelectuais ligados às famílias financeiramente abastadas. Durante quase 30 anos, foi a única instituição em funcionamento no Estado.

[...] seguindo a tendência nacional, no que diz respeito à implantação, por meio de decreto, da primeira universidade do Brasil, que surgiu pela aglutinação de várias instituições de ensino superior, a primeira universidade piauiense, a Universidade Federal do Piauí(Fufpi) [...] O processo de constituição da universidade piauiense completa-se no final dos anos 1960, começo dos anos de 1970, quando é criada e implantada a Fundação Universidade Federal do Piauí(Fufpi). (FEITOSA; SALES e CRUZ, 2006, p. 26)

Picos é uma cidade do Estado do Piauí<sup>34</sup>, localizada na região centro-sul do Estado. Inicialmente, era uma unidade do município de Oeiras. Situa-se “entre picos montanhosos” e no cruzamento de várias rodovias.

A cidade está localizada numa fertilíssima várzea à margem direita do rio Guaribas e é cercada por diversos montes picosos, que lhe deram o nome. A uberdade e a salubridade do solo atraíram os cavalarianos(compradores de cavalos na gíria local) das então províncias de Pernambuco e Bahia, vindo daí o início do povoamento. A resolução nº 308, de 11 de setembro de 1851, elevou a povoado à freguesia, com a invocação de Nossa Senhora dos Remédios. Depois do desmembramento de Oeiras, a cujo termo foi anexado o seu distrito judiciário, foi o povoado, pela resolução provincial nº 397, de 20 de dezembro de 1855, elevado à categoria de vila, cuja inauguração se verificou em 03 de julho de 1859. em 12 de dezembro de 1890 a vila foi elevada à categoria de cidade, pela Resolução nº 33 baixada pelo Governo do Estado, naquela época chefiado pelo Barão de Uruçuí. (IBGE, 1959, p. 570)

No limiar do século XXI, é conhecida como “cidade modelo” devido ao índice de desenvolvimento econômico, social e cultural que atingiu notadamente o comércio.

Mas, a realidade que os participantes do processo de implantação e funcionamento do *Campus Avançado* da UFG encontrou não foi essa. Nos anos 70, Picos apresentava vários problemas socioeconômicos, entre eles, no campo educacional, a insuficiência de recursos humanos especializados. Quanto à saúde, as principais carências encontravam-se na alimentação e na incidência de verminose. E, de modo geral, havia uma apatia/descrença quanto ao desenvolvimento e ao progresso.

Em Picos, as principais atividades econômicas desenvolvidas contemplavam as culturas do algodão e do alho, as quais, para produção e escoamento, contavam com acesso aeroviário e rodoviário. Suas ações apresentavam uma área de abrangência (cidades) significativa, como pode ser observado: Fronteiras, Ipiranga, Itainópolis, Jaicós, Monsenhor

---

<sup>34</sup> Nos mapas utilizados, nota-se o espaço que o município abarca, não apresentando apenas a localização da cidade referenciada, uma vez que a fonte utilizada foi a Enciclopédia dos Municípios, publicada pelo IBGE nos anos 1958 e 1959.

Hipólito, Padre Marcos, Pio IX, S. Cruz do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São Inácio do Piauí, São José do Piauí, São Julião, Simões, Picos, Francisco Santos, Bocaína, D. Expedito Lopes e Oeiras.

Segundo Cassimiro e Gonçalves (1986), o Piauí era tido por aqueles que cuidavam do planejamento do País, como um estado de difícil sustentação. Essa concepção decorria de sua modesta contribuição no conjunto nacional. Na época da implantação do *Campus Avançado* da UFG, o Estado encontrava-se, praticamente isolado do resto do país. Essa realidade decorria da ausência de comunicação, da quase inexistência de infraestrutura, o campo de trabalho quase que exclusivamente agrícola, sofria o tormento das secas. Caracterizava-se, portanto, como um ambiente de pobreza e de acentuada precariedade de recursos.

A microrregião 51 do Piauí é onde se situa a cidade de Picos. Foi nessa localidade que, em 22 de setembro de 1972, foi instalado o *Campus Avançado* da UFG que obedecia a diretriz do governo Federal para levar às regiões distantes dos centros mais desenvolvidos do Centro-Sul do País, as ciências, as tecnologias produzidas e distribuídas pelas universidades.

Ainda na gestão do Magnífico Reitor Farnese Dias Maciel Neto, iniciaram-se no mês de agosto de 1972 as atividades do Campus Avançado de Picos, Estado do Piauí. De imediato a coordenação dos trabalhos do referido Campus, foram confiadas aos cuidados do então Vice-Reitor da UFG, Prof. Paulo de Bastos Perillo, em cujas mãos nasceu o Projeto do Campus Avançado de Picos. (UFG, 1978, p. 2)

No mesmo documento, na Cláusula II, do Convênio celebrado entre UFG, Prefeitura Municipal de Picos e Projeto Rondon, 22/09/72, foi evidenciada a justificativa para a implantação do Campus Avançado em Picos.

A existência do Campus avançado de Picos justifica-se pela tarefa da integração nacional, a ser realizada também com a colaboração da Universidade Federal de Goiás, visando transformar a Micro-Região 51 do Piauí em pólo de desenvolvimento, carreando para lá a teoria e a técnica, representada pela colaboração dos professores e alunos da UFG, e de outras Instituições conveniadas, visando a preparar a mão de obra especializada local, para enfrentar as tarefas do desenvolvimento, dando oportunidade aos alunos de aplicarem seus conhecimentos em uma área carente do país, e com isto, exercitando-se um melhor desempenho de suas tarefas específicas. (Idem, p. 2-3)

A UFG, para implantar o Campus na cidade de Picos, teve que se aparelhar. Para tal, buscou estabelecer o local para instalar o campo de trabalho. Então teve a cessão, pela Secretaria de Agricultura do estado do Piauí, de uma área de 10.000 m<sup>2</sup>, no Bairro do Junco, a 5 km de distância do centro da cidade de Picos. O local apresentava as condições mínimas para o estabelecimento da sede física do campus. Estabeleceu-se também o local para a coordenação do Projeto (GTU) que ficou confiada ao Vice-Reitor e funcionou, inicialmente, no prédio da Reitoria. Também ficou estabelecido o Pessoal da Coordenação, constituído por um grupo de professores, representantes das diversas unidades da UFG.

Para o desenvolvimento das tarefas que viabilizariam o Campus, foram criados grupos de trabalho (Portaria nº 00580/72): Grupo de Educação, Grupo de Saúde, Grupo Agro-Pecuário, Grupo de Ciências Humanas e Grupo de Tecnologia. A partir da Portaria de 31/03/74, os integrantes do GTU mantiveram reuniões periódicas com seu colegiado.

O Campus Avançado de Picos incorporou à UFG uma nova realidade. E para que esse Campus fosse percebido como parte integrante da universidade foi necessária a elaboração de normas e dispositivos legais, de modo a criar condições que assegurassem a contínua disponibilidade de professores e alunos, sem que tivessem prejuízos de nenhuma espécie, para as diversas tarefas do Campus Avançado.

- Resolução 058/CCEP, de 29/08/72, que oficializa a participação em atividades do Campus Avançado e dá outras providências.
- Portaria 51018, de 27/09/72 que regulamenta direitos e vantagens de professores, técnicos e alunos que servirem em Picos, como também regulamenta os deveres dos mesmos. Trata-se de uma portaria da Reitoria da UFG, assinada pelo Magnífico Reitor, “ad referendum” do Egrégio Conselho Universitário.
- Resolução 076/CCEP, de 04/07/74, que fixa normas para a participação de estudantes e professores nas “Operações do Projeto Rondon”.
- Resolução 001/76/EUC, de 24/03/76, que estabelece a estrutura do GTU e participação de docentes e servidores nas atividades do Campus Avançado.
- Resolução 101/CCEP, de 13/02/76, que fixa normas para a participação do corpo discente da UFG, no Campus avançado de Picos.
- Resolução 118/CCEP, de 10/05/77, que fixa a política de Extensão Universitária e dá outras providências.
- Resolução 05/EUC, de 27/10/77, que aprova o Regimento do Campus Avançado de Picos-Piauí, da UFG. (Idem, p. 6-7)

O *Campus Avançado* enfrentou resistências por ocasião de sua implantação uma vez que, para a comunidade local, subjugada ao poder da elite coronelística local, o *campus* representaria a redenção para as populações. Contudo, o *Campus*



não deixou de significar um choque para os hábitos da cidade interiorana, tradicional, com sua carga de formação moral e costumes arraigados, onde comportamentos estranhos eram trazidos por aqueles jovens que ali passavam trinta dias, longe de suas famílias, amigos, apoios emocionais, e sem clima de controle para seu comportamento. (CASSIMIRO e GONÇALVES, 1986, p. 112)

Dessa forma, o *Campus* que chegou revolucionando o lugar, decepcionou a todos os envolvidos.

O *campus* se converte em centro de encontros entre gente da terra e forasteiros rondonistas, com toda seqüela de tais acontecimentos. Pouco trabalho apresentado, muito movimento, muito descontentamento, imagem desfavorável ao campus, quase levando a Universidade a fechar as portas do mesmo. (Id Ibidem)

A partir de 1982, um novo momento teve início com as mudanças de estrutura política e administrativa que ocorreram na UFG e, conseqüentemente, no *Campus Avançado*:

O *Campus* passou a adotar uma linha disciplinar exigente para todos os estudantes e professores que para lá se dirigiam. Dentro de pouco tempo, a imagem deixada era o reverso da medalha. O trabalho dos jovens estudantes passa a ser mais bem aceito, de modo todo especial pelas populações mais pobres e desassistidas, que vinham encontrar, sobretudo nos acadêmicos de medicina, uma atenção respeitosa como jamais haviam recebido. (Idem p. 113)

Nota-se que o *Campus* passou a ser uma instituição respeitada e, portanto, confiável para a gente simples do lugar. Para as lideranças políticas, econômicas e culturais locais, a instituição continuava a incomodar. Entretanto, o *Campus* já conseguia a atenção dos profissionais liberais da cidade que ocupavam cargo de comando.

Diante da realidade tecida naquele momento, o *Campus* passou à condição de aliado, de elemento indispensável à vida da região, “fonte de preciosa ajuda para a promoção sócio-cultural da população”. Acabou por evidenciar a realização de trabalhos marcadamente assistencialista.

Ao lado dos acadêmicos de medicina, surgem outros, igualmente dedicados, como os acadêmicos de licenciaturas, agronomia e veterinária, de educação física, de odontologia, de enfermagem, de nutrição, de direito, de artes e de comunicação, que, aos poucos, foram, a custo de muita paciência e tempo, introduzindo modificações no comportamento daquela população. (Ibidem)

O *Campus Avançado* da UFG instalado na cidade de Picos somou-se ao 3º BEC (Batalhão Especializado na Engenharia de Construções), instalado em 1970 e à ICSA (Indústria Coelho S.A), para fazer circular vida nova na região, do ponto de vista social, econômico e cultural. E quando, em 1984, o *Campus Avançado* foi transferido para a Universidade Federal do Piauí, Picos não se apresentava mais como provinciana, acanhada e isolada do Brasil e do mundo, nas palavras da professora Cassimiro.

Para Cassimiro e Gonçalves (1986), essas três realidades atuaram sobre Picos de forma pioneira, influenciando a vida do lugar sob diferentes perspectivas. “A Universidade, através do *Campus*, influenciou na máquina administrativa, colaborando na organização de secretarias e órgãos de comunicação” (Idem, p. 114).

Mas o *Campus* não contribuiu apenas nesses aspectos. No aspecto cultural, organizou bibliotecas na comunidade e no próprio *Campus Avançado*; catalogou livros, organizou fichários de consulta; promoveu o acesso da população a esses bens e serviços; promoveu eventos culturais, artísticos e desportivos; e motivou a prefeitura local a criar uma Escolinha de Artes, que foi batizada com o nome de “Marechal Rondon”.

Com o objetivo de promover a atualização e o aprofundamento no campo da educação e do ensino local, da zona rural e do ensino polivalente, foram ministrados vários cursos por alunos que concluíam seus cursos no *Campus* e por professores da UFG. Nas escolas públicas, os estagiários auxiliaram a montagem de currículos, metodologias de ensino e orientação educacional.

O *Campus* também conquistou a confiança dos profissionais liberais que ali desenvolviam suas atividades. Para eles, de diferentes classes e profissões, foram oferecidos cursos de atualização em suas áreas específicas.

No setor da saúde, Picos recebia com frequência, equipes de acadêmicos de Medicina e Odontologia. A interação com os profissionais propiciou aprimoramento para todos os envolvidos. E através da ação destes, foi instalado na cidade, um hospital de boa qualidade, tecnicamente equipado com instrumentos e recursos colocados à disposição dos médicos que ali atuavam, pelos docentes-médicos que ministravam aulas e pelos acadêmicos que lá estudavam e trabalhavam.

Contudo, nesse hospital, os serviços de enfermagem e nutrição não alcançaram bom êxito. Os esforços empreendidos por profissionais especializados nessas áreas foram insuficientes, uma vez que, na UFG, eram recém-criados e não conseguiam manter, regularmente, equipes de estagiários que atendessem a demanda de Picos.

Algum tempo depois, através do *Campus Avançado*, em ação articulada com a mitra diocesana, através da *Misereor*<sup>35</sup> da Alemanha, conseguiram-se verbas para o estabelecimento de um laboratório de análises clínicas. Este devia oferecer apoio às necessidades dos trabalhos médicos no atendimento àquela comunidade.

No campo jurídico, a UFG encontrou mais dificuldades para atuação no *Campus*. Havia resistência da Faculdade de Direito em incentivar os acadêmicos a realizarem estágios em Picos. Somente em 1980, é que foi instalado um escritório para o atendimento à população e, por meio dele, também, prestar serviços à população desamparada do lugar.

Os cursos de Agronomia e Veterinária atuavam em Picos oferecendo orientações aos fazendeiros e criadores. Faziam o mesmo à população, a fim de que conseguissem maior rendimento em seus trabalhos bem como despertar e incentivar o consumo de verduras e legumes pela população dali.

De acordo com Cassimiro e Gonçalves (1986), 139 equipes foram enviadas a Picos pela UFG. Os estudantes, em fase de conclusão de cursos que participaram desse processo defrontaram com situações que os desafiavam a apresentar soluções, respostas e posicionamentos. Era exigido deles, além do conhecimento adquirido na Universidade (UFG), o apelo para a criatividade nos momentos de enfrentamento a sobressaltos e inseguranças inerentes ao contexto no qual atuavam.

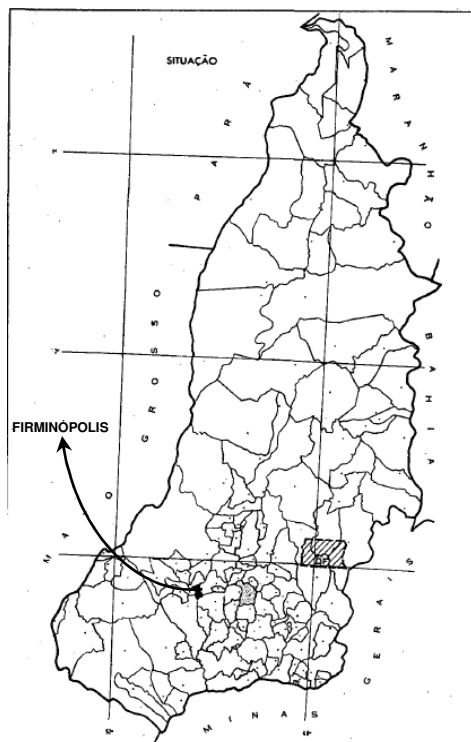
Isto, de acordo com a avaliação - ainda que de forma assistemática - que era realizada no retorno à universidade, apresentava saldo positivo para a formação profissional de cada acadêmico que fez parte do programa.

### **3.1.3 *Campus Avançado de Firminópolis***

A povoação de Firminópolis-GO, originou-se em 1940, com a doação por Manoel Firmino dos Santos, de uma área de terras para a formação do patrimônio, iniciando-se com uma capela dedicada a Nossa Senhora da Guia, Padroeira local. Com a chegada das famílias Araújo, Borges e Machado, atraídas pela fertilidade das terras, o povoado desenvolveu-se,

---

<sup>35</sup> MISEREOR foi fundada em 1958, como organização contra "a fome e a doença no mundo". Na sua função de agência de desenvolvimento da Igreja Católica, da Alemanha, MISEREOR oferece uma cooperação em espírito de parceria a todos os homens de boa vontade para combater a pobreza a nível mundial, abolir estruturas de injustiça, promover a solidariedade com os pobres e perseguidos e contribuir para a construção de "UM MUNDO". MISEREOR recebeu da Igreja Católica da Alemanha a seguinte missão: a) combater as causas da miséria que se manifesta em forma de fome, doença, pobreza e outras formas de sofrimento humano, sobretudo nos países da Ásia, da África e da América Latina; b) possibilitar às pessoas atingidas uma vida digna; c) promover a justiça, a liberdade, a reconciliação e a paz no mundo". (<http://www.misereor.org/pt/sobre-nos.html>)



**Figura 4** - Localização geográfica do município de Firminópolis - GO  
**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1958

tornando-se conhecido como “Firminópolis”, numa reverência ao fundador, Manoel Firmino dos Santos. Pelo seu rápido e expressivo progresso, obteve a emancipação político-administrativa, passando diretamente de povoado a município, pela Lei Estadual nº 174, de 7 de outubro de 1948, desmembrando-se de Paraúna. (IBGE, 1958)

*Firminópolis* é um pequeno município do Estado de Goiás, e segundo o *CENSO* de 2008, a população apurada da cidade é de 9.909 (Nove mil e novecentos e nove) *habitantes*. Com significativa produção agropecuária, o município se sustenta basicamente da renda dos pequenos produtores rurais, os quais constituem a maioria da população da cidade, e dos empregos nas empresas públicas, principalmente.

Segundo UFG (1981) em 1975, a cidade de Firminópolis foi incluída no programa de atividades extensionistas com a criação do CRUTAC (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária) nesta cidade. “Em Goiás, a UFG iniciou suas atividades extensionistas através de Estágios Rurais na área de saúde na cidade de Nerópolis. Em 1975, essas atividades passaram a ser desenvolvidas em Firminópolis, com a criação do Crutac naquela cidade” (UFG, 1997, p.4). O Regimento do CRUTAC em Firminópolis foi aprovado através da RESOLUÇÃO EC/Nº 02/79, no dia 20 de março de 1979, como consta do Processo nº 000251/79.



**Figura 5** - A primeira instalação física do CRUTAC - Prefeito José Pedroso, o Reitor Paulo Perillo e comunidade de Firminópolis  
**Fonte:** REIS e PEDROSO(2004)

As atividades da Universidade Federal de Goiás, na Cidade de Firminópolis, iniciaram-se no ano de 1971. Na época, a Faculdade de Medicina iniciou atividades assistenciais e educativas em função da demanda gerada pela crise epidemiológica relacionada com a Doença de Chagas.

O processo de interiorização da Universidade Federal de Goiás na Cidade de Firminópolis se deu no ano de 1971, através da Faculdade de Medicina, a partir de uma demanda epidemiológica relacionada com a Doença de Chagas, que depois evoluiu de um Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), para um Campus Avançado. (REIS E PEDROSO, 2004, p. 23)

Para esse autor, essa demanda, “foi uma iniciativa do antigo Instituto de Patologia Tropical da Universidade Federal de Goiás, através do [...] professor pesquisador William Barbosa” (p. 23). Os mesmos autores ainda afirmam que depois da instalação da universidade na cidade, “rapidamente Firminópolis passou a ser uma referência nas ações de combate ao barbeiro, mortalidade infantil e um trabalho nos cuidados a gestante”.

Em 1980, esse CRUTAC foi transformado em Campus Avançado de Firminópolis e atendia também a outras localidades, especialmente o município de São Luiz de Montes Belos, localizado a 10 km de Firminópolis.

Firminópolis, na época, representava uma área de risco para Doença de Chagas, devido à alta infestação por barbeiros alojados em casas de sapé, tipo de construção bastante utilizada naquele município. A presença do CRUTAC com seus alunos e professores, aproximou os dirigentes e professores das escolas locais e oportunizou a vivência de atividades de educação para a saúde na prevenção da Doença de Chagas. A idéia encontrou eco na Comissão Estadual de Currículo e foi estabelecida intensa parceria entre a Secretaria de Educação e o CRUTAC (UFG) com a proposta de um curso para formação de professores sanitaristas, encarregados de implantar o Programa Saúde do Escolar, naquele lugar e naquele momento, a partir da ocorrência de Doença de Chagas. Esta ação se constituiu no primeiro projeto oficial, de ação curricular, cujo tema era a saúde escolar, no estado de Goiás, já então numa perspectiva intersetorial. ([www.fanut.ufg.br/uploads/files/encontro.pdf](http://www.fanut.ufg.br/uploads/files/encontro.pdf)) Acesso em 20/3/2009

Para Reis e Pedroso (2004), citando entrevista com o Dr. Diong, a escolha da cidade de Firminópolis, para ser o pólo de seu objeto de pesquisa deu-se por três fatores: a) informações seguras sobre a abundância de barbeiros que existiam na região; b) a existência do hospital SANTA GEMA com condições para oferecer suporte para suas pesquisas; e c) a amizade e apreço do Dr. Diong pelo professor pesquisador William Barbosa.

Para a instalação do *Campus* Avançado da UFG em Firminópolis, era necessário que algumas exigências fossem atendidas. Entre elas, um local no qual pudesse ser instalada sua sede. Reis e Pedroso (2004), citando entrevista com o ex-prefeito da cidade de Firminópolis, Sr. Eurípides Diniz Ferreira, conhecido vulgarmente como Turquinho, “na época bastante jovem e com espírito voltado para o desenvolvimento de Firminópolis”, informam que foi realizado processo para a doação do terreno, pela prefeitura, para que a UFG pudesse instalar a estrutura física do Campus. Conforme pode ser observado no relato do ex-prefeito, em uma conversa telefônica, ele autorizou o professor William a procurar na cidade um terreno que comportasse as instalações de que necessitava a universidade.

O prof. William gostou do terreno onde hoje está instalado o antigo CRUTAC, um terreno com uma área de 08 (oito) litros e 320 metros quadrados, situado na Av. Rui Barbosa, de fundo para a Av. Joaquim David Ferreira, um terreno arborizado principalmente com mangueiras. Recorda que fez um pedido ao Prof. William, manter o máximo de árvores possível, tendo em vista que era um local muito agradável. O Prof. Willian prometeu que somente retiraria as árvores necessárias para a construção da sede definitiva do Campus. (Ibidem)

O processo de doação do terreno para a UFG teve início no mandato de Turquinho. Mas quem consolidou a doação foi o Prefeito, José de Paula Pedroso, que governou o

município no período de 31/01/1973 a 31/01/1977, através da Lei nº 08/73 de 28 de Julho de 1973, e a LEI MUNICIPAL nº 331-A/73, de 23 de agosto de 1973.

A construção da sede definitiva do CRUTAC, na Av. Rui Barbosa, foi na gestão do Prefeito Arísio Morato, que foi prefeito em dois mandatos: 28/07/1968 a 31/01/1970 e 31/07/1977 a 31/01/1983. A construção da futura sede do CRUTAC, teve início no reitorado do Prof. Paulo de Bastos Perillo, sendo que a inauguração foi no reitorado do Prof. José Cruciano de Araújo, com grande mobilização popular, missa, descerramento de placa (Id p.31)



**Figura 6** - Inauguração da nova sede do Campus, na Av. Rui Barbosa. Presença do Prefeito José Pedrosa, Reitor Prof. José Cruciano, Pró-Reitora de Extensão Profa. Maria do Rosário Cassimiro, Diretor do Campus Prof. Henrique  
**Fonte:** REIS e PEDROSO (2004)

Mas o processo para a doação do terreno para a instalação do *Campus* desenvolveu-se sob muita tensão. Quando levado para aprovação na Câmara Municipal, sofreu resistência por parte de alguns vereadores que questionavam a compra do terreno para doá-lo à UFG, uma vez que o município passava por dificuldades econômicas significativas. Segundo informações contidas no depoimento do ex-prefeito, foram necessárias muitas negociações e um bom diálogo para “esclarecer a importância do CRUTAC para o município e para a comunidade”.

Em entrevista concedida a Reis e Pedroso (2004), o ex-prefeito, Turquinho, relata que em conversa com o doutor William, a UFG ofereceu para o município um Laboratório de Análise Clínica. O doutor William começou a negociação,



mas foi com o Prof. Radif Domingos, da Faculdade de Farmácia e Odontologia da UFG, e da Profa. Maria do Rosário Cassimiro, já como Pró-Reitora de Extensão, é que realmente foi concretizada a doação e a inauguração do Laboratório. Várias autoridades da Universidade estiveram na inauguração do laboratório. (Idem, p. 28)



**Figura 7** - Inauguração do Laboratório de Análises Clínicas na cidade de Firminópolis para auxiliar nas ações do CRUTAC  
Fonte: REIS e PEDROSO (2004)

O primeiro convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Firminópolis foi sancionado pelo Prefeito, José de Paula Pedrosa, através da Lei de nº 331/73.

Nos primeiros anos, atuavam nos estágios apenas acadêmicos dos cursos de Medicina e Odontologia. Com o passar dos anos, outras unidades também enviavam seus alunos para esse campo de estágio, entre elas, a Escola de Veterinária, Escola de Jornalismo, Escola de Farmácia/Bioquímica e Escola de Enfermagem (REIS e PEDROSO, 2004).

Maria do Rosário Cassimiro, Pró-Reitora de Extensão da UFG, a partir de 1978, lembra que:

em Firminópolis, aproveitamos as estruturas do projeto iniciado pelo CRUTAC e que não teve continuidade. O CRUTAC era um programa muito parecido com o Projeto Rondon, mas que ficava sob a orientação do MEC, que fundou um ponto de atuação em Goiás. Lá já existia uma estrutura física: alojamento para estudantes, refeitório, tudo o que precisava tinha lá. Firminópolis foi escolhida por isso. Se fôssemos escolher o pólo de desenvolvimento daquela região, seria São Luiz de Montes Belos. São cidades muito próximas e começamos a trabalhar com as duas. (Entrevista concedida em 04/8/09)



O Regimento do Campus Avançado de Firminópolis (1985), no Capítulo I – Da Instituição e Seus Fins -, prevê, no Art. 1º - O Campus Avançado de Firminópolis, órgão suplementar da UFG, originou-se do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), passando à denominação de Campus pela Resolução 01 de 1980, do Conselho Universitário (UFG, 1985, p.7). Quanto a escolha do Diretor para o *Campus*, o mesmo documento determina no Capítulo II – Da Estrutura – no

Art. 4º - O Diretor será designado pelo Reitor, dentre os membros do corpo docente da UFG, indicados em lista tríplice pela Pró-Reitoria de Extensão.

Parágrafo Único – O Diretor exercerá mandato de 02 anos, permitida a recondução por igual período. (Idem, p. 8)

Quanto às atribuições dos Diretores, a professora Cassimiro ressalta:

eles eram administrados pela Pró-Reitoria de Extensão. O diretor do campus era nomeado pelo Reitor. O diretor era o embaixador que fazia todas as ligações com os órgãos e entidades com as quais a UFG trabalhava. Essas entidades podiam ser até privadas. [...] O diretor do campus tinha que ser muito versátil. Ele tinha que entender e relacionar com tudo e com todos, desde operários até Secretários de Estado. O diretor do campus era uma figura muito importante. Por isso era um professor muito bem escolhido. Era tirado da elite dos professores da universidade (Entrevista concedida em 04/8/09).

A UFG, a partir de 1974, designou “um servidor de carreira” para coordenar os trabalhos desenvolvidos no CRUTAC de Firminópolis. O primeiro Diretor Geral do CRUTAC foi o servidor, Lenine de Faria. Seu mandato ocorreu no período de 22/02/1974 a 01/03/1978. O segundo Diretor Geral foi o Professor, Antônio Henrique Garcia. Seu mandato coincidiu com a transição de CRUTAC para Campus Avançado, ocorrendo no período de 1º/03/1978 a 01º/01/1980. O professor, Mário Pedroso, já havia atuado como diretor do *Campus* Avançado de Firminópolis com mandato de 1º/01/1980 a 1º/04/1982 (REIS e PEDROSO, 2004).

As equipes de estagiários que atuavam no *Campus* Avançado de Firminópolis seriam integradas por alunos das diversas áreas de conhecimento da UFG e das Instituições de Ensino Superior conveniadas com a UFG. Exigia-se que os estudantes deveriam estar, preferencialmente, na fase de conclusão de seus cursos. Também compunham as equipes, os professores e técnicos da UFG e de instituições que eram conveniadas, de acordo com as necessidades dos trabalhos (UFG, 1985).

As unidades de ensino envolvidas no projeto de extensão deveriam elaborar programas e projetos, executá-los acompanhando e avaliando todas as atividades desenvolvidas. Também era de sua responsabilidade selecionar e orientar os acadêmicos para as atividades que seriam desenvolvidas no *Campus*, com vistas a aprimorar as ações empreendidas, estabelecendo continuidade aos trabalhos iniciados.

O Capítulo IV do Regimento do Campus Avançado de Firminópolis que trata sobre os estagiários determina:

Art. 10 – As atividades de estágios de cada curso serão acompanhadas por um preceptor escolhido entre os profissionais da comunidade local, que deverá orientar e emitir uma avaliação final sobre o desempenho de cada estagiário.

Parágrafo Único – O preceptor será indicado pela Unidade de Ensino, ouvido o Diretor do campus. (Ibidem)

Com a previsão de que o número de participantes aumentaria, consideravelmente, as instalações desse centro foram ampliadas e reformadas, parcialmente, em 1978. E então, de acordo com o Relatório de Atividades do Quadriênio 78/81 (UFG, 1981), as atividades desenvolvidas em Firminópolis foram estendidas a dois outros municípios: São Luiz de Montes Belos (1978) e a Anicuns (1981). Consolidou nesse espaço de tempo (78/81), o atendimento médico e iniciou o atendimento odontológico em diversos centros. Também, nesse mesmo período, foram introduzidos os estágios nas áreas de Bioquímica, Veterinária e Agronomia. Ainda foi iniciada assistência na área de Educação Física, ministrada por professores da UFG e estagiários da ESEFEGO.

Em 1981, acolhia 30 estagiários. No período entre 1978-81, equipes de Medicina e Odontologia desenvolveram atividades curativas, preventivas e educativas a respeito da saúde em geral e também da saúde bucal.

Houve ainda atuações nos campos de Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Saneamento Ambiental, Medicina Veterinária, Educação Física, Serviço Social e Agronomia.

Ressalta-se que, em 1981, Firminópolis contava com

21 unidades escolares de 1º grau, das quais 6 na zona rural, perfazendo um total de 2.893 alunos. No 2º grau dispunha apenas de uma escola, com habilitação em Magistério e Contabilidade, num total de 238 alunos. Dos 86 professores atuantes no ensino de 1º grau, 45% não possuíam formação para o Magistério em nível de 2º grau. No ensino de 2º grau, dos 18 professores existentes, 67% possuíam apenas habilitação em nível de formação do Magistério e os demais 33% de formação em outras áreas do 2º grau. (UFG, s.d, s.p)

A UFG desenvolvia ações em Firminópolis e municípios circunvizinhos na área de saúde, educação, cultura, agropecuária e direito. Para a atuação nesses setores, estabelecia parcerias com instituições públicas e privadas com o objetivo de reduzir os problemas vividos pelas populações dessas localidades, principalmente, as de baixa renda. A universidade procurava disseminar e aplicar os resultados de pesquisas realizadas em suas Unidades de Ensino, e ainda “a introdução de novas tecnologias no tocante ao trato do solo, criação de animais, práticas pedagógicas, saúde, nutrição etc” (Ibidem).

Segundo Reis e Pedroso (2004), a UFG, através do Campus Avançado de Firminópolis, cumpria sua função social ao desenvolver a formação de alunos com o maior conhecimento possível da realidade a sua volta. Os alunos que tiveram possibilidade de conhecer, aprender e interagir nos ambientes que confrontam as realidades nas experiências no *Campus* Avançado de Firminópolis apresentavam-se mais preparados para se colocarem a serviço da comunidade.

O conceito de extensão no período da implantação do CRUTAC em Firminópolis se confundia com a assistência à população carente e, no caso do município em questão, principalmente na área da saúde. A partir de 1982, surgiram propostas de modificação das atividades desenvolvidas. A prioridade, nessas propostas, era o desenvolvimento de trabalhos de organização comunitária que resultaram na elaboração de projetos e planos decenais para a saúde, culminando com a adoção de políticas públicas nesse setor.

### **3.1.4 *Campus* Avançado de Porto Nacional**

*Porto Nacional* é um município localizado, a partir de 1988, no Estado do Tocantins, distante 804 km de Goiânia. Até essa data, localizava-se no Estado de Goiás. Esse Estado teve a colonização iniciada nos primórdios do século XVII, em torno de 1610. Nos dois séculos que se seguiram, as correntes migratórias oriundas das Regiões Norte e Nordeste foram movidas por interesses exploratórios.

Nasceu no fim do século XVII sob os auspícios dos bandeirantes portugueses, auxiliados pelo braço escravo da raça africana. O ouro que abundava em profusão na mina s de Carmo do Pontal atraía os aventureiros lusitanos e mamelucos ao centro do país, para enfrentar as tribos bravias que habitavam os sertões desconhecidos. [...] Celeremente o novo povoado desenvolveu devido à navegação do Tocantins, única estrada sem encruzilhada e vedada à fúria dos silvícolas. Por sobre as águas desse grande

rio corriam toneladas do precioso metal rumo a Lisboa. (IBGE, 1958, p. 373)

O arraial teve progresso contínuo. E, por isso, em 14 de novembro de 1831, foi elevado à categoria de Vila, com a denominação de Porto Imperial. “Pelo Decreto-lei estadual nº 21, de 7 de março de 1890, tomou a denominação atual, tendo como seu primeiro Intendente o Cel. Joaquim Aires da Silva, que governou até novembro de 1895” (Ib Ibidem).

Durante os séculos XVII e XVIII, o lugar foi palco para correntes imigratórias oriundas das regiões Norte e Nordeste. Os imigrantes eram movidos por interesses exploratórios. Pelo sul, chegaram os bandeirantes chefiados por Bartolomeu Bueno da Silva. Isso fez com que na região coexistissem duas culturas diferentes: “de um lado, a dos sulistas, originários de São Paulo, e do outro, a dos nortistas, de origem nordestinas” (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 22).

Goiás, um Estado com grande dimensão territorial, sofria, entre outras razões, em função da administração pública que não conseguia atender, de forma equitativa, às necessidades de seus habitantes. Assim, “o sonho de liberdade do norte de Goiás remonta ao século XVII. [...] a oposição entre o norte e o centro-sul de Goiás em razão da determinação do imposto de capacitação às minas do norte, mais elevado do que às “Minas de Goyazes”.

O primeiro movimento separatista ocorreu em 1809, quando o Príncipe Regente, D. João, baixou o alvará criando a Comarca de São João de Duas Barras, conhecida como a Comarca do Norte. Em 1821, ocorreu um movimento que pretendia a emancipação político-administrativa integral da região norte, que não vingou. As justificativas para a separação do norte em relação ao centro-sul de Goiás eram de natureza econômica, política, administrativa e geográfica.

Ainda no Império, duas tentativas: a defesa de Visconde de Taunay, na condição de deputado pela Província de Goiás, propondo a separação do norte goiano para a criação da Província da Boa Vista do Tocantins, com a vila capital em Boa Vista (Tocantinópolis), em 1863; e, de modo mais concreto, em 1889, com o projeto de Fausto de Souza para a redivisão do Império em 40 províncias, constando a do Tocantins na região que compreendia o norte goiano. Nas primeiras décadas da República o discurso separatista sobreviveu na imprensa regional, principalmente de Porto Nacional- maior centro econômico e político da época - em periódicos como "Folha do Norte" e "Norte de Goiás". A partir da década de 1930 que o discurso retorna à esfera nacional. (<http://cultura.to.gov.br/conteudo.php?id=93>)

Em 1987, as lideranças locais<sup>36</sup> conseguiram mobilizar a população em torno de um projeto que já se caracterizava como aspiração e lutas de décadas, que propunha a autonomia política do norte goiano. E já antecipavam o nome do estado que seria criado: Tocantins.

A Conorte<sup>37</sup> apresentou à Assembléia Constituinte uma emenda popular com cerca de 80 mil assinaturas como reforço à proposta de criação do Estado. Foi criada a União Tocantinense, organização supra-partidária com o objetivo de conscientização política em toda a região norte para lutar pelo Tocantins também através de emenda popular. Com objetivo similar, nasceu o Comitê Pró-Criação do Estado do Tocantins, que conquistou importantes adesões para a causa separatista. "O povo nortense quer o Estado do Tocantins. E o povo é o juiz supremo. Não há como contestá-lo", reconhecia o governador de Goiás na época, Henrique Santilo. (Idem)

Em junho de 1987, o deputado Siqueira Campos, relator da subcomissão dos estados da Assembléia Nacional Constituinte redigiu e entregou ao deputado, Ulisses Guimarães, presidente da Assembleia, a proposta de fusão de emendas que oportunizariam a criação do Estado do Tocantins. Esta foi votada e aprovada no mesmo dia. Dessa forma, pelo artigo 13, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, no dia 05 de outubro de 1988, nasceu o Estado do Tocantins. Em 15 de novembro de 1988, foram Realizadas as primeiras de eleições, pelo Tribunal Regional Eleitoral de Goiás para escolha dos prefeitos municipais. Também foram eleitos, na ocasião, o governador, o vice-governador, senadores e deputados federais e estaduais.

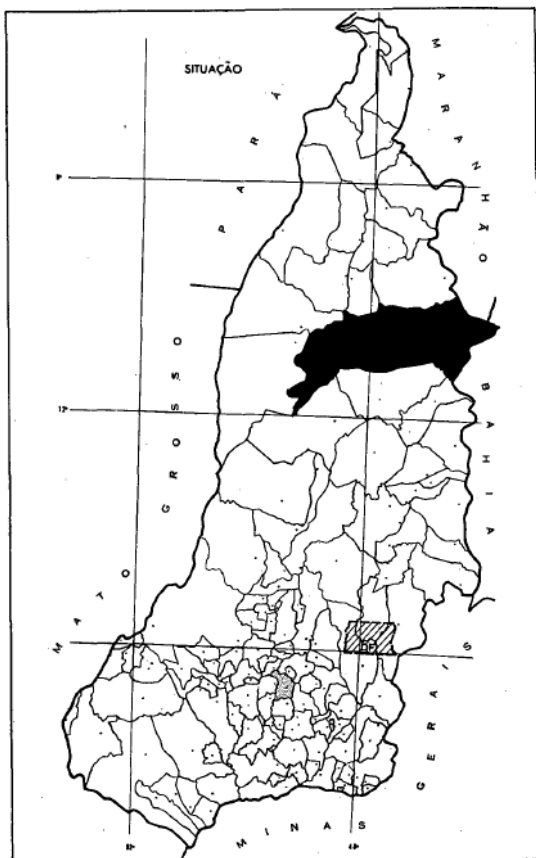
A cidade de Miracema do Norte, localizada na região central do Estado, foi escolhida para ser, provisoriamente, a capital do Estado do Tocantins. A primeira Constituição do Estado foi promulgada no dia 05 de outubro de 1989. E, a partir de então, iniciou-se a construção da capital oficial do estado. Para tal foi desmembrada uma área de 1.024 km<sup>2</sup> do município de Porto Nacional, no centro do Estado. A cidade de Palmas foi instalada como sede do governo estadual em 1º de janeiro de 1990.

---

<sup>36</sup>“O primeiro documento que sistematiza os problemas econômicos do Tocantins, tendo em vista uma política econômica integrada, o desenvolvimento da região e a demonstração da capacidade desta de se auto-gerir, data de 1985. É de autoria do economista Célio Costa, que elaborou o trabalho como integrante da CONORTE. Caracteriza-se por ser um trabalho essencialmente econômico, e nesse sentido, estritamente técnico, diagnosticando os problemas da região, propondo soluções econômicas, elaborando inclusive previsões das verbas necessárias para os dez primeiros anos do desenvolvimento do pretense Estado do Tocantins” (OLIVEIRA, 1998, p. 83).

<sup>37</sup> CONORTE – Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano. Criada em 1981, em Brasília, era composta por profissionais liberais da região do Tocantins, tinha por objetivo diagnosticar o potencial político e econômico da região e de conscientizar a população local sobre a importância da criação do Estado do Tocantins. (OLIVEIRA, Rosy de. *O Movimento Separatista do Tocantins e a CONORTE (1981 – 1988)*. Campinas, SP: UNICAMP/FAE, 1998).

De acordo com Ristoff e Giollo (2006), a principal atividade econômica do Tocantins é a agricultura, seguida da pecuária e do extrativismo mineral.



**Figura 8** - Localização geográfica do município de Porto Nacional-GO  
**Fonte:** IBGE, 1958

Nesse contexto, observa-se que a cidade Porto Nacional, fundada no início do século XIX, esteve diretamente ligada histórica e culturalmente ao Rio Tocantins. O município apresenta notável potencial agropecuário e acredita que o crescimento de Palmas, capital do Estado é a oportunidade para movimentar o comércio local, gerando maior fluxo de capital no município. Essa crença justifica-se pelo desejo que os “nortistas” cultivaram, por muito tempo, em ter o Estado de Goiás dividido, o que ocorreu, definitivamente, em 1988.

De acordo com UFG (1981), Porto Nacional, desde 1970, recebia estagiários da Faculdade de Medicina e desenvolvia programa docente-assistencial. Em 1977, tiveram início os preparativos para a implantação do *Campus Avançado* naquele município. A criação finalmente ocorreu em 04 de março de 1980, em

reunião plenária, através da Resolução nº 146, do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Essa Resolução determinava em seu “Art. 1º - Fica criado o Campus Avançado de Porto Nacional<sup>38</sup>, subordinado à Pró-Reitoria de Extensão”. A mesma Resolução no Art. 2º determinava os objetivos deste Campus (e dos demais):

- I – possibilitar à Universidade uma participação efetiva no processo do desenvolvimento socioeconômico regional e nacional;
- II – oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão da Universidade, vinculando as atividades programadas às necessidades básicas da região e do país;
- III – contribuir com recursos humanos qualificados, através de várias modalidades de trabalho extensionista e com ação participativa com os

<sup>38</sup> O documento intitulado: Programa de Interiorização da Universidade Federal de Goiás(s.d) afirma que a partir de 1979 a UFG realizou um levantamento minucioso das diferentes regiões consideradas de alto potencial de desenvolvimento do Estado. Nesse levantamento foi incluído o município de Araguaína-GO. Nesse município foram feitos contatos e projetos para o estabelecimento de *campus* avançado da UFG. Contudo, por questões de desencontros políticos, o *campus* não se efetivou.

órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais, bem como com empresas ou com instituições privadas, a nível nacional, regional e local, visando proporcionar à região melhores condições de vir a transformar-se em pólo de desenvolvimento. (UFG, 1980, s.p)

O *Campus* funcionou por, aproximadamente, 20 anos, até que foi integrado à Universidade Federal do Tocantins. A partir de sua instalação, o Campus passou a receber, além dos estagiários de medicina, equipes de outras áreas.

O artigo 2º, da Resolução criadora do *Campus Avançado* de Porto Nacional, determina os objetivos norteadores das atividades deste órgão, quais sejam:

- I – possibilitar à Universidade uma participação efetiva no processo do desenvolvimento sócio-econômico regional e nacional;
- II – oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão da Universidade, vinculando as atividades programadas às necessidades básicas da Região e do País;
- III – contribuir com recursos humanos qualificados, através das várias modalidades de trabalho extensionista, e com a ação participativa com órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais, bem como com empresas ou instituições privadas, a nível nacional, regional e local, visando proporcionar a região melhores condições de vir transformar-se em pólo de desenvolvimento. ( UFG, Resolução nº 146)

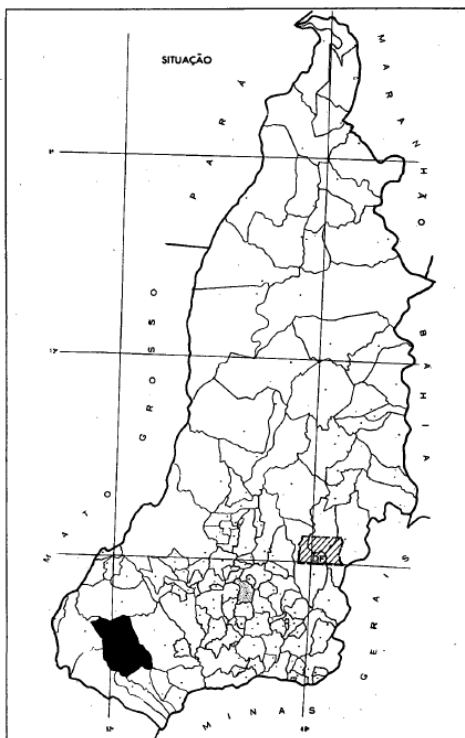


**Figura 9** - Primeira sede do Campus avançado da UFG em Porto Nacional-GO  
Fonte: Arquivo Pessoal da Professora Maria do Rosário Cassimiro

O Campus Avançado, em Porto Nacional, constituía, apenas, base física e apoio administrativo para estágios e programas de ação comunitária na área da saúde. Não oferecia

curso de graduação. Contudo, ressalta-se que, até 1981, atuaram, nesse *campus*, equipes de Odontologia, Farmácia e Bioquímica, Saneamento Ambiental, Veterinária, Nutrição, Enfermagem, Educação Física, Jornalismo, Direito, Agronomia e Engenharia. Cada equipe realizava atividades que contemplavam as necessidades da comunidade em seus setores específicos.

Na análise dos documentos, nota-se que prevaleceu a filosofia da UFG enquanto indutora de ações sociais e comunitárias em regiões, estrategicamente, escolhidas para promoção do desenvolvimento local. Na perspectiva de participar de modo efetivo do desenvolvimento socioeconômico-cultural das regiões priorizadas, a UFG estabeleceu estrutura de prestação de serviços, oferecendo, regularmente, atividades de formação aos estagiários das áreas de saúde, serviço social e agronomia. Tal formação fortalecia o desenvolvimento de ações extensionistas no município-sede do *campus*.



**Figura 10** - Localização geográfica do município de Jataí-GO  
Fonte: IBGE, 1958

### 3.1.5 *Campus* Avançado de Jataí

*Jataí*, município localizado na microrregião 357- Serra do Caiapó, “entre os paralelos 16° e 19° de latitude e os meridianos 50° e 54° de longitude oeste”, no sudoeste goiano. Além de *Jataí*, que dista de Goiânia 308 km, ainda fazem parte da microrregião: Acreúna, Aporé, Jandaia, Palminópolis, Paraúna, Rio Verde e Serranópolis. *Jataí* possuía uma economia fortemente agrícola e, nos primeiros anos do século XXI, tenta despontar como pólo turístico com a criação de um complexo de águas termais.

Embora não seja o município mais importante da região em termos econômicos, *Jataí* é o mais estratégico em termos de articulações com o espaço regional. Isto confere à cidade um papel geopolítico fundamental na gestão do território por sediar órgãos de atuação regional, como escolas superiores; agências bancárias; efetivo das Forças Armadas; Delegacia Regional de Polícia Federal; unidade do Corpo de Bombeiros; unidade da polícia Rodoviária Federal; batalhão da Polícia Militar, residência do DNER; efetivos da polícia civil e de várias outras delegacias e, até mesmo, torna-se entreposto regional de uma futura ferrovia Leste-Oeste. (UFG/CAJ, 2006, p.14-15)



De acordo com o diagnóstico realizado pela UFG, através da Pró-Reitoria de Extensão, publicado em outubro de 1979, os estudos em relação aos aspectos socioeconômicos e culturais do município de Jataí e áreas de influência, apontam alguns pontos que podem ser assim sintetizados: a) o município e região possuíam clara tendência para atividades econômicas primárias, com predominância da agricultura nos moldes tradicionais; b) a infraestrutura de apoio à produção e à comercialização dos produtos foi considerada satisfatória, pois o município e região se comunicavam com os grandes centros consumidores por estradas vicinais e rodovias asfaltadas. Também era bem servida de energia elétrica, o que facilitaria a implantação de indústrias; c) os produtores e criadores apresentavam disposição para aplicação de novas técnicas em suas atividades; d) o setor terciário apresentava destaque na economia do município e, com o setor primário constituía o maior peso na receita tributária do município; e) a rede de ensino de 1º grau no município, em 1977, absorvia 69,1% da clientela de 7 a 14 anos e 5,3% do 2º grau(15 a 19 anos). Em 1977, aproximadamente 31,7% dos professores possuíam curso superior e 33,6% eram formados em curso de magistério(2º grau); f) a infraestrutura hospitalar era bem aparelhada, contudo faltavam profissionais habilitados para as áreas de Enfermagem e Nutrição. (UFG, 1979)

Segundo o documento que apresenta diagnóstico de cursos do Campus Avançado de Jataí – UFG/CAJ (1997), o Campus Avançado de Jataí teve sua origem no ideário acadêmico que propôs o Projeto Rondon como meio

para levar o aluno universitário a conhecer, “in loco” a realidade do interior do País. Engajando-se nesta política de interiorização da Universidade Brasileira entendida como atuação em regiões fora das sedes, a Universidade Federal de Goiás passou a instalar fisicamente unidades [...] em alguns municípios do Estado, dando assim origem a seus vários campi avançados. (UFG/CAJ, 1998, s/p).

O Campus Avançado de Jataí, criado pela Resolução CEPEC Nº 145, DE 10/03/1980, compunha o projeto de interiorização da Universidade Federal de Goiás, iniciado em 1979 e que atendia a orientações do MEC/governo militar no estabelecimento de estratégias para desenvolver as cidades do interior do país. Ao mesmo tempo, a comunidade jataíense se mobilizou e promoveu um abaixo assinado, em favor da criação e implantação de cursos superiores na cidade. Este documento foi entregue ao reitor da UFG, José Cruciano, pela Comissão Pró-curso superior do Lions Clube de Jataí.

Enquanto a Comissão trabalhava ao seu modo, o prefeito, Mauro Antônio Bento, que havia encampado a idéia, colocava em discussão o Projeto de Lei 13/79, que previa a

implantação da UFG em Jataí. Então, a partir dessa meta, firmou-se a parceria entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Jataí. Essa parceria foi concretizada através do convênio assinado em 04/3/1980, o qual determinava a consolidação da criação do CAJ, e seu funcionamento se daria através da divisão de gastos e responsabilidades. O CAJ foi inaugurado em 10/12/1980 e iniciou as atividades acadêmicas em 1981.

O Campus de Jataí, por sua vez, tem como característica o fato de ser a primeira frente onde se implantaram cursos de graduação visando o apoio e a participação da UFG ao esforço do melhoramento do sistema Ensino de 1º e 2º graus. Em 1981, iniciaram cursos de Licenciatura plena em Matemática, Física e Química. (UFG, 1981, p. 216)

Essa iniciativa vislumbrou novas perspectivas no setor da educação. A necessidade de melhorar a qualidade do Ensino Fundamental e Médio e a qualificação dos professores sugeria à UFG a implantação de licenciaturas que habilitassem os profissionais da educação, o que até então era restrito à capital. A Pró-Reitoria de Extensão da UFG providenciou a implantação de um *Campus* Avançado em Jataí com o objetivo de desenvolver uma experiência com o ensino da graduação superior em caráter experimental.

Em 1981, teve início naquele Campus o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática(40 vagas), Física (30 vagas) e Química (20 vagas) a fim de atender aos professores leigos em exercício e jovens interessados no campo do magistério. O funcionamento desse curso conta com a participação de professores das Unidades de Ensino: Instituto de Matemática e Física, Instituto de Química e Geociências; Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Ciências Biológicas, Faculdade de Educação e Coordenação de Educação Física da UFG. Em 1982, houve um novo vestibular para o mesmo curso, com o número de vagas, consideradas suficientes para manter durante um razoável período de tempo em nível satisfatório de atendimento do mercado regional. (UFG, s.d, s.p).

Além de registros em documentos, como, por exemplo, o Programa de Interiorização da UFG, na palavra de pessoas da comunidade jataíense, a implantação do *campus* avançado de Jataí se deu graças ao entrosamento entre órgãos governamentais e empresas, com órgãos de classe, associações de bairro, entre outros. Instalado, o CAJ funcionou em instalações próprias, com área construída num terreno doado à UFG pela Prefeitura Municipal de Jataí.

Para o desenvolvimento e a dinamização das atividades do CAJ, a Prefeitura se comprometeu em contribuir mensalmente com uma quota de recursos financeiros, além de dispor, sempre que necessário, de máquinas e equipamentos de sua propriedade, além de veículos para serem utilizados no *Campus* durante a execução do programa.

Buscando viabilizar a expansão da Universidade Federal de Goiás, em Jataí, o professor Guilhermino, Diretor do *Campus* Avançado de Jataí, articulou a criação de um órgão que oferecesse suporte financeiro à UFG para atender às necessidades de contratação de funcionários. O objetivo era criar condições para o estabelecimento de novos cursos no *Campus*.

Em parceria com Binômio da Costa Lima, fez várias reuniões, e após exaustivas discussões concluíram que a melhor forma de resolver a situação do Campus de Jataí seria através de uma Fundação, a qual daria suporte na contratação de novos funcionários. Essa ideia foi enviada ao então Prefeito Nelson Antônio da Silva que de imediato encampou a idéia, já que, devido ao contexto político em que se encontrava o país, não encontrariam respaldo do governo federal para a criação de cursos no campus. O então Prefeito reuniu com lideranças o Conselho Comunitário e do Lions e deliberaram por unanimidade a criação da “Fundação Cultural de Jataí”. (FEJ, 2009, s.p).

Para efetivar a criação da “*Fundação Cultural de Jataí*”

dia 18 de janeiro de 1984, houve a primeira reunião ordinária de apreciação final e aprovação do Estatuto da “Fundação Cultural de Jataí” com os representantes das seguintes entidades de classe: Nelson Antônio da Silva, Prefeito Municipal de Jataí; Associação Comercial e Industrial de Jataí; Associação Cultural de Jataí; Lojas Maçônicas; Diocese de Jataí; Associação Brasileira de Odontologia; Conselho Regional Espírita; Associação dos Contabilistas de Jataí; Associação dos Engenheiros Agrônomos de Goiás; Delegacia Regional de Educação; Sindicato rural de Jataí; Câmara Municipal de Jataí; Clube de diretores Lojistas de Jataí; Centro dos Professores de Goiás; Campus Avançado de Jataí; Rotary Clube; Lions Clube de Jataí; Igrejas evangélicas de Jataí. Após aprovação dos representantes na reunião, a entidade passou a chamar “Fundação Educacional de Jataí”. (Idem)

O processo de criação da “*Fundação Cultural de Jataí*”, envolvendo todas essas entidades, demonstra o envolvimento da sociedade jataíense na luta pelo estabelecimento de uma instituição de ensino superior na cidade. A participação foi efetiva e não discriminou qualquer pessoa ou entidade. E para sacramentar o resultado do esforço empreendido por todos os envolvidos no

dia 13 de março de 1984, a Câmara Municipal de Jataí, aprova e o Prefeito Nelson Antônio da Silva sanciona a Lei nº 1077, com o seguinte teor:

Art. 1º - Fica criada a Fundação Educacional de Jataí, regulamentada por seu Estatuto devidamente aprovado em consonância com a legislação atinente e por este poder executivo.

Art. 2º - Fica autorizada a abertura de um crédito especial no valor de CR\$ 15.000.000,00(quinze milhões) para fazer em face de manutenção da mencionada Fundação Educacional de Jataí durante o exercício de 1984.

Art. 3º - O chefe do executivo Municipal regulamentará a abertura de crédito mencionado no artigo segundo supra, através de decreto, quando apontará a dotação orçamentária da qual se deduzirá a importância aprovada. (Ibidem).

Em 1985, novo convênio foi firmado entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Jataí. Outra vez atendiam às reivindicações da comunidade, agora representada pelo Conselho Comunitário de Jataí que congregava as dezenas de entidades e clubes de serviços. Desta feita, a Prefeitura assumiu maior contrapartida financeira, arcando com o pagamento do corpo docente e se comprometendo com grande parte da manutenção do Campus.

Previendo futuros problemas de ordem empregatícia e econômica, criou-se em 1986, a Fundação Educacional de Jataí (FEJ), entidade sem fins lucrativos e com a função de mediadora entre a Prefeitura e o Campus. Essa possuía poderes jurídicos para a contratação de professores e para a captação de recursos de diferentes fontes. Nessa segunda fase, através de inúmeros convênios assinados entre a UFG e a Prefeitura, por meio da Fundação educacional, o Campus foi consolidado como unidade de Ensino Superior.

Como resultado desse novo convênio, assinado em 1985, novos cursos “foram implantados em 1985, o curso de Pedagogia; em 1989, o curso de Letras; em 1992 os cursos de Geografia e Educação Física; em 1996, Matemática e Ciências Biológicas e, em 1997, Agronomia e Medicina Veterinária” (Ibid).

A criação dos novos cursos resultou de uma sondagem de interesses e possibilidades locais. Esse trabalho foi realizado por uma comissão composta por representantes da UFG, *Campus*, Fundação e Comunidade por ocasião da realização do Plano Diretor para o *Campus*. No diagnóstico realizado, evidenciava-se que a instituição se restringia à educação, uma vez que foi desenvolvido um núcleo de licenciaturas, bem como a criação de um centro de pesquisas pedagógicas para servir ao município e cidades vizinhas. Em decorrência desse entendimento,

decidiu-se ainda, internamente, por priorizar os cursos noturnos, devido às características peculiares da clientela do Campus, constituída, em expressiva maioria, por professores da rede local, de trabalhadores de diversos setores, ou seja, segmentos sociais que não possuem condições financeiras de se deslocarem para os grandes centros a fim de se formarem. ( ibid)

Crises e grandes dificuldades de diversas ordens colocavam em risco o funcionamento do *campus* avançado de Jataí. Somavam-se ainda, os problemas vividos pela UFG, e por que passavam as demais universidades brasileiras, além do estado financeiro da Prefeitura Municipal.

Ressalta-se que, até 1998, os cursos eram criados “sem as condições mínimas para seu funcionamento, ocasionando graves problemas de ordem estrutural e acadêmica, o que compromete negativamente a Universidade junto aos discentes e à Comunidade” (UFG/CAJ, 1998, s.p).

Os convênios com o governo do Estado são celebrados anualmente através de aditivos, sendo seus vencimentos em maio. Nas renovações quase sempre ocorrem atrasos nos repasses, acarretando, com isso, atrasos nos vencimentos dos servidores. Além disso, a dificuldade de repasse pelo Estado tem trazido atrasos constantes durante o ano. Isto tem acarretado um rodízio constante dos servidores procurando outras instituições na busca de maior estabilidade. (UFG/CAJ, 2006, p.10)

No contexto caracterizado por problemas, destaca-se ainda a alta rotatividade de professores, situação decorrente das condições de trabalho a que esses profissionais eram submetidos.

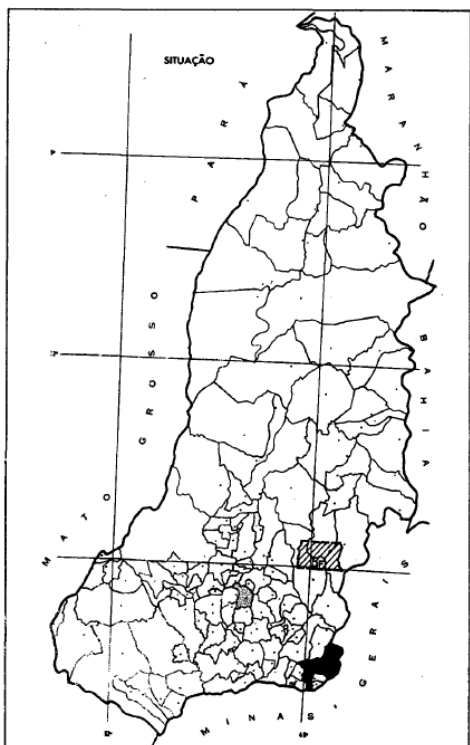
A precariedade do vínculo empregatício que vive hoje a docência no Campus; a falta de perspectivas futuras quanto ao setor de produção acadêmica; a instabilidade e falta de pontualidade quanto ao pagamento dos salários. Tudo isso compromete de forma direta o planejamento e a continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelos professores. (Idem.)

Diante dessa realidade, curiosamente, a demanda, por parte da comunidade, era crescente. A busca pelos cursos ofertados pelo CAJ aumentava a exigência de infraestrutura que atendesse, minimamente, as necessidades dos mesmos e, ainda, estivesse de acordo com os interesses da sociedade local e regional. De certa forma, essa situação pode ser explicada em função do *Campus* encontrar-se situado numa cidade-pólo, centro de confluência de vias rodoviárias e de núcleos de produção agropecuária, e oferecer grande variedade de serviços a diversos municípios. Em função dessa situação, recebia, desde sua fundação, alunos de Serranópolis, Caçu, Mineiros, Rio Verde, Portelândia, Cachoeira Alta, Catalão, cidade de Goiás, Perolândia, Quirinópolis, e até de Goiânia (CAJ/UFG, 1998).

O Campus Avançado de Jataí, a partir da Resolução - CONSUNI nº 20/2005, foi transformado em *Campus* Jataí da Universidade Federal de Goiás.

### 3.1.6 *Campus Avançado de Catalão*

Seguindo a tendência da interiorização, foi criado o campus avançado de *Catalão* (CAC). O objetivo inicial era propiciar suporte necessário aos programas de extensão universitária realizados por professores e estudantes da UFG, através de estágios e programas de ação comunitária.



**Figura 11** - Localização geográfica do município de Catalão-GO  
Fonte: IBGE, 1958

Em 1979, a Pró-Reitoria tomou as primeiras providências para a implantação do Campus Avançado de Catalão, enviando uma equipe composta por professores e alunos de Sociologia e de Antropologia com a finalidade de proceder ao levantamento da Realidade socioeconômica do município. [...] Em 1981, esteve naquele município um grupo de professores da Pró-Reitoria de extensão, com a finalidade de prestar esclarecimentos às lideranças locais e à população sobre a implantação do Campus Avançado (UFG, 1981, p. 225).

O município de Catalão encontra-se localizado na região sudeste do Estado de Goiás – Microrregião 359. A sede do município “acha-se a 15°10’05” de latitude sul e 47°57’19” de longitude oeste de Greenwich” (UFG, s/d, s/p). Segundo o mesmo documento, pertencem a essa Microrregião, os

municípios: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis.

Catalão localiza-se a 454 km de Goiânia pela via de Uberlândia, 304 km via Ipameri e Pires do Rio, 300 km via Caldas Novas e 368 km via Goiandira por ferrovia. Catalão, em 1980, estava incluída entre os municípios mais populosos do Estado. Em Catalão, encontravam-se grandes reservas de fosfato, nióbio, vermiculita e terras raras já em fase de pesquisa e exploração. [...] A região ainda é rica em jazidas de granito na bacia do Rio Paranaíba, estanho em Ipameri, diamante no leito do Rio Veríssimo, argila para cerâmica, caulim, feldspato e areia (UFG, 1980, p.6).

Segundo relatório do diagnóstico realizado pela Pró-Reitoria de Extensão(1980), o setor industrial no município apresentava-se satisfatório, com indústrias instaladas e em funcionamento. Entre essas, as de grande porte estavam voltadas para os campos da

mineração, derivados da pecuária, fertilizantes, eletricidade e construção civil. Na época, foi lançado pelo governo estadual, o Distrito Minero-Industrial de Catalão com o objetivo de oferecer infraestrutura adequada à industrialização local de matéria-prima de origem mineral, florestal e agropecuário. Previa-se que, com implantação desse Distrito, ocorreria uma absorção de 10 mil pessoas como mão-de-obra.

Os outros setores da economia também apresentavam bom desempenho, contudo menor que o industrial. No que diz respeito ao setor educacional, Catalão, em 1980, era deficitário, embora contasse com 74 estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, 321 professores, entre os quais, 10,9% possuíam o 3º grau completo, 14,6% o 3º grau incompleto, 62% o 2º grau completo e 12,3% não possuíam o 2º grau. Os professores da zona rural eram os que apresentavam menor nível de escolaridade. E o ensino superior não existia no município, fator que propiciava a evasão dos jovens que pretendiam dar continuidade aos estudos.

Dessa forma, a conclusão da diagnose de Catalão apresentava significativo potencial econômico e que poderia ser dinamizado. Esse local, inicialmente, no século XVIII, foi habitado por duas tribos indígenas, os caiapós e os carijós.

A cidade de Catalão originou-se da penetração das entradas e bandeiras, organizadas em comitivas compostas por homens e armas, cavaleiros e padres que adentravam pelos sertões, a fim de capturar e escravizar mão-de-obra indígena e buscar riquezas minerais. A penetração pelos sertões goianos efetivou-se nas primeiras décadas do século XVIII, de onde se tinha notícias da existência dos índios Guyaz e de terras ricas em minérios, principalmente ouro. (UFG, 1980, p. 12)

De acordo com a Diagnose do Município de Catalão(UFG,1980),

[...] remonta a 1728 a probabilidade da existência do povoado de Catalão, tendo figurado como ponto de passagem de todas as bandeiras que penetraram pelo sertão Goiano. Em 1736, veio a Goiás, para cumprimento de ordens reais, o Conde da Sarzedas, D. Antônio Luiz de Távora que era naquela ocasião governador da Capitania de São Paulo à qual o atual Estado de Goiás era pertencente. Assim, por registros da época, fica comprovada a existência do município de Catalão. (Id Ibidem)

Ainda em consonância com esse documento, no período de cem(100) anos (1736 a 1835), praticamente não existem informações sobre Catalão, salvo que existia “um pouso de bandeirantes e da fazenda do espanhol Catalão”. Sabe-se ainda que, em 1828, o povoado que daria origem a Catalão contava com 5 casas de telhas e 20 ranchos de capim. Em 1883, o

arraial foi elevado à categoria de Vila, separando-se da comarca de Santa Cruz. E em 1850, foi criada a Comarca do Rio Paranaíba.

Nos primeiros anos do século XX, Catalão fornecia gado e charque para as regiões produtoras de café. Nos anos de 1910, com a chegada da ferrovia, passou a exportar arroz e feijão para as regiões de cafeiculturas e se tornou o município mais rico do Estado de Goiás.

[...] em março de 1938, passou a denominar-se “Comarca de Catalão”. E conforme a resolução nº 07 de 20 de agosto de 1859, em seu artigo 1º, a Vila de Catalão, pertencente à Comarca do Rio Paranaíba, elevou-se à categoria de cidade, mantendo a mesma denominação. (Id. Ibidem)

Ressalta-se que, a partir de 1930, com a transferência da capital de Goiás para Goiânia, a transferência da capital nacional para Brasília e a modernização de Uberlândia/MG, nos anos 1970 e 1980, fizeram a importância do município declinar. A partir dos anos de 1990, com a exploração de minérios, Catalão volta a se desenvolver e sua economia passa a ter como base uma indústria forte, um setor de serviços forte e comércio bem mais desenvolvido, agropecuária produtiva e a maior província mineral do Estado de Goiás.

A sede do Município está localizada em um eixo dinâmico, contando com ampla estrutura de transportes, com destaques para a rodovia BR-050 (com acesso a Brasília(DF) e São Paulo), as rodovias estaduais e a Ferrovia Centro-Atlântica(FCA), antiga Rede Ferroviária Federal, hoje utilizada exclusivamente para escoamento da produção de minérios e de fertilizantes para a nova fronteira agrícola(Bahia, Mato Grosso e Goiás), através de um terminal ferroviário interligando Catalão, Araguari e Uberlândia(MG). (UFG, 2006, p. 12)

Considerando os dados de 1980, já mencionados anteriormente, o município apresentava-se bem servido por redes escolares. Contudo, o diagnóstico realizado pela Pró-Reitoria de extensão da UFG, nesse mesmo ano, apontava que a educação ainda era deficitária por não contar com instituições do ensino superior,

fato que gera a evasão da parcela da população já habilitada no II grau e que pretende dar continuidade aos estudos [...]. Os que não têm possibilidades de sair para centros maiores se vêm na contingência de não ter melhor capacitação profissional e, conseqüentemente, melhores condições de aproveitamento no mercado e trabalho. (UFG, 1980, p. 24)

O mesmo documento descreve a situação do município e cidades circunvizinhas, por nível de escolaridade. Foram analisados dados do município de Ipameri e outros municípios



circunvizinhos, o que levou à conclusão de que o ensino nesses municípios ainda era deficitário no que diz respeito à qualificação profissional.

Diante da realidade do município e de seu destaque como

“campo de mineração”, extremamente rico, portanto, um dos vários municípios em que residem as esperanças de resgate econômico do Brasil, será tarefa primordial da UFG, ajudar aos cidadãos de Catalão a dominarem os conhecimentos exigidos para que realmente tomem posse das riquezas que a natureza colocou sob sua responsabilidade e tenham condições de transformá-las em instrumentos de sua redenção econômica. (Idem, p. 63)

A partir desse contexto, o documento conclui que a UFG deveria desenvolver ações que melhor instrumentalizassem a população para assumir a responsabilidade sobre o potencial de minérios existentes no município. Por isso, recomendou a implantação de cursos, iniciando por Geografia, Geologia ou Engenharia de Minas. Por outro lado, reconsideraram que o município e região apresentavam déficit na formação, em nível superior, para professores que atuavam no ensino de 1º e 2º graus.

No Anexo I que compõe a diagnose do Município de Catalão, o Professor Heldo Vítor Mulatinho encaminha à Pró-Reitoria de Extensão da UFG o “Relatório final da pesquisa realizada em Catalão, visando à implantação de cursos superiores”. Nesse relatório, apresenta a conclusão a que chegaram os professores e acadêmicos que compunham o grupo de pesquisa.

No relatório, foi estabelecida uma análise abrangente sobre o município e, por fim, sugerem que a UFG deveria instalar cursos de Licenciatura Plena que atendessem à área da educação, curso de Metalurgia e Engenharia de Minas para preparar mão-de-obra para as Companhias de Mineração ali instaladas e para as outras que viriam. Deveria também estabelecer Cursos de Extensão na área agropecuária, uma vez que a região apresentava vocação agropecuária.

Isso posto, a UFG, fiel à sua filosofia (da época) sobre extensão e interiorização, criou o *Campus* Avançado de Catalão em 07 de dezembro de 1983, através da Resolução nº 189. Enquanto órgão complementar ligado a Pró-Reitoria de Extensão, tinha como finalidade servir de base física e apoio administrativo que oferecesse aos estudantes universitários condições para a realização de suas atividades de estágios obrigatórios e programas de ação comunitária na região sudeste do Estado de Goiás.

Para concretizar tal proposta criou-se um dispositivo legal por meio de convênios, no qual a UFG firmou parcerias com as Prefeituras dos

Municípios onde os Campus foram instalados. Assim, a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão(PMC) em comum acordo criaram no Município de Catalão o CAC/UFG, que foi regularizado em 1/12/1983 pela Portaria nº 189. (UFG, 2006, p. 26)



**Figura 12** - Reitora Maria do Rosário Cassimiro por ocasião da assinatura do acordo firmado entre a UFG e a Prefeitura de Catalão para criação do Campus Avançado de Catalão  
Fonte: Setor de arquivos do Campus Catalão/UFG

Para a instalação do *Campus*, a Prefeitura Municipal de Catalão doou à Universidade uma área de terra com cerca de 4 alqueires (cerca de 20 ha), no perímetro urbano para que fossem construídas as futuras instalações do CAC. “Este terreno está próximo às instalações do Centro de Formação de Professores (antiga Escola Parque) de propriedade do Ministério da Educação e Cultura” (UFG, s.d, s.p).

A Câmara Municipal de Catalão decretou e o Prefeito Municipal sancionou a Lei nº 29, de 18 de setembro de 1979, autorizando a doação à Universidade Federal de Goiás e à entidade Mantenedora da Faculdade Anhanguera, áreas necessárias à implantação de *Campi* Universitários em Catalão<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Esta lei autorizava a Prefeitura, caso não dispusesse de todas as áreas requeridas para a referida implantação do *Campus*, a desapropriar terrenos, podendo para tanto, usar os recursos orçamentários e abrir créditos especiais, se fosse necessário. Estipulou prazo de 5 anos para que fossem feitas as construções. Caso nesse tempo, não fosse concretizada nenhuma construção, os terrenos passariam ao Patrimônio Municipal sem ônus aos cofres municipais. A lei foi assinada pelo Prefeito Municipal de Catalão - Divano Elias da Silva em 18 de setembro de 1979.

A implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação no CAC não resultaram de um projeto no qual fora estabelecida a previsão e as condições de operação dos mesmos. Aconteceram por meio de esforços contínuos de professores que ali trabalharam e continuavam trabalhando, somados à forte demanda social que pressionava por um curso de terceiro grau público e de qualidade e que fosse acessível aos habitantes da cidade e das vizinhanças.

No período compreendido entre 1984 e 1985, o CAC/UFG funcionou com atividades de estágios e prestação de serviços à comunidade local e regional. Em outubro de 1985, foram assinados os primeiros Termos de Convênios para implantação de cursos. A prioridade recaiu sobre os cursos de formação de professores. Assim, os primeiros cursos autorizados foram: Licenciaturas Plenas em Letras e em Geografia (Id Ibidem).

O CAC/UFG, a partir desses dois cursos, tendeu a se consolidar com o ensino superior e tal tendência foi ratificada tanto pela sociedade civil quanto pela sociedade política de Catalão, bem como pela própria comunidade acadêmica do campus. Em 1987 foram implantadas as Licenciaturas Plenas em Matemática e em Pedagogia, em 1989 em Educação Física e, em 1991 o curso de Bacharelado e Licenciatura em História. Em 1986, foi implantado o Bacharelado em Ciência da computação. (Ibid)

Em um documento intitulado apenas “*Campus* Avançado de Catalão”(UFG, 1994), encontra-se a descrição rápida do histórico do *Campus*. Nesse documento encontra-se a afirmação de que “com uma área de 89.992,50m<sup>2</sup>, incluindo as áreas construídas que se aproximam de 5.000.00m<sup>2</sup>, o *Campus* já começa apresentar problemas de espaço físico construído” (p. 2). E acrescenta:

a implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação vigentes, não foram objeto de previsão inicial, aconteceram através de esforços contínuos de professores que aqui trabalharam ou continuam trabalhando, bem como por força da própria demanda social capaz de pressionar a conveniência de um ensino de terceiro grau público e de qualidade, acessível aos moradores de Catalão e cidades circunvizinhas. No entanto, sem dotação orçamentária, o Campus tem tido suas despesas cobertas através de suprimento de fundos, com rubricas para pequenos consertos e aquisição de material de consumo, o que permitiu o seu funcionamento adequado no início, mas que se tornou forte fator de estrangulamento a partir da implantação dos cursos de graduação. (UFG, 1994, p. 2).

Mas os problemas não foram só esses, ultrapassaram “o nível da simples constatação das precariedades”.

Mesmo sem contar com as condições ideais para um bom funcionamento, seis cursos de licenciatura passaram a ser oferecidos, alguns dos quais incluindo bacharelado, cursos de pós-graduação, vários projetos de pesquisa e de extensão, atividades culturais e comunitárias, interferindo cada vez mais na vida da região. A estrutura físico-administrativa estendeu-se ao máximo, rompendo inclusive seus próprios limites, o que acarretou uma série de problemas comprometedores ao bom funcionamento do Campus. (Ibidem).

O rápido e “volumoso desenvolvimento” provocou descontentamento e mal-estar entre administração, professores, funcionários e alunos. Estes eram os principais atingidos pelos “frequentes empecilhos provocados por uma estrutura inadequada à realidade que sustentava”. (Ibidem)



**Figura 13** - Movimento dos Funcionários em repúdio às condições de funcionamento e trabalho no Campus Catalão  
Fonte: Setor de Arquivos do Campus Catalão/UFG

E mesmo com a falta de condições ideais, as atividades de ensino, pesquisa e extensão atenderiam a grande parte da comunidade regional, ultrapassando os limites do município de Catalão, chegando a atingir as seguintes cidades: Ouvidor, Três Ranchos, Cumari, Orizona, Ipameri, Nova aurora, Pires do Rio, Goiandira e Corumbába.

O funcionamento do *Campus* Avançado de Catalão, ou *Campus* Catalão da Universidade Federal de Goiás, a partir da Resolução-CONSUNI nº 19/2005, esteve garantido através de convênios firmados entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão. Através de tais convênios, as partes envolvidas assumiam atribuições que envolviam desde a manutenção da estrutura física até o apoio didático-pedagógico.

No entanto essa situação, que perdurou ao longo dos anos, impôs limitações ao desenvolvimento de vários setores do *Campus*. Entre os problemas, encontra-se o

descontentamento quanto ao tratamento apresentado na relação Universidade/Prefeitura. "Cada administração da Universidade e ou da Prefeitura de Catalão trata-nos de uma maneira, ora incentiva parcialmente, ora nos trata como se fôssemos importantes ou não fizéssemos parte de suas administrações" (UFG/CAC, 1994, p. 3).

Em 1994, após a avaliação institucional iniciada em 1990, o diagnóstico apontava para a manutenção de uma situação insustentável. Os limites para o funcionamento do *Campus* abrangiam "a estrutura física, a (in)existência e/ou manutenção de equipamentos, condições de trabalho para professores e para alunos. Segundo o documento, esses problemas atingiam a qualidade de ensino, a qual só era mantida por esforços dos sujeitos que ali atuavam.

Diante desse contexto, iniciou-se uma "mobilização de propostas e sugestões para o estabelecimento de um novo diálogo com a universidade, bem como com a Prefeitura de Catalão, a fim de que a relação Campus-UFG-Prefeitura [fosse] reestabelecida, sobre novos alicerces [...]". (UFG/CAC, 1994, p. 3)

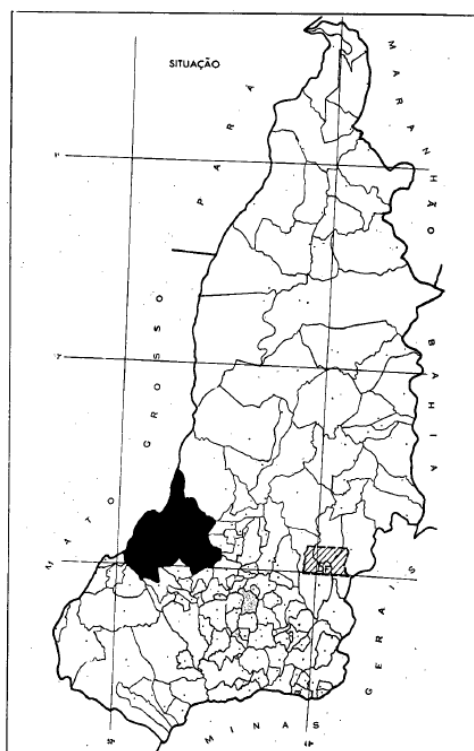


**Figura 14** - Movimento Estudantil para federalização do Campus Catalão  
Fonte: Setor de arquivos do Campus Catalão/UFG

Era ressaltado que os docentes atuavam em condições adversas com o propósito de construir o *Campus* e contribuir para a socialização do saber sistematizado. Tais profissionais também investiam na produção de novos conhecimentos através de pesquisas. Por isso, necessitavam de uma definição de sua situação trabalhista, assegurando-lhes tranquilidade para o desempenho das atividades.

Na época, todos que atuavam no *Campus* iniciaram uma discussão sobre a situação a que se encontravam, visando influenciar numa solução. Tinham como base para tal o trabalho

que era desenvolvido no próprio Campus, além dos cursos de graduação e pós-graduação, cursos de qualificação de professores das redes municipal e estadual de ensino, pesquisa e extensão. Atendiam ainda os mais de 14 municípios vizinhos: Ipameri, Goiandira, Pires do Rio, Cumari, Orizona, Corumbáiba, Nova Aurora, Ouvidor, Campo Alegre de Goiás, Três Ranchos, Pires Belo, Santo Antônio do Rio Verde, Divinópolis, Anhanguera, Urutaí, Itumbiara. (UFG/CAC, 1994)



**Figura 15** - : Localização geográfica do município de Goiás, GO  
Fonte: IBGE, 1958

### 3.1.7 Extensão da UFG na Cidade de Goiás

Após solicitação das autoridades local e regional, foi instalado, *em 1990, a extensão do Curso de Direito na cidade de Goiás.*

A *cidade de Goiás* é um município do Estado de Goiás. Desde 2001, foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Histórico e Cultural Mundial por sua arquitetura barroca, peculiar, por suas tradições culturais seculares e pela natureza exuberante que a circunda.

Desde o século XVIII, quando bandeirantes descobriram e se apropriaram das minas de ouro dos índios goiases (nação Goya), Bartolomeu Bueno da Silva fundou o arraial de Sant'Anna. Em 1748, foi criada a Capitania de Goiás, mas o primeiro governador, Dom Marcos de Noronha, o Conde dos

Arcos, só chegaria cinco anos depois. Com ele, a vila transformou-se em capital da comarca.

Foi fundada em 1727 por Bartolomeu Bueno da Silva Filho, com o nome de arraial de Sant'Ana, o qual foi alterado para Vila Boa de Goiás por meio da Carta Régia de 11 de fevereiro de 1736. Elevada à condição de cidade em 17 de setembro de 1818, mediante Carta Régia de D. João VI, com o nome de cidade de Goiás. (MORAES, 2002, p. 76-7)

No final do século XVIII, com o esgotamento do ouro, a então Vila Boa teve sua população reduzida e precisou reorientar suas atividades econômicas para a agropecuária. Até o início do século XX, suas principais manifestações privilegiaram a arte e a cultura. Nos

anos de 1930 e 1940, com a transferência da capital do Estado para Goiânia, a cidade de Goiás, através de ações coordenadas pelo então interventor do Estado, Pedro Ludovico Teixeira, promoveu a preservação singular e exclusiva da arquitetura colonial do lugar.

A cidade de Goiás, na condição de Capital do Estado, no século XIX, sediou os primeiros cursos superiores da Região Centro-Oeste. Entre eles, o destaque era para o curso de Direito, o 5º instalado no Brasil. A Academia de Direito de Goiás, criada em 1898, foi considerada como a pedra fundamental para a criação da Faculdade de Direito em 1903. O contexto de sua criação coincide com lutas e tensões que buscavam a consolidação de instituições republicanas no país. Goiás refletia a situação que ocorria no cenário nacional e por isso caracterizava-se pelas lutas pelo poder. E a Academia, “desde a sua criação, [...] exerceu papel de destaque na vida política de Goiás, à medida que formava bacharéis para os cargos jurídicos e políticos”. (ALVES, 2000, p. 30)

A Academia esteve duplamente submetida ao poder político goiano, enquanto instituição mantida pelo Estado e também pelo papel de formação dos altos cargos do judiciário. [...] A academia também serviu duplamente ao coronelismo familiarístico goiano<sup>40</sup>, à medida que formava os quadros burocráticos e também ideológicos, com destaque especial aos políticos que exerciam funções de comando nas oligarquias dos Bulhões e dos Caiados. (Idem, p. 30-1)

Alves (2000) destaca que a Academia de Direito em Goiás foi fundada, preferencialmente, para formar os quadros políticos que governariam o Estado “uma vez que a educação não era prioridade do estado e não havia exigência da população para tal” (p.81). O censo da época indicava que 98% da população era analfabeta. Apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação. E a instalação da Academia de Direito não melhorou a situação. O curso não era gratuito. E apesar de contar com subvenção do Estado, a maioria das famílias não tinha condições de arcar com os custos dos estudos de seus filhos. Dessa forma, o curso superior oferecido pela Academia ficou restrito a uma pequena elite da região (BALDINO, 1991).

---

<sup>40</sup> Um estudo mais detido sobre o poder local e o mandonismo é fundamental para o entendimento sobre o populismo e o patrimonialismo que permearam o estabelecimento e funcionamento das IFES no Brasil e no Estado de Goiás. Nesse sentido consultar:

BAHIA, Luiz Henrique Nunes. *O Poder do Clientelismo – Raízes e Fundamentos da Troca Política*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

ROMÃO, José Eustáquio. *Poder Local e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Mandonismo Local na Vida Política Brasileira*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

Ao proceder a análise sobre a história da Faculdade de Direito de Goiás, é impossível não percebê-la na tessitura das disputas das oligarquias locais, especialmente por ocasião da transferência da capital para Goiânia.

Com a criação da nova capital no início da década de 30, todos os cursos foram transferidos para Goiânia criando um espaço educacional vazio difícil de ser preenchido. Tida como beco da cultura goiana, Goiás passa de cidade construtora do presente para uma espécie de cenário do passado, condição esta nunca aceita pela região em função do papel que a cidade ainda desempenha no Estado. A localização estratégica do município, associada a sua tradição histórica determinaram sua condição de pólo histórico e cultural, não só da micro-região Rio Vermelho, mas de todo Estado. (UFG, 1997, p. 25)

Associada a essa condição, ainda havia os municípios circunvizinhos marcados por características econômicas baseadas na grande propriedade rural, com produção agrícola reduzida e pecuária acentuada e extensiva. Tais municípios foram palco de graves conflitos agrários. Essa situação ocorreu porque

passada a febre aurífera, toma conta da região o isolamento e a pobreza. Formaram-se as grandes extensões de terra nas mãos de poucas famílias ou mais precisamente nas mãos dos coronéis, que de forma irregular ocupavam mais terra do que poderiam. Aos pequenos produtores, colonos livres e escravos restou ocupar terras menos férteis ou então se transformarem mão-de-obra barata para os latifundiários. (SOUZA, 2005, p. 8)

A mesma autora ainda esclarece que

na década de 1950, houve a implantação de política desenvolvimentista no Brasil refletindo sobre a situação dos camponeses em Goiás. Com a penetração de empresas agropecuárias no estado, o processo passa a ser indesejável para aqueles não abastados. Iniciou-se um processo de expulsão daqueles que haviam cumprido o papel de desbravadores dessas terras, conseqüentemente se intensificaram os conflitos pela posse da terra. Neste contexto há no processo de grilagem, com falsificação e alteração de documentos para legalização das posses das terras, quase todas de domínio público. (SOUZA, 2005, p.13)

Esse contexto contribuiu, de forma preponderante, para a procura pelo curso de Direito, não apenas como perspectiva profissional, mas principalmente enquanto instrumento na luta da defesa do direito à terra, tanto para os movimentos sociais ligados à Pastoral da Terra quanto para os grandes proprietários rurais (UFG, 1997).



A expansão do ensino superior através da interiorização compunha o cenário tecido pela UFG através da implantação da extensão universitária. O estabelecimento do curso de Direito para o município de Goiás foi efetivado a partir de 1990, quando foi realizado o concurso vestibular e a matrícula dos alunos aprovados para o curso na cidade. Ressalta-se que o processo de implantação do curso em Goiás foi marcado por ações e tensões políticas, desde os anos de 1980.

A política de interiorização de cursos de graduação e a realocação

de parte ou total de vagas oferecidas em cursos da capital para cidades do interior do Estado foi concebida, também, como um meio para a desconcentração da educação superior da capital. [...] Na UFG, justificou-se uma vez que ela passou a ser vista como um processo de desconcentração geográfica da educação superior, contribuindo para o desenvolvimento da economia regional mediante a formação de profissionais para atuar nos setores prioritários, particularmente no estado de Goiás. (MORAES, 2002, p. 87)

Isso posto ressalta que as atividades do curso ficaram restritas ao ensino, embora fossem, constantemente, apresentadas solicitações para que a Universidade contribuísse com outras ações para o desenvolvimento da região. Nesse sentido, através de realocação de vagas do curso Direito/UFG existente em Goiânia, foi criada uma turma do curso de Direito no município de Goiás no início dos anos 80, no final do reitorado de José Cruciano de Araújo. Inicialmente, foram oferecidas quarenta (40) vagas para o concurso vestibular. O curso não foi efetivado. Isso gerou grande polêmica entre os que defendiam o estabelecimento do curso e os que lutavam pelo impedimento do mesmo, “dentre eles a reitora Maria do Rosário Cassimiro e o pró-reitor de graduação Joel Ulhôa”.

Segundo Maria do Rosário Cassimiro, que assumiu a reitoria naquele ano, as razões para a não efetivação do curso no município de Goiás deveu-se à absoluta falta de condições físico-estruturais, financeiras e de recursos humanos. A reitora alegou, ainda, irregularidades no processo de criação deste curso. (Idem, 89)

Em 1982, a UFG fez uma consulta ao MEC/CFE referente à extensão do curso de Direito na cidade de Goiás, como pode ser observado:

A Universidade Federal de Goiás, para atender solicitação da Fundação Faculdade de Filosofia da cidade de Goiás, consulta este Conselho sobre "a instalação, naquela cidade, de uma extensão do curso de Direito" da UFG. Ilustrando o seu pedido, a Universidade informa o seguinte: "O atendimento á solicitação dar-se-ia através do desdobramento para Goiás, de 40 vagas das 140 existentes no curso ministrado pela Faculdade de

Direito em Goiânia. Para efeito de funcionamento do curso em Goiás, o Governo Estadual se propôs a doar à UFG uma área de aproximadamente 8.000 m<sup>2</sup>, construir e equipar um prédio local, bem como colocar funcionários administrativos à disposição da Universidade e alocar recursos financeiros para a manutenção do curso. De outra parte, a universidade deveria oferecer pessoal docente ao cumprimento das atividades programadas e responsabilizar-se pela organização Didática e acadêmica bem como pela tramitação do Processo junto aos órgãos competentes da UFG e junto ao CFE.

As providências preliminares fundamentais, contudo, foram atropeladas pela realização do Concurso Vestibular para o corrente ano, que destinou 40 vagas para a cidade de Goiás (reduzindo-se de 20 as vagas do curso ministrado em Goiânia), antes mesmo de se obterem condições físicas e financeiras, e bem como recursos humanos (docentes e administrativos), tendo sido aprovados 27 candidatos. Levado o problema ao Egrégio Conselho Universitário este, considerando ainda mais que a tramitação legal do Processo ainda deixava a desejar, decidiu pela autorização de matrícula e cadastramento dos 27 candidatos aprovados, no curso regular da UFG em Goiânia, durante o corrente ano, assegurando o direito à transferência para o curso na cidade de Goiás, tão logo houvesse ali condições apropriadas e as demais providências, inclusive as legais, estivessem satisfeitas" (MEC/CFE Parecer nº 305/82).

O relator considerou que a proposta deveria ser compreendida como “extensão do Curso de Direito da UFG em um novo *campus*, situado na cidade de Goiás. E, dessa forma, afastou a possibilidade de criação de um novo curso, em regime especial, fora da sede. Fundamentou seu voto no Parecer CFE-464/66, no qual o ex-conselheiro Newton Sucupira esclarecia: ”Em princípio, nada impede que uma escola desdobre seu curso, fazendo-o funcionar fora da sede em município diverso, uma vez autorizado pelo órgão competente”. O relator salientou que a UFG deveria submeter ao CFE o projeto de implantação e funcionamento do curso.

A UFG, ainda se amparava no Regimento da Reitoria, aprovado pelo Egrégio Conselho Universitário, em reunião extraordinária, realizado no dia 03 de maio de 1974, que em sua Seção I – Dos “*Campi*” Universitários, determina: “Art. 6º - A Universidade, para consecução de seus objetivos, poderá se desdobrar em tantos “*campi*” quantos necessários, ouvido o Conselho Universitário” (p.16).

Nesse contexto, a luta e a disputa pela extensão do curso de Direito, no município de Goiás, adquiriu contornos e conotações cada vez mais políticas. O processo de criação do curso resultou de inúmeros embates entre a Fundação Faculdade de Filosofia de Goiás e a Faculdade de Direito/UFG. Essa situação aponta a existência de jogos de interesses ideológicos e políticos, de diferentes ordens, que permeavam as duas instituições. As lutas

foram muitas e as discussões acirradas, contudo o curso de Direito só começou a ser ministrado na cidade em 1990.

<b>Data</b>	<b>Tramitação do Processo</b>
8 mai de 1989	Prefeito da Cidade de Goiás encaminha ofício à UFG solicitando a criação da extensão do curso de Direito na cidade.
16 jul. de 1989	Pró Reitor de Graduação, Ildeu Moreira Coelho, solicita parecer ao colegiado do Curso de Ciências Jurídicas e ao Conselho Departamental da Faculdade de Direito pronunciamento sobre as condições de oferta do curso.
21 ago. 1989	Presidente do colegiado do Curso Jurídico designa o chefe do Departamento Complementar, Cid de Albernaz, para relatar processo na reunião do Colegiado de Cursos.
15 set 1989	Aprovação da extensão do curso de Direito na Cidade de Goiás pelo colegiado de Cursos de Ciências Jurídicas da Faculdade de Direito da UFG.
20 set 1989	Aprovação da extensão do curso de Direito na cidade de Goiás pelo Egrégio Conselho Departamental da Faculdade de Direito da UFG.
13 out. 1989	Pró-Reitor de Graduação sugere audiência da Procuradoria Jurídica da UFG sobre a minuta de convênio negociada com os representantes da Faculdade de Direito com a Prefeitura Municipal de Goiás.
17 out. 1989	A Reitoria solicita, em caráter de urgência, o exame da minuta de convênio redigida após as negociações entre os órgãos colegiados da Faculdade de Direito, Pró-Reitoria de Graduação e Prefeitura Municipal de Goiás.
17 out. 1989	A Reitoria encaminha à Procuradoria Jurídica da Universidade minuta do convênio para análise.
18 out. 1989	Procurador Geral da UFG solicita ao Procurador Auditor Federal, José Carlos M. Nery, exame da minuta do convênio a ser firmado entre a instituição e Prefeitura Municipal de Goiás.
18 out. 1989	Emissão do Parecer pelo Procurador Auditor Federal, José Carlos M. Nery, da Procuradoria Jurídica da UFG sobre a implantação do curso de Direito.
25 out. 1989	O parecer é encaminhado à reitoria.
27 out. 1989	O Conselho Departamental da Faculdade de Direito aprova a oferta regular do curso de Direito na cidade de Goiás e a redução do número de vagas para a Faculdade de Direito a partir de 1991.
31 out. 1989	Celebração do convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Goiás para a implantação do curso de Direito na cidade.
01 nov. 1989	O convênio é encaminhado à Pró-Reitoria de Planejamento – setor e Convênios, para registro e enumeração dos termos do convênio.
03 nov. 1989	O convênio é devolvido à Vice-Reitoria.
14 nov. 1989	O convênio é encaminhado ao Serviço de comunicação para ser anexado ao processo.
17 nov. 1989	Homologação da assinatura do convênio para oferta do curso de direito em Goiás para a Câmara de Planejamento do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG.

**Quadro 3** - Tramitação do processo de criação do curso de Direito no município de Goiás

Fonte: Processo nº 23070.003675/89-4 e MORAES, 2002, p. 97.

Em 31 de outubro de 1989, o convênio nº 34/89 foi celebrado entre a UFG e a Prefeitura de Goiás, visando à colaboração mútua para a implantação do Curso de Direito na cidade de Goiás, a partir de 1990. No documento, as partes (Prefeitura e UFG) se cercaram de cuidados aos estabelecer o que seria da responsabilidade de cada uma. Assim, caberia à universidade

01 - Oferecer as instalações físicas que possui na cidade de Goiás para o funcionamento do curso e demais atividades de pesquisa e extensão.

02 – Responsabilizar-se pelo material de consumo necessário ao funcionamento do curso, bem como fornecer o material para a limpeza do prédio.

03 – Destinar 40(quarenta) vagas de seu Concurso Vestibular para o curso de Direito na cidade de Goiás, em 1990. Havendo demanda e interesse das partes convenientes e consultada a Faculdade de Direito, outros vestibulares poderão ser realizados.

04 – Responsabilizar-se pela designação de um professor indicado pelo Colegiado do curso de Ciências Jurídicas para a coordenação didático-pedagógica do curso, por um período de 02 anos podendo ser reconduzido, sem prejuízo de suas atividades no Departamento.

05 – Responsabilizar-se pelo planejamento e coordenação didático-pedagógico do curso, através da coordenação e do Colegiado do Curso de Ciências Jurídicas.

06 – Executar, através de sua Pró-Reitoria de Graduação, o acompanhamento da vida acadêmica do aluno.

07 – Responsabilizar-se, através da Faculdade de Direito, pela seleção de pessoal docente a ser contratado pela Prefeitura, através de concurso público de provas e títulos.

08 – Incentivar a capacitação dos docentes selecionados, através de Curso de Especialização e mestrado nessa área.

09 - Apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão na área do Direito.

10 – Responsabilizar-se pela remuneração de Monitores que forem selecionados de acordo com o quantitativo definido pelo CPPD.

11- Responsabilizar-se pela oferta do Curso somente dentro do prazo estipulado no Convênio. Desse modo, ao aluno que não acompanhar sua turma, será assegurada, dentro do prazo máximo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, a continuação do curso em Goiânia. O candidato será devidamente informado desta norma, ao proceder sua inscrição no concurso vestibular. (UFG, Convênio nº 34/89)

O mesmo documento apresenta a contrapartida sob a responsabilidade da Prefeitura da cidade de Goiás. Elencadas em 15(quinze) itens, as responsabilidades da Prefeitura, prioritariamente, versavam sobre a questão financeira no que diz respeito a despesas com professores, coordenador, ajuda de custo e gratificação aos professores em cursos de pós-graduação, transporte de convidados e professores da universidade. Entre esses itens, vale a pena observar os seguintes.

01- Destinar de seu orçamento os recursos financeiros ao funcionamento do curso; 02- Contratar, todos os professores necessários ao funcionamento do curso, em regime de 20 (vinte) horas, quando ministrarem um máximo de 10 (dez) horas-aula semanais, e em regime de 40 (quarenta) horas quando ministrarem um máximo de 16 (dezesseis) horas semanais, colocando-os à disposição da UNIVERSIDADE, sem nenhum vínculo empregatício ou ônus para esta instituição; 03 – O salário dos professores de que trata o item anterior corresponderá aos proventos recebidos pelo Professor Auxiliar, referência inicial na UNIVERSIDADE, quando Mestres, e pelo Professor Adjunto, referência inicial na UNIVERSIDADE, quando Doutor. Cada um desses níveis, possui referências I, II, III e IV. A progressão horizontal dar-se-á segundo os critérios utilizados pela UNIVERSIDADE; 04 – Responsabilizar-se-á pelo pagamento de ajuda de custo aos professores da UNIVERSIDADE que lecionarem em Goiás. A ajuda de custo será igual ao salário de 20 (vinte) horas do Professor adjunto, referência IV, graduado, da UNIVERSIDADE, inclusa a gratificação de que trata o Decreto-Lei nº 2365/87. O pagamento será mensal mediante encaminhamento da frequência pela Coordenação do curso; 05 – Responsabilizar-se-á pelo pagamento de ajuda de custo ao Coordenador do curso, que corresponderá à gratificação FG-1 da UNIVERSIDADE. O Coordenador receberá mensalmente, enquanto durar o convênio, a partir da instalação da Coordenação do Curso. (Ibidem)

Era da responsabilidade da Prefeitura, ainda, a realização de concurso público para contratação dos professores necessários, aquisição de livros e equipamentos, disponibilização de funcionários da prefeitura para compor o quadro administrativo. Deveria garantir ainda a qualidade e gratuidade do ensino e, ainda, disponibilizar um telefone e mobiliário para o funcionamento do curso, além de garantir a vigilância e limpeza do prédio na cidade.

Para esse primeiro Convênio, ficou fixada a duração de 5(cinco) anos, autorizando a renovação do mesmo mediante termo aditivo “a ser acordado entre as partes”. Prescrevia também a rescisão do mesmo caso uma das partes deixasse de cumprir o que nele fora estabelecido. Ressalva-se que, a despeito das dificuldades enfrentadas, o Campus de Goiás continuou em funcionamento, inclusive recebendo novos cursos Serviço Social e de licenciatura em Filosofia, aprovados em 2008, com início de funcionamento para 2009. A criação de tais cursos ocorreu pela adesão da universidade ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

### **3.1.8 Extensão da UFG em Rialma**

Segundo informações publicadas pelo IBGE (1958), o município de Rialma teve sua origem ligada ao povoado de Barranca.

Povoado de Barranca, situado às margens do rio das Almas, defronte à cidade de Ceres, surgiu juntamente com esta, por volta de 1940, quando foi criada a Colônia Agrícola Nacional de Goiás<sup>41</sup>. Devido à notícia de distribuição de lotes gratuitos, chegavam trabalhadores de todas as partes do Brasil, mormente de Minas Gerais. Muitos, talvez não conseguindo terrenos da Colônia, passaram a residir à margem direita do rio das Almas, razão por que eram chamados, popularmente, de “barranqueiros”. Esse número foi crescendo, a ponto de se formar um povoado, que recebeu o nome de Barrouca, e mais tarde Rialma, forma sincopada de “rio das Almas”. O seu desenvolvimento mais ainda se acentuou com a construção da rodovia Anápolis-Belém do Pará. (IBGE, 1958, 384, v. XXXVI)

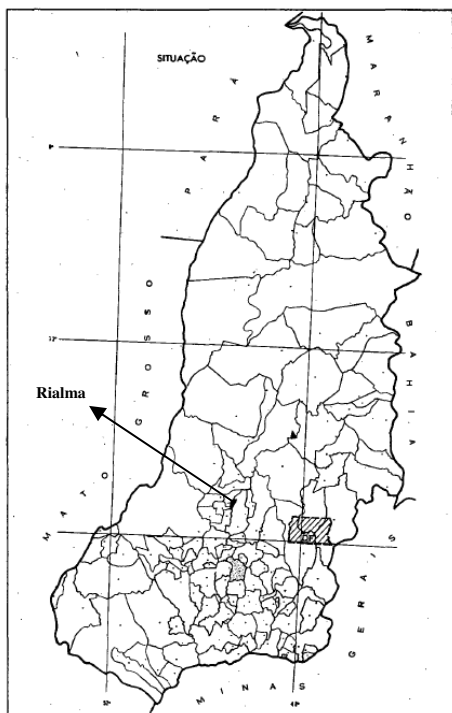
O município de Rialma pertence à Zona do Mato Grosso de Goiás. A cidade localiza-se à direita do rio das Almas e limita-se ao norte com os municípios de Ceres e Jaraguá, a leste e ao sul com Jaraguá e a oeste com Ceres. Na época (1958), era um dos três municípios

---

<sup>41</sup> Em 1940 Getúlio Vargas anunciava a “Marcha para o Oeste”. Em Goiás a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) foi considerada uma experiência positiva. A esse respeito, consultar ANDRADE, Nair Leal de. *História e Histórias da CANG*. Goiânia: Kelps, 1990.

\* LOUREIRO (1988) também trata sobre esse tema.

de Goiás com menor área. Rialma passou à categoria de distrito através da Lei Municipal nº 11, de 21 de agosto de 1948. Sua emancipação política, desmembrando-se de Jaraguá, ocorreu



**Figura 16** - Localização geográfica do município de Rialma-GO  
**Fonte:** IBGE, 1958

no dia 16 de julho de 1953, por meio do Decreto-Lei Estadual nº 753, “conservando as mesmas divisas distritais” (IBGE, 1958, v. XXXVI).

Rialma passou por divisão territorial em 1988 e o município ficou constituído por dois distritos: Rialma e Castrinópolis. Possui clima tropical-úmido e suas matas constituíam a maior riqueza do município. A fertilidade do solo e as madeiras representavam reservas de riquezas. O município possui economia essencialmente agrícola, contudo, a pecuária desenvolvida destaca-se.

A emancipação política do município, em 1953, somada à chegada dos imigrantes, originários de várias partes do país, motivados pela possibilidade de cultivar terras, fez surgir a necessidade de implantação de um estabelecimento de ensino que atendesse às

crianças e jovens. Segundo dados do IBGE( 1980 e 2000), o ensino no município cresceu em vários níveis no período de 1980 a 2000. Nesse período, “o ensino fundamental cresceu cerca de 382,69%, passando de 497 matrículas, em 1980, para 1975 em 2000” (MORAES, 2002, p.106). A mesma autora afirma que, em Rialma, a educação superior sofreu redução significativa no mesmo período. “Em 1980, foram registradas 58 matrículas, já em 1990, apenas 41” (Idem).

A implantação do curso de Matemática em Rialma ocorreu no contexto em que as atenções se voltavam para os debates sobre os compromissos com a educação para todos em nível mundial. Essa situação resultou da necessidade de reordenação da sociedade em função dos complexos movimentos do capital que se reconfiguravam com novas faces em função das crises gestadas em seu interior.

A crise do capitalismo iniciada nos anos 70, que se acirra nos anos 80 e 90, impõe ajustes estruturais e superestruturais de menor ou maior monta na produção e no âmbito dos Estados nacionais em escala global. Os complexos movimentos do capital fazem com que seus interesses se desloquem para esferas sociais outrora por ele não organizados, como é o caso da educação,

e ali imponha formas novas de organização, segundo sua própria racionalidade. (SGUISSARDI, 2000, p. 60-1)

*A Declaração Mundial sobre a Educação para todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” sediada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, exemplifica a configuração que o capital estabeleceu, naquele momento, para a educação. Para tal, reconheceu que “uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo”.*

Em seu Art. 3, preconiza a universalização do acesso à educação com vista à promoção da equidade: *“1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.* E para que isso se concretize, salienta em seu Art. 7 *que as alianças devem ser fortalecidas.* Assim,

as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990)

O documento ainda chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de políticas contextualizadas que propõem iniciativas nessa direção. Essa orientação (Art.8) pressupõe

1. políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (Idem)

A ênfase dada “à educação para todos”, sobretudo com a exigência de que haja qualidade na educação escolar, resultou em políticas de formação de professores. E isso pode ser observado nos discursos dos dirigentes do País, Estados e Municípios que, sintonizados com as mudanças e redefinições de concepções e formas organizativas embasadas nas

“crises” nos diferentes níveis de ensino, redefinem o conceito de público e suas áreas de abrangências.

Do ponto de vista da educação superior, a grande mudança em jogo é a das novas relações que se estabelecem entre as necessidades do capital em geral (setor produtivo e financeiro) e a organização do sistema de ensino e pesquisa para executar esse fim. (MINTO, 2006, p. 222)

As mudanças preconizadas têm no *Relatório Delors* e nas determinações do Banco Mundial, em geral e especificamente para o Brasil, a âncora para a mudança na concepção de educação, especialmente sobre a educação superior. Esse nível é considerado como importante fator para o crescimento econômico e possui papel imprescindível na geração de condições para expansão do setor produtivo.

Essa concepção, que nasceu na teoria do capital humano, “permanece sendo, entretanto, um elemento decisivo de legitimação ideológica das políticas educacionais no Brasil” (Idem, p. 223). Dessa forma, o processo de criação e implantação do curso de Matemática em Rialma encontrou um contexto receptivo para sua efetivação. As universidades federais que passavam por críticas sobre sua eficiência no uso de recursos públicos tinham que diferenciar e diversificar as ações, inclusive, atendendo às orientações do Banco Mundial.

A UFG reestruturava sua política de interiorização, iniciando um novo processo de expansão da universidade. Essa iniciativa coincidiu com a pressão para que os sistemas educacionais propiciassem melhores condições para aprendizagem e qualidade de ensino e do processo de otimização e racionalização de recursos decorrentes de macropolíticas. Havia ainda a política interna da UFG que previa a expansão de vagas e a interiorização de seus cursos.

Procurando consolidar uma política de interiorização, definindo objetivamente as modalidades de cursos a serem implantados em determinadas regiões, a Universidade, em 1994, aprovou seu programa de Interiorização. Este Programa, após analisar as condições em que se deu a interiorização e de explicitar dificuldades do desenvolvimento das atividades dos Campi, definiu diretrizes para o Programa de Interiorização. Dentre elas, surgiu como prioridade, a formulação de uma política de qualificação de pessoal docente para atuar nas redes de ensino básico e mesmo de 3º grau, incluindo cursos regulares de graduação nas diversas áreas de licenciatura, programas sistemáticos de atualização e capacitação de professores já ingressos na carreira e, implantação paulatina de cursos de Pós-Graduação “Latu Sensu”. Ainda nesse programa registrou-se também que a melhor forma de interiorização desses cursos com a consequente consolidação dos



Campi, será através da incorporação à estrutura da Universidade. (UFG, 1997, p. 5)

Nesse contexto de reestruturação e ampliação do sistema educacional, especialmente da educação superior, é que a UFG, em particular, decidiu, ao discutir e reestruturar sua política de expansão, pela criação de uma extensão do curso de Licenciatura em Matemática no município de Rialma.

A busca pela implantação de um curso de formação de professores na área de Matemática, pela Prefeitura Municipal de Rialma, demonstra o empenho dessa esfera administrativa ao assumir a formação de nível superior como elemento indispensável à melhoria do ensino na cidade, bem como na região. (MORAES, 2002, p. 106)

Em Rialma, a reivindicação para implantação do curso de Matemática ocorreu em função da necessidade de formação de professores e tinha por meta a melhor qualidade do ensino na área de ciências. Destaca-se que a solicitação desse município diferia das solicitações que os demais municípios apresentavam à universidade. Estas pautavam seus pedidos no desenvolvimento sócioeconômico-cultural local e regional. Estas reivindicações ocorreram em sintonia com as preocupações do Instituto de Matemática e Estatística que tinha, como objetivo, o desenvolvimento de projetos e ações com o intuito de ampliar o número de formados e também garantir a qualidade dos profissionais dessa área.

A cidade de Rialma, após longa negociação entre a prefeitura e a UFG, teve o curso de Matemática implantado em 1993. Tinha como objetivo primordial habilitar professores para atuar nos ensinos fundamental e médio em virtude da inexistência de profissionais nessa área. A prefeitura assumiu, no contrato, várias responsabilidades, entre elas, a contratação de parte dos professores. O curso não funcionou em prédio próprio, mas instalado em prédio escolar cedido pela prefeitura.

Eram oferecidas 30 vagas para o curso noturno em função das condições sócioeconômicas dos alunos, e ainda, a particularidade de que muitos desses deslocariam de outros municípios para a cidade a fim de continuar seus estudos.

No Processo nº 230.006287/91-28, folha 32, o reitor recomendou providências para viabilizar a implantação do curso de Matemática no Município de Rialma. O passo seguinte foi a discussão da minuta do convênio, segundo exigências do Instituto de Matemática da UFG. O termo de convênio celebrado entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Rialma, visando à colaboração mútua para a implantação do Curso de Licenciatura Plena em

Matemática, na cidade, ocorreu, em 30 de dezembro de 1992, e prescrevia como responsabilidade da Universidade:

1 - oferecer 2(dois) vestibulares, em 1993 e outro em 1994. 2 - Realizar Concurso Vestibular para o curso de Matemática, em época a ser determinada, na cidade de Rialma, para 30 vagas. 3 – Responsabilizar-se pela Coordenação didático-pedagógica do Curso, e demais objetos a ele vinculados, por meio da designação de um Professor, com carga horária mínima de 16 (dezesseis) horas semanais na cidade de Rialma, indicado pelo Departamento de Matemática, para um período de 2(dois) anos, podendo ser reconduzido. 4 – Responsabilizar-se pelo assessoramento didático-pedagógico do curso, através da Coordenação e do Departamento. 5 – Executar, através de sua Pró-Reitoria de Graduação, o acompanhamento das atividades realizadas pela Coordenação do curso em Rialma. 6 – Responsabilizar-se pela seleção de pessoal docente a ser contratado pela PREFEITURA, através de Concurso Público de Provas e Títulos. 7 – Assessorar e apoiar a Prefeitura, através da Coordenação do Curso, no processo de aprimoramento do ensino de 1º e 2º graus, por meio de capacitação de docentes, estudos dos currículos, bem como em outras atividades. 8 – Responsabilizar-se pela oferta somente dentro do prazo estipulado no Convênio. Caso haja rescisão do convênio ou sua não renovação, ao aluno que não acompanhar sua turma, será assegurada, dentro do prazo máximo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, a continuação do Curso em Goiânia. O candidato será devidamente informado desta forma, ao proceder a sua inscrição no concurso Vestibular. (p. 2-3)

Uma observação um pouco mais detida nesse termo de responsabilidade da UFG, em relação ao estabelecimento do curso de Matemática em Rialma, evidencia a preocupação com o ensino e a qualidade deste ao ser realizado na cidade. Nota-se que a reivindicação da comunidade e da Prefeitura em relação ao curso de Matemática ultrapassava os limites do curso e estendia a toda área da educação do município. Isso pode ser verificado no item 7 – “Assessorar e apoiar a Prefeitura, através da Coordenação do Curso, no processo de aprimoramento do ensino de 1º e 2º graus, por meio de capacitação de docentes, estudos dos currículos, bem como em outras atividades”.

Outra questão que ficou evidente foi o caráter temporário para a manutenção do curso na cidade. Aliás, característica comum a todos os cursos interiorizados pela UFG. Esta foi, ao menos inicialmente, o combinado entre as Prefeituras e a Universidade.

Quanto às obrigações da Prefeitura de Rialma em relação ao estabelecimento do curso na cidade, o Convênio destaca: destinar de seu orçamento os recursos financeiros necessários ao funcionamento do Curso; Contratar os professores do Curso, em regime de Dedicção Exclusiva, colocando-os à disposição da UNIVERSIDADE, sem ônus e sem vínculo empregatício para esta e com remuneração compatível aos professores efetivos da

universidade; Responsabilidade com o pagamento de ajuda de custo os professores e aos coordenador do curso da universidade em Rialma, com a ressalva que este receberia salário mensal, e também durante o período de férias, igual ao do Professor Adjunto, no tempo de duração do convênio; responsabilidade pelo transporte e remuneração de pessoas convidadas pela coordenação para atividades complementares e culturais; colocar à disposição da universidade um dos professores selecionados no concurso público, sem nenhum ônus, para que substituir o professor que estiver coordenando o curso em Rialma; responsabilidade na aquisição de livros para o acervo da biblioteca, bem como equipamentos e material didático; otimizar o ensino público municipal e colaborar com a universidade para a realização de eventos com esse intuito; liberar docentes rurais e urbanos da rede municipal para frequentarem os eventos programados para esse fim, conciliando os calendários da UFG e Prefeitura; estabelecer uma política que dê preferência aos portadores de diplomas de cursos de Licenciatura para o preenchimento de vagas nos cargos de magistério.

Note mais uma vez que os temas do convênio enfatizam a preocupação com o ensino, não só na área do curso de Matemática, mas através dele a prefeitura buscava e se comprometeria com o ensino e educação do município de modo geral. Evidencia também a contrapartida econômica da prefeitura para que o curso fosse instalado e tivesse continuidade.

De acordo com o *Projeto de Consolidação dos Campi da UFG (1997)*,

o curso funciona no turno noturno, oferece 30 vagas anualmente, tem 100 alunos matriculados, seis professores em regime de dedicação exclusiva contratados pela Prefeitura e colocados à disposição da UFG e um professor da UFG são responsáveis pelo curso; quatro funcionários contratados pela prefeitura dão apoio ao curso. Quanto a qualificação docente, predomina o mestrado[...] O curso não funciona em prédio próprio,[...], ele está instalado em prédio escolar cedido pela Prefeitura. O curso conta com uma sala para abrigar o acervo bibliográfico e servir de espaço de leitura, e no momento está sendo instalado o laboratório de informática. (UFG, 1997, p. 21)

Além das atividades de ensino, o corpo docente, com participação de alunos estagiários ou bolsistas, tem desenvolvido importantes trabalhos de extensão na região. Todos voltados principalmente para o aperfeiçoamento dos ensinos fundamental e médio da rede pública e particular da microrregião do Vale do São Patrício.

O curso de Matemática em Rialma não encerrou como previsto nos termos do primeiro Convênio. Outros convênios foram assinados com aditivos necessários para a permanência do curso na cidade até dezembro de 2008, quando o convênio não foi renovado por decisão das partes envolvidas. Contudo, sua permanência em Rialma foi controvertida.

Enquanto o *campus* materializava-se por suas atividades acadêmicas, por um lado, tensões e disputas de ordem política ideológica ocorriam no interior da UFG e da Prefeitura, resultando em desgastes diversos na atuação dos professores e funcionários do *campus*. De modo geral, a situação na ocasião de instalação do *campus*, prevaleceu a despeito do discurso de valorização do curso na cidade.

Ao apresentar o histórico da implantação dos *Campi* Avançados da UFG, teve-se como propósito reunir elementos para uma análise do processo de expansão, extensão e interiorização desta universidade. A UFG, criada em dezembro de 1960, estava ainda se instalando quando ocorreu o Golpe Militar que, com sua ideologia voltada para segurança e desenvolvimento, impôs redefinições de conceitos e o estabelecimento de novas estruturas para inúmeras instituições, mas priorizou as escolas, especialmente as de ensino superior. Dessa maneira, com a Reforma Universitária de 1968, a universidade reestruturou-se acadêmica, política e administrativamente. Essa fase ficou marcada pela criação de escolas, institutos e faculdades de acordo com a nova ordenação.

Diferentemente do processo de interiorização dos outros *campi* avançados, em Rialma, a UFG promoveu a extensão do Curso de Matemática. Essa decisão encontrava-se pautada em outra orientação. “Esse curso [...] foi criado sobre as novas bases da política da interiorização da UFG orientada pela expansão da oferta educacional, mediante a ampliação do número de vagas e, ao mesmo tempo, da contenção de gastos”. (MORAES, 2002, p. 122)

Ainda sob as orientações que marcaram os governos militares através do MEC, a universidade deu início ao seu processo de expansão, tendo como carro-chefe a extensão universitária. Através dessa, a universidade tinha a responsabilidade de levar conhecimentos técnicos, cultura e informações que fizessem desenvolver as regiões mais longínquas do país. Nessa direção, no início dos anos 70, vários decretos e leis (federais, estaduais e municipais) foram instituídos, a fim de incentivar estudantes e funcionários públicos a participarem dos programas de estágios e extensão promovidos pelos CRUTACs e Projeto Rondon.

Através desses projetos, atendia-se a objetivos assistencialistas. E para que se efetivassem as ações da universidade, para oferecer base física para abrigar os estagiários e demais funcionários da instituição que se dirigiam a essas regiões foram criados os *Campi* Avançados. Nesse contexto, a UFG iniciou também a sua interiorização através dos estágios e os programas especiais. Nota-se que são três modalidades distintas de ações desenvolvidas, contudo são complementares. Tais ações tiveram início nos anos 70 e perpassaram os anos 80 e 90. Em cada período, a universidade passou por reestruturações, segundo as políticas e a ordem conjuntural do momento.

Diante disso, considerando, por um lado, os problemas vividos pela UFG para a manutenção dos *Campi* e, por outro, as dificuldades enfrentadas pelas Prefeituras, para a sustentação do ensino superior em seus municípios, mediante convênios educacionais, tais instituições se expõem aos jogos de interesses e conflitos internos e externos às mesmas. São várias as faces que interpenetraram a política de extensão, interiorização e expansão do ensino superior em Goiás. Esse é o tema a ser analisado no próximo capítulo.

#### 4. CAMPI AVANÇADOS DA UFG – *as especificidades que interpenetram uma política de extensão, interiorização e expansão do ensino superior em Goiás*

*“Ao tempo que te trouxe,  
cabe o segredo de tua existência  
pouco importa teu signo, dia, mês, ano, vieste.  
Se foi na primavera, no verão, no outono, inverno  
O que importa é que vieste  
E soubeste tirar do tempo corrido,  
vivido,  
sofrido,  
a sabedoria de existir.”<sup>42</sup>  
Circe Camargo Ferreira*

A UFG é uma instituição que, desde o processo de sua criação, enfrentou os embates que a conjuntura contextual de cada período apresentou. Em cada momento de sua história, que coincide com a história local, regional e nacional, estabeleceu conceitos e significados para a orientação de sua organização estrutural (física, acadêmica, pedagógica e política).

Isso foi possível observar através das posturas adotadas por suas administrações no período estudado, quando por questões ideológicas e/ou concepções de universidade, os administradores indicavam como seria a relação desta com a sociedade onde estava (e está) inserida. Nota-se que cada administração ressignificou conceitos, reordenou ações para estabelecer a configuração que caracterizariam a universidade e o ensino superior segundo a sua concepção de política para o atendimento desse nível de formação

O estudo, neste capítulo, numa perspectiva conclusiva, teve por finalidade analisar as especificidades que perpassam a política para a extensão, a interiorização e a expansão na UFG, no período de 1972 a 1994. Esse período, compreende desde a instalação em Picos-PI, do primeiro *Campus* Avançado da UFG, até o estabelecimento da extensão do curso de Matemática, em Rialma-GO, em 1994, como pode ser observado no quadro a seguir.

---

<sup>42</sup> Fragmento do **Poema a Cora Coralina** publicado na obra: CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. Mariana, SP: Global Ed., 1985. Esta foi a 7ª edição. A segunda edição foi publicada pela Imprensa da Universidade Federal de Goiás em 1978, no reitorado do Professor Paulo de Bastos Perillo, quando a extensão na UFG tomava impulso e se firmava como uma prática e uma marca da instituição.

Ordem	Ano	Município	Mesorregião	Microrregião	Região	Unidade Federação	Natureza
1	1960	Goiânia	Centro Goiano	Goiânia	CO	GO	UFG - sede
2	1972	Picos	Sudeste Piauiense	Picos	NE	PI	Assistência/Estágios
3	1980	Firminópolis	Centro Goiano	Anicuns	CO	GO	Assistência/ Educação/Estágios
4	1980	Porto Nacional	Oriental do Tocantins	Porto Nacional	N	GO	Assistência/Estágios
5	1980	Jataí	Sul Goiano	Sudoeste de Goiás	CO	GO	Estágios/Ensino
6	1983	Catalão	Sul Goiano	Catalão	CO	GO	Estágios/Ensino
7	1990	Goiás	Nordeste Goiano	Rio Vermelho	CO	GO	Ensino/Expansão de vagas
8	1993	Rialma	Centro Goiano	Ceres	CO	GO	Ensino/Expansão de vagas

**Quadro 4** - Relação dos *Campi* Avançados e suas localizações

Fonte: Elaboração da autora

Ao escrever uma história, a clareza de que ela não representa a totalidade de tudo que aconteceu, menos ainda que apresente todas as representações sobre aquele objeto em questão, é imperativa. Para tecer essa análise, foram necessárias considerações sobre os perigos aos quais o pesquisador se expõe ao produzir uma história recente.

Considerações sobre os contextos histórico e econômico que configuraram como cenário para as políticas de Estado, para o ensino de educação nacional e local, nos anos compreendidos no período entre 1960 a 1990, foram retomados com objetivo de situar o objeto de estudo. Também foram consideradas as reconfigurações por que passou o ensino superior nos anos de 1968, 1980 e 1990. Estas foram balizadoras na indicação das fases e faces que interpenetraram a política para o ensino superior público em Goiás, nos vários momentos, através dos processos de extensão, interiorização e expansão via *campi* universitários, avançados, de interior ou de cursos, tal como foram se configurando.

#### **4.1 UFG - a história escrita e a história inscrita: os perigos para a produção de uma história recente**

Ninguém escapa da História. Não há quem, numa perspectiva ou outra, consiga escapar dela. Somos história. Produzimos uma história individual ou coletiva, local, regional ou nacional, que poderão ser escritas ou não. O entendimento do que seja história orienta as práticas e estabelece pressupostos que indicam “os problemas da pesquisa e da escrita da história, a saber, a verdade histórica, o fato histórico, a objetividade, o ponto de vista, as finalidades da história, etc” (LOPES, 1986, p. 31).

Assim, a história pode ser compreendida sob diferentes perspectivas. Nesse estudo, a história concebida como processo e em permanente movimento oportuniza um diálogo com os fatos, os tempos, os conceitos, os sujeitos, de modo que memória e história, embora distintas, completem-se. Afinal, “na memória, prevalece uma certa espontaneidade e a incoerência. Na História, há uma deliberação explícita para uma formulação coerente” (SILVEIRA, 1996, p. 16).

Segundo Silveira (1996), para que a história, enquanto processo possa ser melhor entendida, alguns pressupostos são necessários:

- a) a distinção entre memória e História, pois o alargamento e a aceleração da produção de ambos os campos, têm engendrado uma certa confusão e confusão entre ambos. [...] A memória narra, a História narra e explica;
- b) a necessidade de intensificar a Memória contra o Esquecimento, das pessoas e das coletividades;
- c) a constituição de um novo conceito de história, bem mais complexo, onde se recupere ou se instaure:
  - a narrativa, enquanto ato de contar os fatos, de relatar, cujo significado etimológico carrega a Memória e junto, a História: “trazer consigo, referir”:
  - a dialética, enquanto portadora de muitos tempos, do movimento e das contradições das pessoas e das sociedades;
  - a explicação histórica, enquanto procedimento que confere significado aos atos humanos;
  - a síntese histórica, enquanto operação de recuperação e ressignificação da totalidade, da multidimensionalidade da vida humana;
  - o comprometimento crítico-social na História-processo através da História-Ciência, enquanto ato de sermos historiadores, de um lado, com uma certa distância necessária à análise, mas, de outro lado, sermos historiadores-agentes de nosso tempo, participantes como cidadãos-historiadores. (SILVEIRA, 1996, p.15-18)

Os sentidos dessas considerações se completam quando se concebe que [...] “fazer história – seja voltada para o “ontem” distante, seja para o “ontem” mais próximo – é fazer história: com rigorosidade, com especificidade e, acima de tudo, com dificuldade” (PORTO JR, 2007, p. 10). Além disso, “a história não é simplesmente a história de nosso passado, mas a história do passado de nosso presente e também do nosso presente” (Idem, p. 23). E por isso, “a história que se escreve de maneira consciente e inconsciente está marcada pela época em que se vive” (MONTENEGRO, 1994, p. 10).

A produção de uma história recente exige do pesquisador vários cuidados. Ressalta-se que [...]”o conjunto de documentos de um período histórico possui também, outra dimensão: a da troca, a do diálogo, consciente e inconsciente, entre autores de uma época” (PALACIN et ali, 1995, p.5). E ainda há que se considerar que



é na vivência do resgate da memória, em sua diversidade de ‘sinais’ e, de reconstituição de um passado, é que a História Local tira do anonimato vozes inaudíveis, estruturas não pertencentes dentro de processos mais globais e estabelece um diálogo entre o geral e o particular. (RODRIGUES, s.n. t)

A pesquisa de uma história do tempo presente concorre para questões como

o imediatismo do trabalho histórico diante da história a acontecer, do fato, a presença ainda prenhe dos fatos no que chamamos de história imediata, de história próxima ou de história do presente, colocam numerosos problemas metodológicos, epistemológicos e, em certos aspectos, deontológicos. (CHAUVEU, 1999, p. 7)

E, ao observar a sua relação com a história, com o fazer a história já estabelecida, indagações mais exigentes se evidenciam.

Qual é então a parte de “verdade” não histórica? Qual pode ser a natureza da deformação da análise e que elementos concorrem para esta deformação? Quais são os jogos de influência entre os climas ideológicos e os contextos históricos? Qual a sua parte de responsabilidade na emergência e na afirmação dos movimentos históricos e historiográficos? Enfim, há uma responsabilidade do historiador em seu papel cada vez mais valorizado de comentarista do presente ou do imediato? (Id. Ibidem)

Ao considerar o senso comum, ainda podem ser apresentados os medos e receios, as inseguranças de quem ousa produzir história recente. Entre eles, considera-se que os documentos que podem servir de fundamentos para a pesquisa, ainda não passaram por tratamento arquivístico. Por isso, muitas vezes, não podem ser consultados; a visão sobre o objeto de estudo será sempre parcial, pois é baseada no “presentismo”; não há (ou não foi estabelecida) distância e tempo histórico necessários para uma compreensão mais “limpa” dos acontecimentos; os sujeitos que viveram o processo imprimem subjetividade, interesses, particularidades e pretendem uma visão de totalidade; e ainda há o risco do envolvimento do pesquisador no processo da pesquisa, impedindo resultados imparciais.

Nesse contexto, ainda se apresentam como limitações para a construção da história do tempo presente: a falta ou a pouca problematização sobre essa modalidade de história; a inexistência de referência, pois ainda precisa ser construída; a resistência de alguns em aceitar trabalhos realizados nessa direção, uma vez que os conceitos e fundamentos que amparam esse estudo ainda não são claros.

Em contrapartida, ocorrem a possibilidade de se estabelecer contato com documentos enquanto fontes primárias (documentos “*in natura*”) que, perguntadas, podem apresentar

respostas sem os vícios das informações pré-consultas; estabelecer diálogo com fontes mais próximas, e, ainda, oportunizar a análise do discurso dos sujeitos no debate com eles.

Para Chauveu (1999), apesar de sua imperfeição, de sua inexatidão, a história imediata tem sua função social. Ela completa a história do presente que completa a história do passado. Talvez ainda sem o trato e o rigor científico, essa história se mostre como um painel ou mosaico que, apresenta “os fatos, fornece arquivos e esboços de interpretação” (Idem, p. 24) que no palco da história-processo, apresenta sua complexidade. Mas possibilita sua releitura no movimento que o pesquisador estabelece com sujeitos, os fatos e as fontes que fundamentam o estudo proposto.

Pensar a história como a totalidade dos modos de ser, agir, criar e transformar próprias do homem aponta para o estabelecimento de uma categoria de produção e análise: a história em movimento. E não aponta para uma história do dado, do acabado, do ocorrido. Mesmo porque a história que versa sobre essas características precisa fazer novas perguntas para as respostas já dadas, ao estabelecer ressignificações para o passado, ou a uma visão diferente que cria um “novo” passado. E, nessa direção, a história do tempo recente apresenta-se como exercício que agrega às demais formas de fazer a história.

Outra questão a ser destacada é a história inscrita em toda história escrita. No caso deste estudo, no qual quando a extensão e a interiorização, através dos *campi* avançados e a expansão da UFG, constituem objeto de análise, cabe perguntar: e o que a escrita não revelou? No documento, a fonte para elucidar as questões e problematizações, não aparece o contexto que o resultou. Ao expor as interpretações de um processo, destaca-se *um* de seus lados que permite e até enseja, no confronto com a própria realidade histórica, perguntar: e o *outro* lado? (Lopes,1995). Vale lembrar que “antes de tudo, a história é mutável, e não se pode limitar à interrogação somente aos campos, aos métodos, às teorias do político [...] (CHAUVEAU e TÉTARD, 1999, p. 14).

#### **4.2 Os contextos histórico e econômico como cenário para as políticas de Estado para a Educação nacional e local (anos 1960-1990)**

Considerando o ano de 1960 como marco para esta análise, recorda-se que, no Brasil, esse período era regido pela doutrina desenvolvimentista que se sustentava nos avanços técnico-industriais e pretendia um avanço generalizado do país. Em 1961, quando Jânio Quadros assumiu a presidência da República, estabeleceram-se ações que favoreceram uma suposta aproximação com o bloco comunista. Essa situação gerou o descontentamento

das elites que se pautavam nas orientações liberais e não tardou para que se manifestassem contrários às posturas do presidente. Dessa forma, o Brasil, inserido e em sintonia com a ordem mundial daquele momento, apresentou-se como palco de políticas públicas que o tornaram presa da teia construída pelos organismos multilaterais.

E, nesse processo, a partir de 1964, o governo ditatorial encontrou terreno fértil para se estabelecer.

As exigências da reorientação do sistema capitalista ampliam a esfera de influência dos países desenvolvidos. A crise do sistema gera programas de reestruturação econômica, constituídos por severas condições: a integração ao capital internacional sem nenhuma salvaguarda. (RODRIGUES, 2003, p.173)

Essa situação se caracterizou por conta de “uma penetração ideológica e real do fazer mercantil em quase todos os espaços da vida e do ser humano” (SILVA Jr. e SGUISSARD, 2001, p. 261). Nessa perspectiva, por um lado, o Estado se apresenta com concepção polissêmica e com sentidos que levam este Estado a uma relação direta com o mercado e, por isso, organiza-se segundo estruturas orientadas pela racionalidade imperiosa do capital.

A partir dessa realidade, as políticas públicas apresentadas seguiram tal pressuposto. Assim, o Estado, ao ser considerado enquanto superestrutura filiada ao capitalismo, é dotado do poder característico de uma classe e exige ser compreendido como um todo estruturalmente complexo e intimamente associado aos interesses dominantes.

Enquanto superestrutura organizativa da sociedade, para atendimento dos interesses do capital e inserido nesse processo, o Estado impõe reformas e também sofre estas reformas porque elas têm a função de desconstruir ou ressignificar conceitos e estruturas já dadas como certas, obrigando, assim, a sua configuração segundo as fórmulas estabelecidas pelo capital e produtividade inerentes à fase que protagonizar.

Isso posto, modificações substantivas são implementadas pelo Estado, de forma a garantir que o mercado continue sendo o regulador de todas as ações em sociedade. Tal regulação se dá pela lei da oferta e da procura com o Estado, controlando o setor público e o privado através de processos avaliativos. Esse controle toma forma pela recomposição das relações entre o Estado e o mercado.

O Estado exerce seu poder e seu controle e se mantém na teia que o insere porque nela estão presentes tensões, paradoxos, e contradições global e local. Para consolidar seu intento, vale-se da educação e da escola enquanto um dos mecanismos para recomposição de

suas relações com o mercado. A educação e a escola, para esse fim, podem ser compreendidas como um grande laboratório de ações reformadoras que, de certa forma, obrigam a adoção de princípios e valores que culminam com a supervalorização da escola.

Essa supervalorização carrega, em seu interior, o germe da desconstrução permanente da mesma. Nesse processo, o objetivo é fazer da educação e da escola recursos de disseminação da ideologia do Estado, do mercado e do capital sob o discurso da modernização e desenvolvimento. E, para que isso ocorra, as mudanças em cada fase do capitalismo mundial promovem crises de toda ordem em todos os setores sociais, econômicos, políticos, educacionais. Essas crises têm por finalidade a criação de uma concepção de que o que está posto está ultrapassado, não tem validade e precisa ser atualizado. Afinal, a sociedade, em geral, aceitasse o conceito de que a melhoria e o avanço ocorrem através do “novo”.

Nota-se que os discursos que pregam “mudança, transformação, avanço, ciência” ganham força e espaço na vida das pessoas. Por isso, tais pessoas tornam-se flexíveis, abertas e receptivas para as reformas apresentadas como necessárias. São convencidas de que as crises precisam ser superadas e, para isso, reclamam a necessária participação (e sacrifício) de todos.

Atento a essa lógica, o capitalismo alicerçado em relações essencialmente contraditórias, exige um Estado aparentemente autônomo e com autoridade para legitimar tais relações através de discursos e ações políticas. Assim, o Estado, dando exemplo, cumpriria o seu papel ao promover reformas no aparelho do próprio Estado. Nesse cenário, convém destacar que pressupostos históricos amparam os projetos de reforma. Esses pressupostos expressam as continuidades ou a permanência de padrões históricos enquanto pilares para as propostas de mudanças.

Esses princípios, entendidos como alicerce para sustentação das mudanças dos sistemas de governo buscam a governança, através da reforma educacional. Marques (2007) destaca algumas ideias que norteiam tais princípios:

a) *a concepção de que as reformas devem ocorrer no sistema interno*, revestidas de caráter técnico, *e no sistema externo*, com sentido político;

b) *a mobilização pública profissional* que encontra ressonância na idéia de movimento, avanço, impregnada na reforma. O simples anúncio do movimento já é concebido como inovação e evidencia as relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997);

*c) o discurso e a linguagem das reformas* – promovem o consenso, a aceitação dos pressupostos para a reforma, além de, através da linguagem, promover a difusão da (re)construção com a aparência de fácil e rápida se todos participarem;

*d) os intelectuais da reforma* – apresentam-se como reformadores e dão visibilidade às mudanças propostas e justificam a própria existência. A reforma, assim, é entendida como prática social que se liga às práticas que articulam o governo da sociedade e o governo do indivíduo, no sentido do autogoverno constituindo-se em novos padrões de governança (POPKEWITZ, 1998).

A racionalidade da reforma do Estado articulada a uma agenda para a educação, busca realizar a operação Estado-mercado-comunidade nos processos de regulação de políticas públicas, especialmente para a educação. Em função disso,

[...] a partir de 1960, consolida-se um processo de reforma do Estado e da gestão. Na área educacional, vivencia-se em toda a América Latina, mudanças no papel da escola, por meio de um conjunto de medidas que redimensionam o panorama da educação básica e superior. (DOURADO, 2001, p. 50)

No final do regime militar, o Brasil apresentava-se imerso em contexto “caracterizado como um ente partidariamente aos interesses do setor privado, configurava-se por uma enorme dívida social no sentido do alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública” (DOURADO, 2002, p. 238). Para proceder uma análise da relação entre os pilares reguladores das políticas educacionais (mercado, Estado, comunidade), são necessárias algumas referências. Marques (2007) destaca como relevantes algumas ideias fundamentais que as reformas abrangem:

*a) a lógica da dialética da (des)qualificação* que no projeto de reforma gera uma crise em alguma área para então, legitimar-se. Assim, no contexto da crise, a proposta de reforma “ensina” como os sujeitos devem se comportar, de forma a se convencer e aceitar a reforma nos moldes que são propostos pelas elites política e econômica;

*b) a justificação pela busca da qualidade tem motivações* – que originam da “crise da qualidade” quando as metas de expansão quantitativa do sistema escolar não alcançam índices satisfatórios. A crise de qualidade é estabelecida sob diferentes âmbitos: o pedagógico, o administrativo; de eficiência, de eficácia de produtividade e de gerência (Gentili, 1996);

*c) a temática da “descentralização”, participação e autonomia* - sob o discurso da participação, redistribuição do poder, mudam o relacionamento entre instâncias (União,

Estado e Municípios) e transformam a descentralização meio para a disseminação do poder para ampliar a observância e o controle;

*d) princípios e processos de flexibilização* – têm a missão de criar e preservar uma cultura de gerência que contemple seus princípios reguladores, amparados por bases legais. Dessa forma, o Estado e a escola são desqualificados em seu processo de gestão, promovendo o “desejo” por reformas, os requalificaria para “dar conta” de suas funções no tempo e contextos atuais.

Com o estabelecimento da democratização a partir de 1985, o Brasil passou a viver em “estado de reformas” em seus diferentes setores. O ensino e a educação constituíam alvos importantes naquele momento. Dos níveis de ensino, o ensino superior

tem sido visto pelos organismos multilaterais como motor do desenvolvimento econômico, que por sua vez tem sido cada vez mais adequado às exigências do mercado, transformando a aquisição do saber em bem privado, especialmente da classe dominante”. (MATA, 2005, s/p)

Nessa direção, Ribeiro (2002, p. 85) afirma que “é preciso reformar, para redesenhar as instituições de ensino superior”, uma vez que a Reforma de 1968, embora abrangente, apresentou-se inacabada. Para isso, mais uma vez é recolocada a base na qual assentam as reformas do ensino superior: a coordenação dos projetos e processos engendrados pelo Estado que “ocupa posição central e estratégica como agência de coordenação e controle da sociedade capitalista contemporânea” (GOMES, 2003, p. 851). Nesse processo, o Estado determina as diretrizes que orientarão como o mercado deve coordenar a educação superior não apenas por meio de subsídios, mas também através de outros recursos competitivos (Idem, p. 846).

A partir de 1985, com início do período da redemocratização do país, o Estado que não dispõe de grande poder de intervenção, ao disseminar a lógica do mercado, oferece a este a função de, também, coordenar o ensino superior. Contudo, “a forma de coordenação pelo mercado da educação não representa a antítese da coordenação estatal, mas um desenvolvimento desta que vem sendo utilizado pelo governo como um instrumento de governança” (Idem, p. 846).

A configuração das reformas na Educação Superior contemporânea marca um amplo quadro de mudanças no campo da educação. Tais mudanças são compreendidas como imprescindíveis ao desenvolvimento econômico, transformação cultural e social, promoção da

ciência e da solidariedade nacional, crescimento, bem como a inserção do país no contexto global de superação de atrasos.

Os debates em âmbito nacional, sobre os projetos e processos de Reforma do Estado e da educação, com destaque para a educação superior, sempre ressaltaram a força da comunidade científica nesse processo. Contudo, ao mesmo tempo em que se busca um reordenamento para o ensino superior no Brasil, de forma “democrática”, afunda-se em rupturas e contradições inerentes em cada decreto, lei ou projeto reformador.

No campo educacional, especialmente no sistema público do ensino superior, discutiam-se algumas questões, como a modernização e a democratização do acesso ao ensino superior; o ensino público, gratuito e de qualidade; e a democratização das relações de poder no âmbito das Ifes, bem como sua autonomia. (RODRIGUES, 2003, p.170)

Os elementos que ajudam a compreender a reforma do Ensino Superior expressos nos discursos dos reformadores, não conseguem dissociá-la da Reforma do Estado. Esta se vista sob o prisma do pragmatismo que impera ditado por uma política tecnificada, apresenta-se estratégica. Por isso, os governos brasileiros, nas últimas décadas, têm se ocupado da reforma do ensino superior, principalmente, recursos legislativos.

#### **4.3 As reconfigurações do ensino superior através das reformas (1968, anos de 1980 e 1990)**

O ensino superior no Brasil só foi implantado a partir do estabelecimento da Família Real em terras da América Portuguesa, em 1808. A partir dessa data, foram criados os primeiros cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia. Eram instituições isoladas, mantidas pelo Estado e com a função de formarem profissionais que suprissem as necessidades deste Estado e da sociedade. A primeira universidade brasileira foi criada, por força de lei, em 1920. E, nos próximos dez anos, muitas e diversificadas discussões sobre o ensino e a educação no Brasil resultaram em algumas iniciativas e alguns documentos como, por exemplo, o Inquérito de 1928. Ressalta-se que

quando da realização do Inquérito de 1928, existiam apenas duas universidades no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) e a Universidade de Minas Gerais (atual UFMG), a primeira criada em 07 de setembro de 1920 pelo Governo Federal, através do Decreto nº 14.343, e a segunda, no dia 07 de setembro de 1927 por meio da Lei Estadual nº 956, quando da comemoração do primeiro ano de governo de Antonio Carlos

Ribeiro de Andrada, Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1926 e 1930. (ARAÚJO, 2007, p. 2)

Com a revolução de 1930, iniciou-se a Era Vargas e, já em 1931, iniciaram as reformas de ensino patrocinadas pelas Leis Orgânicas de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Em 1931, Campos que ocupava a pasta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabeleceu o Decreto nº 19. 851, em 11 de abril, que reorganizava o ensino superior e criava a universidade como modelo para o desenvolvimento desse nível de ensino. Fixou a organização, a composição, a competência e o funcionamento da administração universitária e também previu a representação e participação dos estudantes. Também foi introduzida a pesquisa científica como um dos objetivos do ensino universitário.

A partir de então, as universidades poderiam ser criadas e mantidas pela União ou pelos Estados. Também tinham autorização para o estabelecimento do ensino superior as fundações ou associações e particulares.

A Reforma de Francisco Campos vigorou por trinta anos (1931-1961), quando foi aprovada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional - a Lei nº 4.024, de 20/12/1961. Essa lei disciplinou a organização e o funcionamento do ensino brasileiro nos três graus de ensino, fixou os fins da Educação e também criou o Conselho Federal de Educação. A LDBN/61, em função do histórico de sua criação e aprovação, já não atendia as reais necessidades do contexto no qual seria aplicada.

Não havia transcorrido o tempo necessário para a reconfiguração do ensino brasileiro, segundo a orientação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, quando foi instaurada, em 1964, a Ditadura Militar no país. Nesse regime de governo, todos os setores da sociedade foram redimensionados, segundo a ideologia do regime político e econômico de então. Entre as medidas adotadas, para atender aos interesses dos militares, ocorreu a aprovação da Reforma Universitária pela Lei nº 5.540 de 28/11/1968, pelo Congresso Nacional. Esta lei revogava os dispositivos da Lei nº 4.024/61, que tratavam sobre o ensino superior e o reconfigurava, segundo os objetivos daquele momento.

Diante dessa realidade, não é demais salientar, rememorando, que

a história da ideia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do País em aceitá-la. Negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas, que ainda no século XVI tentaram trazê-la para a colônia. Com a Independência, choveram os projetos, a partir do de José Bonifácio, durante mais de sessenta anos, sem nenhum chegar a concretizar-se. Depois, com a República, a ideia não tem melhor êxito. Afinal, em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, como uma confederação de escolas. E, somente em 1934 e 1935, o



Distrito Federal e o Estado de São Paulo lançam as bases de uma universidade com maior integração. A do Distrito Federal é extinta pouco depois e a de São Paulo vinga, mas voltando ao modelo tradicional de federação de escolas. Só em 1961, vota-se o plano da Universidade de Brasília que, indiscutivelmente, representa uma estrutura integrada. Em 1967, as ideias de Universidade de Brasília corporificam o projeto atual de reestruturação das universidades. Todos esses planos, projetos e leis constituem inovações em início de implantação. (TEIXEIRA, 1998, p. 164-5)

Nota-se que a universidade brasileira, implementada a partir de 1968, foi utilizada como um dos recursos para despolitizar

as questões essenciais da vida social e assumiu uma dimensão desmobilizadora ou de fraca mobilização popular [...]. Sua intenção é modelar a vida privada, a alma, o espírito e os costumes dos destinatários do poder de acordo com uma ideologia dominante, ideologia que será imposta àqueles que não querem se submeter a ela, com os diferentes meios do processo do poder. (GERMANO, 2000, p.28)

O projeto de reforma da universidade brasileira abarcava também as diretrizes para sua modernização tecnocrática e para a concentração de maior volume de iniciativas para “criação de faculdades das mais variadas naturezas jurídicas”. (BALDINO, 1991, p. 19)

O processo de expansão do ensino superior nesse período caracterizou-se pela forma desordenada de se estabelecer, marcadamente pelo critério quantitativo. Outro aspecto relevante originou-se de pactos político-eleitorais, maquiados de ideário desenvolvimentista municipal que interiorizaria o ensino superior, fixaria e protegeria a juventude local. (Baldino, 1991)

Esse mesmo pesquisador ainda ressalta que esse movimento foi atípico uma vez que os anos de 1980, marcados por profunda crise político-social, também teve o maior volume de iniciativas do Poder Público estadual e municipal, resultando num “verdadeiro festival de criação de faculdades”.

Nos anos de 1980, configurou-se uma profunda crise econômica no Brasil e eram constantes os apelos por uma melhor distribuição de renda. Em função desse contexto, várias alternativas foram decisivas na conformação do Estado brasileiro reestruturado sob as diretrizes neoliberais que enfatizavam a desregulação da economia, a privatização do público e a ênfase no Estado-Mínimo.

No Brasil, a crise econômica do início dos anos 80, decorrente da subida das taxas de juros internacionais e da segunda crise petrolífera, reverteu o fluxo

de divisas em direção aos países centrais. O ajuste promovido pela política econômica provocou a queda nos salários reais; promoveu a estatização da dívida externa; realizou sucessivas desvalorizações cambiais e elevou as taxas de juros domésticas. (CARVALHO, 2004, p. 5)

Destaca-se que a promulgação da Constituição de 1988 representou avanços nessa direção no que diz respeito à descentralização de recursos e encargos do governo federal para os Estados e Municípios.

Nesse período, no campo da educação, a situação era dramática em todos os níveis. Evasão, repetência, analfabetismo somavam ao cenário de quase abandono da rede pública escolar.

A “cultura geral muito baixa” atinge mesmo os estudantes universitários. Ela decorre, em parte, da desqualificação do ensino, que, por sua vez, não é uma consequência somente da falta de verbas mas também da repressão e censura à educação, à cultura, à imprensa. (Idem, p. 273)

Mesmo com todo o aparato repressivo que dispunha, a política do regime militar não conseguiu anular de vez a organização da sociedade civil. E na luta pela democratização social foi inserida “a luta pela democratização da escola, entendida por alguns como mera oferta de vagas e, por outros, como democratização de acesso, permanência e gestão”. (DOURADO, 2001, p. 53)

Nessa direção, “quanto ao ensino superior algumas alterações ocorrem na década de 80, com destaque para a expansão e criação de universidades e escolas isoladas pelo poder público estadual e a implantação de fundações de ensino superior pelos municípios” (Idem, p. 55). Nesse processo, ao mesmo tempo, “verificou-se a multiplicação do ensino privado, pela criação de universidades e faculdades isoladas, respaldadas por um Conselho Federal de Educação de clara tendência privatista, particularmente em relação ao ensino superior”. (Idem, p. 56)

No âmbito dessas ações, destacam-se várias experiências de caráter privatista: a defesa de terceirização; da parceria escola-empresa; das cooperativas de ensino; dos convênios e dos contratos de prestação de serviços. Nesse processo, ainda apareceu o modelo fundacional como canal para a implantação do ensino pago pela cobrança de mensalidades. Esse modelo representou o caminho que garantiria a expansão privada do ensino superior, de forma legal e financiada pelo poder público municipal (DOURADO, 2001).

A articulação das ações que efetivariam tais políticas esteve assentada no discurso que defendia o desenvolvimento regional e sua integração ao mercado nacional. Para tal, o

ensino superior era apresentado como alavanca para o progresso, o desenvolvimento, integração e, principalmente, como elevação do *status* do município-sede da instituição de ensino superior, especialmente se fosse uma universidade federal. Já nos anos de 1990,

sob orientação e mesmo imposição do Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial e em outra esfera a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vários países da América Latina, empreenderam reformas para adequar o estado e a sociedade a uma nova ordem, passando a economia a constituir-se o centro de todos os valores. A educação superior teve de se adequar aos novos imperativos e submeter-se à centralidade econômica. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 101)

Nesse sentido, foram empreendidas ações reformistas que, articularam a pluralidade e a diversidade dos interesses globais do capital que foram associados a um projeto neoliberal de minimização do Estado. E por isso, confirmaram as teses centrais do capitalismo concorrencial que exigiam a mercantilização da educação superior (OLIVEIRA, 2000).

A proposta de reforma que caracterizou os anos de 1990 apregoava um processo de reorganização e ajustes do sistema universitário que apontava em direção contrária ao que foi realizado pela Reforma do Ensino Superior de 1968. Nos anos de 1990, as reformas propostas pretendiam, por um lado, a flexibilização e a diversificação das instituições, de modo que estas pudessem alinhar-se às exigências da economia mundial. Nesse sentido, eram preconizadas:

flexibilização da estrutura dos cursos de graduação; novas diretrizes curriculares; a redução da duração dos cursos; o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; a articulação teoria-prática e avaliações periódicas, dentre outros. (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 27)

Por outro lado, as universidades, ao redefinir seu caráter e sua vocação, culminaram por, também, redefinir “sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2000, p. 31)

Ao estabelecer a lógica das reformas, as universidades acabam por promover uma consciência de que

[...] Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores. [...] O simples anúncio do movimento chega a ser

apresentado como inovação: existe mudança quando se propõem reformas; do contrário, é como se não houvesse uma política para a educação”. (SACRISTÁN, 1996, p. 52 )

Nesse processo, evidenciaram-se iniciativas que assumiram que as instituições necessitavam passar por procedimentos avaliativos que diagnosticassem seus pontos fortes e suas fragilidades. Diante dos resultados, esperavam que fossem promovidos os ajustes necessários para a promoção do desenvolvimento institucional. E, assim, nessas circunstâncias que foram sendo desenhadas, as universidades assumiram perfil funcional, pragmático e operacional pautado na constante perseguição da eficiência e eficácia administrativa que resultasse em saldo positivo no quesito produtividade.

Nesse contexto reformista, observa-se que as universidades federais com maior capital científico, intelectual e cultural procuram resolver os problemas e os conflitos atuais pela inovação, que visa melhorar a eficiência e eficácia na obtenção de produtos e processos gerenciais e comunicacionais, e da auto-afirmação da identidade institucional, centrada na cultura e história da instituição, na natureza de suas atividades, no papel que desempenha na realidade local e no campo científico-universitário, em geral. Tudo isso, no entanto, fortalece, no interior do sistema mantido pelo Executivo Federal, um processo mais concorrencial no qual prevalecem a identificação e a produção de elementos acadêmicos que afirmem ou reconfigurem o perfil de excelência de cada instituição. O jogo concorrencial da diferenciação e da distinção institucional, ou melhor, da ocupação de posições específicas e diferenciadas, contribui para desmontar o sistema federal, tendo em vista que rompe, paulatinamente, com elementos centrais de convergência, que asseguravam, pelo menos em tese, certo nível de solidariedade, como: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, gestão democrática, padrão unitário de qualidade, carreira unificada e avaliação institucional. (OLIVEIRA, 2000, p. 167)

No processo marcado pela mudança de forma e estrutura, as universidades passaram por acirradas tensões e conflitos que acentuavam as disputas de toda ordem no interior das mesmas. Tudo isso provocou alterações significativas no interior das instituições, modificando o espaço-tempo de/na produção de trabalhos acadêmicos, forjando novas configurações que exigiam novas e constantes adaptações.

#### **4.4 A UFG e as fases e faces que interpenetraram as políticas para o ensino superior público em Goiás: a extensão, a interiorização e a expansão**

A história da UFG, como a história de qualquer instituição, confunde-se com a história protagonizada por muitas pessoas que participaram do seu processo de criação e

desenvolvimento. Segundo o Professor Edward Madureira Brasil, atual Reitor dessa universidade,

[...] instalar oficialmente a instituição foi uma missão de destemidos, que enfrentaram dificuldades e resistências de toda ordem para fazer emergir uma universidade no Brasil Central. [...] alguns dos pioneiros lutaram contra o tempo, contra a burocracia e contra a falta de recursos. [...] a UFG, lançada como desafio, fez com que muitos lecionassem sem salário e não medissem esforços na busca por apoio logístico, técnico e financeiro. E foi assim, protagonizada por amantes do ensino, idealistas, despreendidos, guerreiros por excelência, que parte significativa da história da UFG foi escrita. (UFG, 2008, p. 5)

A UFG havia nascido “marcada por um discurso modernizante e identificado com as aspirações sociais de parcela significativa da população, sobretudo com as demandas estudantis encampadas pela UNE para a reforma universitária no país”. (DOURADO, 2001, p. 51)

A Universidade Federal de Goiás inaugura no Brasil uma concepção nova de universidade: um centro de elaboração cultural – um laboratório de cultura. [...] A Universidade Federal de Goiás propõe-se a constituir um centro ativo de desenvolvimento, com a ruptura da estrutura arcaica tradicional da universidade brasileira<sup>43</sup>. (OLIVAL, 1992, p. 75)

A despeito das dificuldades impostas pelas contingências políticas, ideológicas e econômicas, a universidade buscava o propósito de crescer e modernizar-se. Uma vez instalada,

o passo seguinte foi estabelecer um projeto pedagógico para a instituição. Para isso, foi realizada a “Semana de Planejamento”, que reuniu expositores e personalidades importantes da área cultural e pedagógica do país, como os sociólogos Darcy Ribeiro e Ernesto de Oliveira Júnior. Após várias discussões, ficou decidido que a UFG deveria superar o modelo clássico de ensino que vigorava no Brasil para se aproximar mais da realidade contemporânea mundial. (COSTA; SALES; SILVA, 2008, p. 12)

Mas, logo teve que se adequar aos princípios propostos pelo regime militar instalado no país em 1964.

---

<sup>43</sup> Depoimento de Colemar Natal e Silva – reproduzido na íntegra e apresentado no discurso de instalação do Centro de Memória da Universidade fundada por iniciativa da Reitora Maria do Rosário Cassimiro (Olival, 1992).

O impacto político-ideológico do golpe militar ecoa em Goiás. Em relação ao ensino superior, várias medidas foram adotadas, entre as quais destaca-se a instalação de comissão de Inquérito que resultou na aprovação de intervenção federal na Universidade Federal de Goiás. Entre as justificativas da Comissão para intervenção, estavam as “irregularidades” ligadas ao processo desordenado de criação de escolas. (DOURADO, 2001, p. 52)

Depoimentos de professores e servidores, divulgados na revista *UFG Afirmativa*, de publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás, que atuaram na universidade naquela época, demonstram o quadro sombrio por que passou a universidade, culminando a demissão do reitor. E com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) a UFG, em especial, promoveu reformulações que acabaram por distanciá-la dos seus propósitos iniciais.

O Plano de reestruturação da UFG foi aprovado pelo Decreto nº 63.817 de 16 de dezembro de 1968, este atingiu, particularmente, suas unidades acadêmicas. Este plano adotava as seguintes medidas:

- eliminação da cátedra e dos departamentos como a menor fração da estrutura da universidade;
- a instalação de colegiados de cursos;
- a implantação de vestibular unificado e classificatório;
- a definição do ciclo de estudos básicos precedendo o profissional;
- a instalação das unidades acadêmicas relacionadas aos estudos básicos;
- o sistema de créditos com matrícula por disciplina, em substituição aos sistema seriado com matrículas em blocos anuais;
- o estabelecimento de carreira para o magistério; a expansão da pós-graduação;
- a não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. (AMARAL, 2008, 10)

Diante desse quadro contextual,

ao longo da década de 1960 e início dos anos 70, preocupada em consolidar-se como instituição de ensino superior, a UFG concentrou seus esforços na busca de maior eficiência interna. Essa fase se caracterizou por uma ênfase na organização e na racionalização do espaço físico, da estrutura administrativa e dos serviços, visando a atingir os objetivos para os quais a universidade fora criada, em especial o ensino de graduação. Desse modo, ao longo desse tempo o ensino de graduação foi preponderante, sobretudo pela falta de condições objetivas para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão. Estas tinham, naturalmente, uma participação menor no contexto das atividades da instituição, ficando muitas vezes circunscritas a iniciativas pessoais e pontuais. (COSTA; SALES; SILVA, 2008, p. 12)

A partir desse período, ciente de sua obrigação de fazer valer as determinações da Lei nº 5.540/68 que determinava a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, a UFG passou a atender a orientação do MEC e do Ministério do Interior através de ações ligadas ao Projeto Rondon e aos CRUTACs. Esses projetos constituíam-se como recursos ideológicos dos governos durante o regime militar instalado no Brasil desde 1964. O Projeto Rondon, ligado ao MINTER, tinha por missão a integração e segurança nacional, valendo-se da força jovem que se encontrava matriculada nas universidades públicas federais. E os CRUTACs

adequavam-se bem à ideologia do grupo no poder, que procurava mostrar para a sociedade civil a sua preocupação com a condição de miserabilidade das camadas desvalidas, entretanto não atribuía essa miséria às condições econômico-sociais do país, mas ao povo que, analfabeto, era incapaz de usar a técnica para melhorar sua condição de vida. A ideologia do programa evidencia que a universidade, detentora da “cultura”, através de suas ações de extensão, iria atuar no interior civilizando e instruindo a população “inculta”. Percebe-se nas entrelinhas que o projeto atendia ao objetivo do Governo Brasileiro de combate à pobreza e ao seu suposto potencial subversivo. (Idem, p. 18)

Nessa direção, ficaram acertadas, inicialmente, atividades de extensão fora da sede da instituição. Concretizando esse intento, estabeleceu atividades extensionistas, através de estágios, em Picos-PI (1972). Assim, foi constituída a área de atuação do Projeto Rondon e foi oferecido à UFG. Em Goiás, a UFG iniciou suas atividades extensionistas através dos estágios rurais na área da saúde na cidade de Nerópolis-GO. Essas atividades, em 1975, foram transferidas para Firminópolis-GO, quando foi criado o CRUTAC. A UFG realizou ações que caracterizavam a extensão na área de saúde até em 1980, aproveitando as instalações do CRUTtAC que passou a denominar-se *Campus Avançado* de Firminópolis, tendeu seus atendimentos às localidades próximas.

No período compreendido, especialmente, entre 1972 a 1986, a UFG passou por um processo de significativa interiorização com o estabelecimento de *campi* avançados. As unidades foram criadas em Picos, PI (1972), Firminópolis-GO (1980), Porto Nacional-GO (1980), Jataí-GO (1980) e Catalão-GO (1984). Ressalta-se que nessa fase

sua dotação orçamentária [...] não permitia a expansão de vagas e de cursos nem na capital muito menos no interior do Estado, embora a Universidade reconhecesse estar frente a uma nova realidade que exigia não só a uma expansão na capital, mas, principalmente, a interiorização de suas atividades. (UFG, 1997, p. 4)

Nesse processo em que a história da UFG foi sendo tecida, todos os sujeitos, conjunturas político-econômicas e sociais, interesses os mais diversos foram colorindo com suas matizes a trajetória dessa instituição. E para tratar das faces que constituíram a UFG, a partir desse momento, foram considerados, além de documentos e estudos já realizados, depoimentos e entrevistas concedidas no período de agosto a dezembro de 2009, com dois professores, três ex-reitores, duas pessoas das comunidades onde foram instalados os *campi* avançados da universidade.

Os professores e os ex-reitores<sup>44</sup> atuaram na UFG no período compreendido nesse estudo (1972-1994), já as pessoas da comunidade atuaram no processo de estabelecimento dos *campi* avançados, então denominados, polos de desenvolvimento econômico. Nos depoimentos dos entrevistados, ficam claras: a distinção de filosofias; concepções de universidade; as opções políticas; as tensões e contradições que foram objetos de disputas e as ações que marcaram a participação no processo de construção da história da UFG.

A face que a UFG construiu no período desde sua criação até 1986 caracterizou-se pelo grande impulso dado à extensão, interiorização – principalmente pelo estabelecimento dos *campi* avançados – e pela expansão resultante desse processo. É válido salientar que as atividades de extensão nessa universidade, desde sua instalação em 1960 até os anos de 1970, caracterizaram-se como pontuais e singulares. Ocorriam pela iniciativa de suas unidades de ensino ou órgãos que as idealizassem. Não havia uma política de extensão universitária institucionalizada. Essa situação perdurou até dezembro de 1977, quando o Reitor em exercício, o professor José Cruciano de Araújo, criou a Coordenação dos Órgãos e Serviços de Extensão da UFG e designou a professora Maria do Rosário Cassimiro para assumi-la.

Com a criação dessa Coordenação, reuniram-se, sob a mesma direção, todos os órgãos e ações que realizavam as tarefas de extensão sob diferentes administrações. Em 1979, após a aprovação do Estatuto da UFG pelo MEC, foi criada a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX – com a missão de “superintender e coordenar as atividades e serviços de extensão”. A professora Cassimiro foi a primeira Pró-Reitora de Extensão.

Em decorrência da política de interiorização incentivada pelo governo federal, a PROEX desenvolveu trabalhos que resultaram na criação e estabelecimento de *campi*

---

<sup>44</sup> Ex-Reitores da UFG: Professor Colemar Natal e Silva (1961-1964); Professor José Martins D’Alvarez (1964); Professor Jerônimo Geraldo de Queiroz(1965-19968); Professor Farnese Dias Maciel Neto (1969-1972); Professor Paulo de Bastos Perilo (1973-1977); Professor José Cruciano de Araújo (1978-1981); Professora Maria do Rosário Cassimiro (1982-1985; Professor Joel Pimentel de Ulhôa (1986-1989); Professor Ricardo Bufaiçal (1990-1993; Professor Ary Monteiro do Espírito Santo(1994-1997); Professora Milca Severino Pereira (1998-2001)(2002-2005). O Professor Eward Madureira Brasil é o atual reitor da UFG(2006- ). Fonte: *UFG Afirmativa*, nº 2, novembro de 2008, p. 8.



avançados nas regiões consideradas pólo de desenvolvimento regional. Sobre essa questão, Cassimiro chama a atenção para a seguinte situação:

Veja que o Brasil, Goiás, não estavam (e não estão) preparados para receber os benefícios do desenvolvimento. Veja que o desenvolvimento chega antes da educação. No Brasil, a educação é o último vagão do comboio do desenvolvimento. Cria-se uma usina hidrelétrica nos ermos dos sertões brasileiros e não se leva educação nenhuma para lá. Esses lugares tornam-se pólos de desenvolvimento sem nenhuma estrutura organizacional. Primeiro se implanta o desenvolvimento. Depois a escola corre atrás. A escola vem sempre “depois”. (CASSIMIRO em entrevista concedida em 05/8/09)

Nessa direção, para que a universidade pudesse contribuir com o desenvolvimento econômico de uma dada região, foi necessário cuidar para que o conceito de universidade estivesse intimamente associado ao conceito de extensão que foi construído a partir de 1968, quando da aprovação da lei nº 5.540/68. O Relatório de Atividades da Pró-Reitoria de Extensão -1978-1981- (UFG, 1981) destaca que a Pró-Reitoria de Extensão, logo que aprovada em 7 de janeiro de 1979, preocupou-se em identificar as tarefas de sua competência, estruturando-se em função das mesmas.

Entre as várias ações nessa direção, foram realizados estudos por um grupo de professores da universidade com a finalidade de construir bases científicas “e conceituar, em novas bases, a própria instituição universitária, dando-lhe um novo sentido no seio da comunidade humana” (p.17). As diretrizes que orientaram esse pensamento podem ser assim resumidas:

não se pode dissociar o conceito de Extensão Universitária do próprio conceito de Universidade. De tal forma que um depende do outro, que o pensar e o conceituar a Extensão supõe o re-pensar e re-conceituar a Universidade.

Só se entende a Universidade como entidade a serviço de uma população concreta no meio da qual ela existe e atua. Ela é dentro da comunidade humana um dos segmentos incumbidos de receber os problemas vividos pela mesma comunidade para os estudar, pesquisar e lhes apresentar soluções e respostas.

[...]

Uma das maneiras de a Universidade se fazer presente no meio da população é levar os acadêmicos de todas as áreas de ensino para, sob a orientação dos seus docentes, atuarem como pré-profissionais, durante os últimos semestres de seus cursos, dentro da própria comunidade complementando assim a sua formação acadêmica no próprio ato de prestar assistência aos membros da população. Assim, o ensino deixa de ser somente teórico e passa a ser vivenciado na prática antes de o aluno se formar, contando ainda com a assistência dos professores [...]. (UFG, 1981, p.17)

Mesmo enfrentando oposições, a extensão na UFG caminhou para sistematização de uma política que também encampava a interiorização da universidade. A professora Cassimiro recorda que a extensão

foi introduzida pela Reforma de '68 na forma de lei. Mas, nós, na Universidade, não sabíamos muito bem o que era isso. Fomos aprender, fazendo. Fazendo extensão. Lendo, estudando, meditando. Aqui mesmo na UFG, criamos um núcleo de estudo que era feito por 3 ou 4 pessoas e produzimos até alguns livros sobre extensão universitária. Porque não havia nada sobre o assunto no Brasil. Apenas uma palavra na lei: extensão universitária. Então elaboramos um conceito e a partir dele fomos fazendo a prática. (Entrevista concedida em 05/8/09)

Os documentos analisados (Regimento e Relatórios de Atividades da PROEX, livros produzidos, discursos de autoridades da UFG) apontam que essa Pró-Reitoria, que se pautava nos fundamentos teóricos construído pela equipe administrativa da época, adquiriu estrutura organizacional que lhe garantia poder político e financeiro com significativa autonomia para suas ações. Essa situação propiciou o entendimento de que ela gozava uma posição singular, diferenciada e privilegiada dentro da universidade. E isso gerou representações diversas que resultaram em explícita oposição.

A existência e a grande valorização da extensão universitária respondiam aos interesses hegemônicos do Estado militar e hoje, com matizes diversos, do chamado Estado democrático. Após 1964, até início dos anos 80 do século XX, havia uma grande centralização das decisões e das ações também na área da educação e da cultura e, portanto, do ensino superior, do ensino universitário, da pesquisa e da chamada extensão universitária, da criação e expansão dos câmpus universitários. Às universidades cabia mais operacionalizar o que vinha imposto do governo federal, operacionalização essa em geral chamada de planejamento. E aí então algumas universidades procuravam conferir um colorido diversificado nesse caminhar. (Ildeu Moreira Coelho em depoimento concedido em 04/8/09)

Diante dessa realidade, foram sendo evidenciadas as linhas mestras que orientariam os trabalhos realizados pela universidade, as ideologias que fundamentariam as ações. Assim, quando se tratava da extensão, um discurso que encontrava ressonância na sociedade era que

o ideal era a interiorização da mão-de-obra da intelectualidade, das profissões mais intelectualizadas no sertão brasileiro. Principalmente no norte, nordeste e centro-oeste, que eram regiões mais atrasadas. Levando para lá os estudantes do centro-sul, das universidades mais desenvolvidas, para levar conhecimento e trazer conhecimento. Esta é a grande vantagem da extensão para a universidade brasileira. A metade do conhecimento, da sabedoria está na Universidade. Mas a outra metade está na comunidade. E é

isso que a Universidade Brasileira precisa fazer: trazer para dentro dela a sabedoria da comunidade. Isto para ser Universidade Brasileira. [...]. Ninguém estudava o Brasil. Pela extensão, a Universidade começou a estudar o Brasil, e se estuda o Brasil até hoje. Esta foi uma grande contribuição que a gente chamava de atividade de mão dupla. Pela extensão, a Universidade levava conhecimentos, mas trazia para a Universidade aqueles conhecimentos que só a comunidade tem. (Idem)

Essa concepção era compartilhada por outros profissionais que atuavam na instituição. O professor Paulo Ximenes<sup>45</sup> reforçou que existiam preocupações

com a idéia da extensão levar os jovens para o interior para que conhecessem e que até se mudassem para regiões pouco desenvolvidas e assistidas pelo estado. A UFG participou com os campi avançados para estágio (Campi de Picos -PI, Porto Nacional e CRUTAC - Firminópolis) e formação de professores (Campi de Catalão e Jataí). Estudantes, professores e funcionários se interagem com as comunidades locais na busca de soluções para questões de educação, saúde, sociais e econômicas. Possibilitando a comunidade universitária o contato com o cidadão comum e com realidades contrastantes com aquela em que viviam. (Entrevista concedida em 03/11/09)

A extensão, a partir de concepções como essas, foi-se consolidando como articuladora do ensino e da pesquisa, e, como mediadora das propostas que possibilitavam a participação, o desenvolvimento regional, econômico e cultural. Também eram atribuídas à extensão as funções de objetivar e racionalizar ações que visassem melhoria das condições de vida da população, além de democratizar o acesso à universidade, criar e fortalecer o elo da universidade com a comunidade.

Na UFG, a extensão adquiriu *status* de promotora de meios para a renovação de seus métodos e conteúdos de ensino, além de transformar o conceito de universidade. Cassimiro enfatiza que

a extensão é a saída, a abertura das portas da universidade para a comunidade, fazendo com que a universidade desça do seu pedestal Coimbrã e vá às comunidades auscultá-la e prestar serviços, através de estágios supervisionados, com alunos e professores. (Entrevista concedida em 5/8/09)

Os documentos, os depoimentos, os estudos já demonstraram que a extensão foi tomando direções antes impensadas, foi redefinindo seu conceito inicial e por isso foi

---

<sup>45</sup> O professor Paulo Alcanfor Ximenes atuou como diretor nos *campi de Picos-PI e Jataí-GO no período de 1982 e 1983.*

construindo um campo em que várias concepções colocavam-se em disputa. Algumas dessas concepções, em diferentes perspectivas, foram destacadas por Silva(2000) como:

a) *funcionalista* – a extensão adquire especificidade e autonomia, se revestindo-se de atividades que se destinam ao atendimento de necessidades ou carências imediatas da população, não apresentando, necessariamente, vínculos com o ensino e a pesquisa;

b) *crítica* – considerada intrinsecamente ligada ao ensino e à pesquisa, só é compreendida quando se efetiva por meio dessas funções, uma vez que está contida nelas;

c) *processual* – a extensão constitui-se em um processo articulador de todas as instâncias acadêmicas com as demandas da sociedade.

Essas concepções, de certo modo, decorreram do entendimento de que o processo de criação da extensão na UFG teve influência da concepção norte-americana de extensão universitária, a qual era concebida como prestação de serviços gerais, de natureza técnica ou social. Esse processo foi, ao longo tempo, agregando características que lhe conferiam diferentes faces e possibilidades. Inicialmente, suas atividades constituíam-se de estágios supervisionados em localidades distantes da sede, que, revestidos de caráter assistencialista, cumpria o ideário dos governos militares, que, entre outros propósitos, impôs uma política desenvolvimentista para todos os setores da sociedade brasileira.

Na UFG, a extensão foi ganhando forma e passou a ser implementada por um conjunto de atividades que a legitimava e fortalecia. Compunha uma visão de universidade e de ensino superior que lhe abria caminhos para promover a interiorização e, conseqüentemente, resultando na expansão dessa instituição. Esse conceito caracterizou a filosofia de seus administradores. A professora Maria do Rosário Cassimiro ressaltou com muita ênfase:

eu defendi em meu discurso de posse que não seríamos a Universidade de Goiânia, mas a Universidade de Goiás. Eu achava que interiorizar o conhecimento, levar o conhecimento às pessoas que tinham dificuldade de virem para Goiânia para fazerem um curso era muito importante. E isso não podia ser feito aleatoriamente. E então era importante levar esse pensamento a todas as comunidades goianas. (Entrevista concedida em 05/8/09)

Coerente com essa filosofia, o período de 1979 a 1986, na UFG, caracterizou-se, então, pela definição de uma política de extensão que se materializou através da interiorização com a instalação de *campi* avançados nas regiões consideradas pólo de desenvolvimento econômico.

A interiorização, naquele momento, representava a mola mestra para articulação das ações objetivadas pela universidade em consonância com as perspectivas para o ensino superior determinadas pelo Governo Federal, bem como com as diretrizes e metas estabelecidas pela UFG. Esse foi um período fértil quanto à instalação de *campi* avançados. Foram criados quatro *campi* avançados, sendo que três ocorreram em 1980: Firminópolis, Porto Nacional e Jataí. Em 1983, foi criado o *campus* avançado de Catalão.

Contudo, destaca-se que, ao menos num primeiro momento, o processo de interiorização da UFG ocorreu de forma tímida. Este era “voltado quase exclusivamente para ações de cunho assistencialista, viu-se diante de novos desafios colocados pela necessidade de democratizar o ensino de 3º grau, mediante a criação de novos cursos e aumento de vagas tanto na capital quanto no interior”. (UFG, 1997, p. 4)

Em todas as regiões do Estado, crescia a demanda social por ensino superior. A realidade vivida pelo país possibilitava às regiões estrategicamente localizadas oportunidade para assumir e comandar o seu processo produtivo. Somando a essa condição, era necessário que apresentassem crescimento no número de habitantes. Assim, estavam autorizadas a pleitear a negociação para o estabelecimento de um campus da UFG na cidade.

E a justificativa era, segundo o senhor, Binômimo da Costa Lima (senhor Meco), integrante do grupo de pessoas que se organizaram, na cidade de Jataí, GO, pela criação de cursos superiores naquele município:

o sonho de todo pai é ter em sua cidade uma Universidade. Ainda mais em um Estado que só tem duas Universidades numa mesma cidade e longe de tudo. Imagina a alegria em saber que se está cogitando em trazer um Campus Avançado para sua cidade. Todos querem, todos torcem, todos aplaudem, toda comunidade está aberta para receber o Campus e assim dar oportunidade a seus filhos participarem de um curso superior. (Depoimento concedido em 23/11/09)

Um ponto em comum em todos os processos de criação e implantação dos *campi* avançados da UFG nos municípios foram as reivindicações de representantes políticos e sociais que, incansáveis, não desistiam de seus objetivos.

As prefeituras [de Jataí e Catalão, inicialmente, e as posteriores] coesas nas reivindicações e respaldadas pelas populações locais, não aceitavam a negativa da Universidade diante da proposta de criação de cursos de graduação nesses municípios. No processo de negociação posteriormente desenvolvido, só restou à Universidade a alternativa de estabelecer termos de uma parceria através de Convênio com as Prefeituras, dividindo assim,

gastos e responsabilidades, mesmo prevendo dificuldades que ambas iriam enfrentar nesse processo. (UFG, 1997, p. 4)

Nos *campi* de Jataí e Catalão, os cursos instalados, prioritariamente, pertenciam à área de formação humana para a educação. Tais cursos, inicialmente, possuíam caráter temporário, com o compromisso de atender apenas a demanda daquela época.

Destaca-se que a política de interiorização da UFG, até aquele momento, não se apresentava sistematizada e explícita. Contudo, isso não impediu à universidade de desenvolver duas modalidades de trabalho: a direta e a indireta.

A forma indireta, consiste no direcionamento das atividades de ensino e pesquisa realizadas na instituição-sede para os problemas do Estado, incluindo as regiões interioranas. A contribuição da Universidade nessa modalidade se dá através de três tipos de ações:

- a. pela formação de graduandos e pós-graduandos capazes de compreender os problemas do interior e influir na sua solução;
- b. pela realização de pesquisa voltada para a solução de problemas das populações interioranas;
- c. pela reciclagem de profissionais que atuam no Estado.

Já a forma de interiorização direta consiste no desenvolvimento de atividades permanentes da Universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – em regiões interioranas através da implantação de *Campi Avançados*. (UFG, 1994, p. 10-11)

Na ausência de uma política de interiorização por parte da universidade, a escolha dos cursos para implantação nos municípios era definida pela natureza dos mesmos, priorizando aqueles que não eram onerosos para serem estabelecidos.

Escolhem-se os cursos mais baratos que dispensam laboratórios e material permanente. Tem-se levado em conta muito mais a disponibilidade dos departamentos que as necessidades da região. Em função disso, têm-se priorizado os cursos na área de licenciatura e tal definição tem levado, na maioria das vezes, um desencontro entre a expectativa da comunidade local e os cursos que a Universidade pode oferecer, desencontro esse que se reflete numa baixa demanda e/ou evasão de alunos em relação aos cursos oferecidos. (Idem, p. 16)

No documento que apresenta a proposta para o Programa de Interiorização dos Cursos da UFG (1994) foram apresentadas as principais dificuldades enfrentadas pela UFG no processo de manutenção de *Campi Avançados*:

- a) falta de dotação orçamentária própria;
- b) falta de uma estrutura técnico-administrativa de suporte;

- c) falta de um plano de Carreira do Pessoal Docente;
- d) cobrança da comunidade local e dos políticos;
- e) os Departamentos da UFG não assumiram a interiorização;
- f) falta de uma política explícita de interiorização da UFG. (UFG, 1994, p. 29)

Cabe ressaltar que, no período de 1979 a 1986, a Pró-Reitoria de Extensão da UFG desenvolveu intensas atividades e projetos e se tornou um ente de respeitável poder político, econômico e administrativo dentro da universidade. Sempre enfrentou oposição, mas contava com apoio do grupo que se encontrava no poder da UFG. Findo esse período, coincidindo o processo eleitoral para escolha de nova reitoria e o início do período de democratização da sociedade brasileira, com o fim do regime militar, houve a mudança radical da direção da universidade e da PROEX.

A extensão praticada pela UFG, até naquele momento, sofria intensas e severas críticas, além de ser considerada como prática assistencialista e assistir a retração de suas atividades. Nesse contexto, que foi construído a partir de então, não houve espaço para a extensão e interiorização na UFG. Outros conceitos e outras posturas orientavam as atividades realizadas pela universidade. O professor, Ildeu Moreira Coelho, que atuou como Pró-Reitor de Graduação no reitorado do professor, Joel Pimentel Ulhôa (1986-1989), enfatiza:

na universidade há o ensino e a pesquisa; é isso que ela faz. Ela pesquisa, busca, interroga, cria saberes e trabalha com os alunos esses saberes, formando-os. Esse é o trabalho da universidade, diferentemente do trabalho de uma empresa, partido político, prefeitura, secretaria de estado ou ministério, por exemplo. A universidade não é uma organização que prestaria serviços ao Estado, às empresas ou à sociedade; não é uma repartição pública, um ministério ou secretaria de estado; nem uma instituição social, como muitas outras, mas uma instituição social específica que trabalha com ensino e pesquisa. Essa é sua razão de ser. (Depoimento concedido em 04/8/09)

E coerente com essa concepção, quando se refere à extensão, Ildeu Coelho ainda destaca:

a idéia de extensão universitária pressupõe que a universidade exista ou possa existir fora da sociedade, à sua margem ou dela afastada. Isso não tem sentido, pois a universidade é uma instituição histórico-social, inseparável da sociedade, do mundo da cultura, do político, do econômico. Não tendo como existir fora da sociedade, nem dentro dela, por ser intrinsecamente social, a universidade não tem como a ela se estender, ir até ela, dela se afastar ou aproximar. Tanto assim que, em conferências e escritos sobre a universidade, trabalho sempre com os conceitos de ensino e pesquisa. Como para mim a

universidade é social, por natureza, ela nunca está fora, nunca esteve, nem jamais existirá fora ou à margem da sociedade. (Idem)

Essas referências encontraram ressonância na fundamentação de Joel Ulhoa, que reitera:

eu concordo com o Ildeu e acrescentaria: o conceito de extensão, de fato, é um equívoco, pelo seguinte: ao pensar a universidade como lugar de ensino, pesquisa e extensão, você dispensa o *câmpus* avançado, que é considerado extensão, de fazer pesquisa, por exemplo. Pesquisa e ensino são realidades intimamente relacionadas. E a extensão, nessa concepção, estaria fora do ensino e da pesquisa. Se ela é um meio de promover o ensino e a pesquisa, não precisaria ser chamada de extensão. É a universidade que se amplia socialmente levando o ensino e a pesquisa para outros espaços geográficos. Com essa trilogia, reforça-se um conceito de extensão equivocado. Quase poderíamos dizer que, ao criar o conceito de extensão, estamos liberando boa parte dos recursos humanos (pesquisadores) da universidade de se dedicarem ao ensino e à pesquisa. (Idem)

Nessa fase, considerando a base conceitual daqueles que compunham a política administrativa da UFG e, com a retirada dos incentivos financeiros por parte do Estado, ocorreu a extinção da PROEX. Uma das justificativas era que

na UFG, até 1985, a extensão era, na prática, confundida com o que se fazia fora dos *câmpus* originários, primeiros, da Universidade. Assim, por exemplo, aulas, conferências ou outras atividades de transmissão do saber realizadas nos *câmpus* da UFG em Goiânia, eram consideradas ensino, mas se acontecessem na periferia de Goiânia, em outras cidades ou mesmo nos *câmpus* avançados eram chamadas atividades de extensão, e coordenadas pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. (COELHO em depoimento dia 04/8/09)

O processo de reestruturação da UFG, particularmente no que tange ao setor administrativo, implementado a partir de 1986, transformou a Pró-Reitoria de Extensão em Coordenação de Extensão e promoveu significativas alterações na lógica acadêmica da universidade. A partir daquele momento, as atividades de extensão foram vinculadas à nova estrutura do PROGRAD (MORAES, 2002). Outro conceito de extensão passou a ser discutido no âmbito da UFG, seu papel foi redefinido e a política de extensão e interiorização foi redirecionada.

A PROEX passou, então, em sua história, de uma posição privilegiada a outra de desmonte, uma vez que deixou de existir por uma década, mais especificamente, de dezembro de 1986 a novembro de 1996. As atividades de extensão passaram a ser realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação –



PROGRAD, que herdou a Coordenação de Extensão e Estágios da PROEX, como constava do regimento da PROEX. (COSTA; SALES; SILVA, 2008, p. 31)

A análise desenvolvida até aqui ganha maior amplitude à luz de elementos como o *campus* universitário e a expansão do ensino superior. Esses elementos, enquanto decorrentes da extensão e interiorização, tiveram início no contexto da Ditadura Militar, ocorrendo em espaços geográficos distintos. As extensões universitárias promovidas pela UFG, ao longo de seu processo, apresentaram-se com caráter institucional e ofereciam atividades diversificadas.

Alguns projetos de extensão da UFG resultaram de ações de parcelas/grupos sociais organizadas que exigiam, através de representantes políticos, respostas aos seus anseios e necessidades daquela localidade. A efetivação desses projetos de extensão ocorreu através da negociação entre as prefeituras dos municípios-sede com a UFG, uma vez que, entendia-se o Município como uma forma conceitual de Estado, este se apresentava autorizado a estabelecer a ponte entre a sociedade e a universidade.

Até 1986, extensão universitária, na UFG, se materializava através de várias ações no município-sede e também pelo estabelecimento do *campus* avançado em regiões geograficamente distantes da sede e realizavam atividades diversas. Naquele momento, “o Campus era a sede para o desenvolvimento de atividades programadas pelas IFES. Equipes das IFES participavam de levantamentos de necessidades junto às comunidades e as atividades eram preparadas na Pro-Reitoria de Extensão”. (XIMENES, 3/11/09)

Completando esse sentido, a professora Maria do Rosário Cassimiro acrescenta:

campus avançado era a base física para receber estudantes e professores para realizarem suas atividades. Como é que iríamos levar professores para Jataí se não tinha lá nada para recebê-los? Eles ficavam meses lá! Tinha que ter alojamento, refeitório. Nessas cidades tinha que ter tudo. Tinha que haver uma administração. No campus tinha que ter o prédio, alojamento, escritório, biblioteca. Havia uma administração sob a responsabilidade de um Diretor Geral, um administrador da parte burocrática e funcionários para serviços gerais. Era essa equipe de trabalho que recebia professores e estudantes que iam para lá. Era como se fosse uma embaixada da Universidade em determinada cidade. (Entrevista em 05/8/09)

A extensão universitária, privilegiando regiões distantes, estabelecendo-se enquanto *campus* avançado, contribuía, sobremaneira, para a interiorização do ensino superior, especialmente da UFG. Para Cassimiro (05/8/09), “os *Campi* interiorizaram a universidade por si mesmos. Passamos a utilizar o termo interiorização através do Programa de Interiorização da UFG e passamos a definir a criação de cursos superiores em alguns *campi*

avançados”. E acrescenta: ”Os *Campi* foram criados com esse pensamento: serem sementes para uma nova universidade”.

As ações, os projetos desenvolvidos, as políticas estabelecidas quase sempre não resultavam de consenso no interior (e no exterior) da universidade.

O ideal de igualdade, de cooperação e solidariedade, [...] na ordenação institucional e na busca de maior homogeneidade, em termos de um padrão unitário de qualidade, dá lugar à competição e à busca de ganhos simbólicos e/ou materiais de agentes desigualmente dotados de capital, o que enfraquece as estratégias gerais de autonomia e/ou conservação do ideário existente no campo. (OLIVEIRA, 2000, p. 57)

Nota-se que as várias forças internas e externas, que atuavam na universidade, objetivavam modificar o jeito de ser e agir. Disputas acerca de um projeto acadêmico ou de gestão, de influência ideológica ou de estabelecimento de um espaço para atuação marcaram a época e fizeram com que muitos agentes se posicionassem.

Era muito simples ficar na sede criticando e outra coisa era ir para a frente de serviço entrar em contato com a realidade todos os dias, inclusive finais de semana, feriados e até mesmo no período noturno. Por outro lado, o resultado do trabalho educativo aparece ao longo de gerações. Assim a formação de professores, mudanças de atitudes sociais e políticas, desenvolvimento de práticas esportivas, mudanças de hábitos alimentares e de higiene não se faz e não se tem resultados rapidamente. Mudanças de atitude não eram percebidas de imediato, mas tenho a certeza que elas contribuíram para o desenvolvimento sócio-econômico e político das regiões onde existiram [...] os campi da UFG. (Paulo Ximenes, entrevista em 03/11/09)

A despeito das tensões que caracterizaram as atividades de extensão, implantação dos *campi* avançados, da interiorização intrínseca a esse processo, verificou-se a expansão das IES em geral e da UFG, em particular. Esta envolveu diferentes espaços, sujeitos e resultados. Para alguns, ela enriqueceu a comunidade e tornou a universidade mais forte, mais consciente de sua missão, além de resultar em crescimento e autonomia para os municípios onde aconteceu.

Nessa direção, quando observada a avaliação da UFG sobre essas práticas, notou-se a existência da disposição de enxergá-las como projetos geradores de resultados positivos, mesmo que, de acordo com textos dos documentos, tenha prevalecido o favoritismo e o clientelismo.

Com a implantação dos cursos superiores nestes *Campi* e a conseqüente ampliação das atividades de pesquisa e extensão que articularam naturalmente à graduação, seu crescimento foi progressivo e sistemático. É inegável hoje que a importância dos *Campi* regionais, principalmente se for considerado, em princípio, o impacto regional ocasionado por seus cursos bem como a conseqüente repercussão social do trabalho prestado à população local, que tem contribuído, de várias formas e nos diversos setores com o desenvolvimento dos municípios beneficiados. (UFG, 1997, s/p)

E completa, afirmando que tais procedimentos foram decisivos para a autoavaliação da UFG, enquanto universidade.

Tal expansão, nas condições em que se deu, negligenciando padrões de qualidade, acabou por confirmar a importância dos *Campi* instalados pela UFG e por reforçar o papel da Universidade no desempenho de sua tarefa de formar profissionais em condições de responder adequadamente às exigências colocadas pela sociedade. (Idem)

Contudo, “no aspecto pedagógico não houve expansão. Era o mesmo administrado na Universidade-sede”. (CASSIMIRO, 5/8/09)

Joel Ulhôa conclui:

O que se defende é que essas áreas todas ganharam com o passar do tempo, com o trabalho que a universidade desenvolveu ali. Ganhara autonomia. Para a universidade, significa que ela realizou seu trabalho de educadora nas regiões de sua atuação, como responsável pelo ensino e pesquisa. Ao fazer isso, a universidade se realiza como instituição pública, voltada para o cultivo da cultura, da filosofia, da ciência, das letras e das artes. (Depoimento em 4/8/09)

A expansão, consequência da extensão e interiorização da UFG, foi revestida de características que a distanciam do processo de expansão do ensino superior nesse período. Nos anos de 1960 e 1970, na vigência da Ditadura Militar,

destaca-se o aumento do número de instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e das matrículas. [...] contudo uma parte significativa deste movimento se processou na esfera privada, particularmente em instituições de ensino superior isoladas, como consequência da política de contenção de recursos para o setor público. (MORAES, 2002, p. 117)

Nos anos de 1980, a expansão do ensino superior ocorreu de forma discreta, com destaque para alguns momentos de até redução de matrículas nesse nível de ensino tanto na

esfera pública quanto privada. Ressalta-se que esta última, nessa década, assumiu feições marcadamente empresariais.

Os reflexos desses encaminhamentos, somados ao espírito da democratização de todas as esferas da sociedade brasileira, redimensionaram as políticas dentro e fora da UFG a partir de 1986. Concepções, conceitos, práticas foram ressignificadas para, quem sabe, responder às questões do momento: conservar ou inovar? romper ou re-configurar?

Para Rodrigues (2000), especialmente a partir de meados dos anos de 1980, com o fim do período autoritário, a UFG empreendeu ações que a apresentaram sob diferente significação e posicionamento. Para essa autora, essas ações podem ser identificadas em três momentos: primeiro, em 1984, o estabelecimento de alterações acadêmicas resultantes da reestruturação dos cursos de graduação e a retomada do regime seriado anual; segundo, esse momento foi marcado pela busca da democratização das relações de poder, externas, no trato com o MEC, e também internas, com o favorecimento da participação dos três segmentos da universidade – docentes, funcionários e estudantes – no processo de escolha de seus dirigentes (eleições diretas); terceiro, influenciado pelo movimento em torno da Assembléia Constituinte Interna, no período compreendido entre 1988 e 1990, foi marcado por profundas mudanças decorrentes do processo de construção do projeto institucional para a universidade pautado na racionalização da estrutura administrativa e a descentralização da estrutura acadêmica.

Nos anos de 1990, a UFG foi perpassada pela pressão empreendida pelas políticas educacionais para as instituições públicas que marcaram aquele momento. Em função disso, ela sofreu mudança estrutural e acadêmica, além de redefinir seu perfil e sua identidade institucional.

As alterações e as mudanças que ocorrem na UFG, sobretudo a partir do início da década de 90, apontam para o fato que ela passa por um processo de *metamorfose*, que implica *modernização* de uma estrutura e da sua organização acadêmica, bem como por uma dinâmica própria de reconfiguração do seu perfil e identidade institucionais. Na mesma direção observa-se ainda esforço com a finalidade de ampliar vínculos com a sociedade, especialmente a local, e a instalação de uma cultura de trabalho mais dinâmica e flexível, apesar de mais controladora do desempenho e produtividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 99)

Esse processo de metamorfose e modernização por que passou a UFG, no início nos anos de 1980, acentuou a partir dos anos de 1990. Para Moraes(2002), a extensão promovida pela universidade, nesse período, foi consoante com as políticas para a educação superior no

país. Por isso, foi transformada “em um dos canais de captação de recursos complementares à manutenção da universidade, mediante a prestação de serviços remunerados e a venda de produtos acadêmicos à sociedade” (p. 122). Para essa fase, orientaram a expansão de vagas em alguns cursos, criação de novos cursos e turmas nos *campi* da capital e do interior, mas pautados numa política de contenção de custos.

Outra forma pela qual a UFG tem se expandido e ampliado a oferta de vagas, sem grandes ônus à instituição, é a criação de turmas de graduação em cidades do interior do Estado, entendidas como extensão de cursos. Exemplos desse processo são os cursos de direito no município de Goiás-Go e de Matemática em Rialma-Go. (MORAES, 2002, p.72)

Impulsionada por essa nova orientação, a UFG, a partir de 1990, retoma, de forma gradual, as ações extensionistas, orientadas para uma nova postura frente à extensão, “aglutinadas numa perspectiva institucional e articuladas com a política de graduação, pesquisa e pós-graduação”. (UFG, 1997, p. 8)

Imbuída dessas novas perspectivas, as ações modernizadoras implementadas pela UFG em suas estruturas foram determinantes para o estabelecimento de um novo perfil e uma nova postura institucional. Nessa direção, o ajustamento da estrutura acadêmica; a ampliação de cursos de graduação e vagas sem que houvesse a ampliação dos quadros profissionais; a crescente oferta de atividades de extensão, particularmente, através de prestação de serviços remunerados; e o aumento do atendimento às variadas demandas locais e regionais por meio da celebração de convênios e contratos de prestação de serviços remunerados consolidam outra face da universidade, e é coroada com a elaboração de um novo estatuto, em 1996.

Observando esse panorama descrito, torna importante salientar que

as medidas e ações mais significativas, [...] parecem indicar, de modo geral, que há um empreendimento contínuo com o fim de estabelecer modelos, sistemas e processos de avaliação que impliquem em maior conhecimento e controle na produção acadêmica, o que parece significar, também mudança na cultura organizacional, objetivando maior eficiência e produtividade. Não se observam, no período considerado, rupturas ou grandes alterações nos rumos da universidade que mudem esse empreendimento institucional. A UFG, [...] parece uma instituição modelada e organizada por critérios técnico-acadêmicos de grande relevância, especialmente para um gerenciamento mais *ágil e eficaz*. (OLIVEIRA, 2000, p. 100)

Diante dessa exposição panorâmica da história da UFG, é possível destacar fases e faces que foram, ao longo de sua trajetória, compondo seu corpo, seu perfil e sua identidade institucional. Idealizada através das aspirações e lutas de muitos sujeitos imbuídos de

filosofias muito particulares ou coletivas. A instituição foi criada como que produto da ousadia resultante do confronto, da disputa que desafiava seus idealizadores em ação. Exigiam-se deles que, no limite de suas iniciativas, encontrassem as respostas que a concretizassem como a Universidade Federal de Goiás.

No que tange à extensão universitária, cabe lembrar, a UFG iniciou o seu processo sendo a autora e a promotora das atividades que eram realizadas, decidia onde as atividades e/ou cursos que seriam implementados no local. Assumia todos os custos relacionados à logística e aos professores, ficando as prefeituras responsáveis pela manutenção da base que servia ao *campus*. Com a reestruturação e ressignificação da universidade a partir de meados dos anos de 1980, o teor dos convênios mudou, as prefeituras tiveram que assumir praticamente todas as despesas.

Essa situação fez com que fosse estabelecido outro campo de tensões, lutas e disputas. As comunidades e lideranças políticas de onde os *campi* avançados encontravam-se instalados se mobilizavam para que estes não fossem desativados. E quando os convênios eram acertados, o *status* de quem deveria decidir os rumos das ações a serem desenvolvidas, mudara. Exemplo dessa situação pode ser observado na posição apresentada pelo senhor, Binômio da Costa Lima (senhor Meco)

Todos os professores eram da UFG, logicamente que já estavam sendo pagos por esta Universidade. Mas passado algum tempo, foram tentando sair disso, ameaçaram ao prefeito de fechar o Campus, não iriam mais pagar professores. Minha opinião foi de que deveria fechar e como iríamos pagar os professores ficaríamos com um *Campus* municipal, portanto nosso. [...] A Prefeitura ficou sendo a mantenedora da Universidade Federal de Goiás em Jataí. [...] A coisa mais esquisita que se pode imaginar. (Depoimento em 23/11/09)

Ao nível da ação desenvolvida pela UFG, a extensão praticada apresentou perfil caracterizado como *funcional e de processo*. Ficou claro que no decurso da extensão praticada, em localidades da cidade-sede da UFG ou nos *campi* avançados ou de interior, como eram chamados inicialmente, esta apresentava uma combinação de levantamento das necessidades imediatas da população com a articulação das instâncias acadêmicas da universidade a fim de atender às demandas da comunidade.

Nessa direção, observou-se que as premissas orientadoras da escolha das localidades para o estabelecimento das ações extencionistas pautavam-se na matriz positivista. Através dessa visão, a preocupação era propor uma versão de desenvolvimento que equilibrasse mudanças sociais com ações integradas para promoção de sujeitos “civilizados”,

desenvolvidos. Nessa proposta, ficou evidente a preocupação no estabelecimento de um modelo que também cumpria a função de controle de tensões, além de cuidar para o projeto inicial fosse adaptado/ambientado ao contexto da localidade escolhida para instalação do *campus*.

Outro aspecto percebido foi a preocupação de cumprir com os objetivos previstos, tanto para o que diz respeito às questões relacionadas à universidade – aspectos acadêmicos – quanto ao fator integração dos extensionistas com os sujeitos e culturas locais. Assim, ao estabelecer ações continuadas, regulares com os agentes locais, estudantes e professores da UFG, impulsionariam trocas e influências que resultariam em mudanças nos costumes sem alterar o sistema no qual se encontravam e ainda forjariam bases para o desenvolvimento da região.

Ressalte-se que, embora não explícito, foi possível perceber o movimento dialético da contradição, revestido de um sentido de participação. Nesse decurso, foi sendo construído o princípio da conformação por parte dos grupos inseridos em cada contexto que, no tempo preciso, sob determinada perspectiva modelar, cuidaram para que novos sujeitos e novas forças fossem gestados.

As especificidades de cada *campus* – avançado, universitário, de interior ou de curso, denominações evidenciadas na trajetória desse estudo – podem ser mais uma vez ressaltadas:

a) Campus Avançado de Picos-PI, oferta do Projeto Rondon, servia de bases para estágios para os diferentes cursos mantidos pela UFG;

b) Porto Nacional-GO, que mesmo antes de tornar *campus* avançado já abrigava estagiários da área da saúde, continuou com essas atividades quando do estabelecimento do convênio com a UFG, formalizando dessa maneira as ações extensionistas e assistencialistas na região;

c) Firminópolis-GO que, através do CRUTAC, já realizava atividades relacionadas à educação e assistência no campo da saúde desde 1975, foi transformado em *campus* avançado servindo de base para estágios no campo da saúde;

d) Jataí-GO e Catalão-GO que, inicialmente, surgiram, também, como base para estágios curriculares dos diversos cursos oferecidos pela universidade, transformaram-se em *campi* avançados de ensino. De início, com a intenção de promover cursos que resolvessem a demanda do momento, em função das políticas que foram gestadas nesse processo, tornaram-se atividades permanentes e os *campi* avançados acabaram por adquirir o *status* de “sementes para outra universidade para o interior goiano”.

e) Goiás-GO - resultou do embate de interesses de “caráter político-acadêmico no interior da própria universidade” (MORAES, 2002). Esse *campus* já integrava uma nova perspectiva de extensão na UFG, pela qual a prioridade era a expansão de vagas dos cursos oferecidos na sede, articulada à sistematização de uma política de interiorização de oportunidades educacionais.

f) Rialma-GO, também compõe o cenário caracterizado pelo jogo de interesses e conflitos internos e externos da instituição acrescidos da política de sistematização da interiorização de cursos. A esse contexto ainda soma a expansão do número e vagas sem onerar, economicamente, a universidade.

Isto posto, ao ressaltar os aspectos que caracterizam os *campi* avançados da UFG, conseguiram-se desvelar detalhes que envolvem os aspectos institucionais, administrativos, políticos, ideológicos e idealistas abarcados por essa universidade. Fundamentalmente, a UFG buscou (e busca) a construção de culturas que acabam ressignificadas, reconfiguradas pelos projetos de cada reitorado em consonância com o contexto desenhado pela conjuntura do país como um todo.

De modo geral, considerando o processo de realização da pesquisa, o esforço para compreensão da história de uma instituição multifacetada, ousa-se, no exercício de síntese final aventar uma visão sobre a trajetória da UFG:

a) *a pré-história da UFG*

Falou-se pela primeira vez em universidade para o Estado de Goiás em 1946, quando o engenheiro Jerônimo Coimbra Bueno, que concorria ao governo de Goiás, prometeu criar uma universidade. Eleito, Coimbra tentou cumprir a promessa, mas a falta de recursos inviabilizou seu intento. Contudo, a ideia contagiou os estudantes da época e estes passaram a lutar “por uma universidade pública de qualidade”. (UFG, 2008)

Objetivando manter viva a “semente de universidade” os estudantes criaram a Frente Universitária Pró-Ensino Federal, promovendo várias ações e movimentos com esse fim. Entretanto, a morosidade dos políticos retardava a criação de uma universidade para Goiás. Nessa luta encontrava-se, também, o movimento católico que conseguiu aprovar o projeto “Universidade do Brasil Central” em outubro de 1959.

Diante desse fato, os estudantes se reorganizaram e promoveram grandes e intensos movimentos. Nesse processo, passaram a contar com o apoio do diretor do curso de Direito, Colemar Natal e Silva, o qual assumiu com determinação a luta iniciada pelos estudantes.



Ressalta-se que o contexto que caracterizou os anos de 1940 e 1950 favoreceu o processo de federalização de escolas e facilitou o ingresso ao ensino superior. Também compôs esse cenário, as lutas e embates ideológicos entre o público e o privado. Destaca-se que a Faculdade de Direito foi federalizada em 1950 e teve papel decisivo na criação da Universidade Federal de Goiás

b) fase *idealista* - da implantação e estruturação em 1964

Resultante da estrutura social que a embasava, a princípio buscou objetivos estritamente pedagógicos assentados numa cultura técnico-profissional. A Faculdade de Direito de Goiás, como semente originária, apresentou-se como consequência de lutas marcadas por embates entre o público e o privado, o laico e o confessional e, ainda, qual instituição se construiria como referência, ponto de partida (e de chegada) no que diz respeito ao ensino superior em Goiás. Assim, na palavra de Colemar Natal e Silva, a Universidade Federal de Goiás foi criada para “constituir um centro ativo de desenvolvimento, com ruptura da estrutura arcaica e tradicional da universidade brasileira”.

c) fase *tecno-burocrata desenvolvimentista* (1964 a 1972)

Seguindo a lógica da política para a educação determinada pelos militares, o ensino superior foi compreendido sob uma ótica meramente utilitarista. Esse nível de ensino teria a função de formar os quadros técnicos para a sociedade moderna, inculcar os valores e formar uma consciência, marcados pela ideologia de segurança e desenvolvimento determinados pelas elites dominantes (BALDINO, 1991). A UFG, nesse período, teve seu projeto de universidade redimensionado e adequado ao projeto de país, de desenvolvimento estabelecido pelos governos militares no Brasil, inclusive com a ação de interventor para alinhá-la para esse fim.

d) fase de *excelência multiespacial* (1972 -1986)

A UFG alinhou-se à legislação para o ensino superior de 1968 (Lei nº 5.540/68), e às ideologias que orientavam o desenvolvimento, segurança e integração nacional, vislumbrando o Brasil-potência. Ao seu modo, desenvolveu a extensão, a interiorização e a expansão do ensino superior em Goiás através dos *campi* avançados. Com isso, estendeu “braços” da instituição às regiões consideradas como pólos de desenvolvimento econômico, redefinindo o conceito de ensino, pesquisa e extensão. Administrando tensões e conflitos internos e externos, a UFG criou e recriou conceitos para os setores acadêmicos e políticos da

universidade, fazendo dela referência para práticas extensionistas no país. A UFG foi muito bem conceituada no Brasil todo em sua política voltada para a extensão universitária.

*Fomos muito felizes. Fomos reconhecidos como os melhores a fazer e executar a extensão. Primeiro, começamos por dois grandes projetos federais: o CRUTAC do próprio Ministério da Educação, e o Projeto Rondon, que já era mais antigo e fazia parte do Ministério Interior e visava, prioritariamente, a integração do Brasil através das mãos dos jovens. (Maria do Rosário Cassimiro, entrevista em 5/8/09)*

e) fase da *democratização reflexa* – (1986 a 1989)

Esse foi um período marcado por profunda ressignificação conceitual e reordenação institucional e reconfiguração acadêmica em nome da redemocratização do país e da UFG. Coerente com o conceito de universidade dos gestores da época e alinhada às políticas para o ensino superior daquele momento, as políticas de extensão, interiorização e expansão via *campi* avançados foram desmontadas. O foco da universidade voltou-se para o ensino e a pesquisa local.

e) fase de *neo-democratização* ( 1990 a 1994)

Essa fase demarca, mas não limita as ações e as políticas que caracterizaram a UFG. Servem apenas como marco para o início de uma análise. Por isso, consoante com as diretrizes políticas para a educação superior nacional nesse período, a UFG configurou-se através de um processo de reestruturação e reorganização política, financeira, administrativa e acadêmica. Através de ações, em nome da democratização, foi promovida a descentralização que, com o discurso de participação, encaminhou o processo de avaliação que garantiria maior produtividade pelo controle, agilidade e eficácia. A extensão e a interiorização tiveram seus conceitos e ações ressignificados no interior da universidade, e as práticas fora da instituição passaram a ocorrer através da extensão de cursos e oferta de serviços que gerassem a captação de recursos para a mesma.

Diante do exposto, o objetivo de estudar as especificidades dos *campi* avançados da UFG e através deles identificar as faces que interpenetram o ensino superior em Goiás, converge mais uma vez para a história do Brasil e de sua educação de forma mais ampla. A Universidade e o Ensino Superior transformaram-se profundamente no processo histórico-temporal. Em todo tempo teve que apresentar respostas; posicionar-se sobre dilemas que na época se evidenciavam. Teve que conviver com propostas ideológicas de integração, inovação, conservação, ressignificação e reconfiguração. Teve que promover avaliação das

competências assumidas pela instituição nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, das políticas para educação superior e seus sujeitos

Colocando a questão da extensão e interiorização do ensino superior em Goiás, através das especificidades dos *campi* avançados da UFG, num universo contextual, percebe-se um pouco do que foi se revelando como um processo amplo e complexo. Processo esse em que, as particularidades foram articuladas a tendências mais gerais e, por isso, sinalizaram para um quadro analítico do que foi o processo de extensão, interiorização e expansão do ensino superior em Goiás, e quem sabe do Brasil.

### **PARA FINALIZAR...**

O estudo sobre Extensão, uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972-1994), demonstrou que esse processo não aconteceu de forma isolada, com representatividade apenas dos interesses e ações de determinado grupo bem intencionado. Ficou evidenciado que esse processo, de forma clara ou não, fazia parte de um projeto muito maior, iniciado nos anos de 1930, no governo Vargas: viabilizar a expansão do capitalismo.

Esse projeto, na verdade, constituiu-se como pano de fundo das políticas que marcaram todos os programas de governos do Brasil, a partir desse período. Todos os programas econômicos em proveito o desenvolvimento do país, ao serem analisados, apresentaram, como base, a integração nacional e a incorporação de novas áreas do território nacional ao movimento gradual e contínuo do modo de produção capitalista.

Ao analisar a história do desenvolvimento do Estado de Goiás não é estranho concordar que Goiás foi uma invenção da região sudeste, uma vez que o Estado, inicialmente, fazia parte da Capitania de São Paulo. Consequentemente, esteve inserido em todos os processos que constituíam os interesses dos governos e da sociedade dessa Capitania. Ao conquistar a independência, Goiás protagonizou uma história em que, alguns estudiosos o classificariam como área que se encontrava isolada ou à margem, na periferia dos grandes centros do desenvolvimento e do progresso.

Essa concepção atravessou décadas e o discurso proclamado formou uma consciência que, na verdade, atendeu aos interesses hegemônicos durante longos períodos da história do Estado. Observa-se que, na verdade, Goiás constituía-se como espaço integrado à divisão interregional do trabalho, bem como que atendia à lógica contraditória do processo de acumulação do capital “que se consubstancia na conjugação orgânica do desenvolvimento

desigual combinado”, salvo raríssimas exceções, durou até os anos de 1930 (Gomes, 2000, p. 28).

Nesse sentido, considerados os vários fatores que motivaram a Revolução de 1930

apesar de Goiás continuar historicamente agrário e tradicional, não pode ser confundido com região periférica ou marginal no contexto da economia capitalista. Pelo contrário, ao especializar cada vez mais a produção agrária e ampliar a inserção da economia na divisão inter-regional do trabalho, o Estado tornava-se um significativo espaço econômico cada vez mais articulado ao processo de reprodução ampliada do capital. (BORGES, 2000, p. 29)

Com essa concepção, os grupos que assumiram o poder, a partir dos desdobramentos da Revolução de 1930, empenharam-se no sentido de criar as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento do país através da expansão do capitalismo. Para que esse empreendimento fosse bem sucedido, providências foram tomadas para concretizar projetos que, embora criados desde os primeiros anos da República, não foram assumidos como políticas dos governos desse período. Dentre os projetos, destacou-se a *Marcha para o Oeste*.

Goiás, incorporado a esse contexto, apresentava-se como participante do movimento de expansão do capitalismo, e por isso

se transformou em área de produção de alimentos para os centros dinâmicos do capitalismo, isto é, para o Centro-Sul, além de possibilitar que os espaços congestionados desta última região fossem duplamente aliviados. De um lado, pelo *basta* que a *Marcha para o Oeste* deveria dar ao êxodo rural, responsável pelo crescimento desordenado das grandes cidades. De outro, pelo direcionamento que esta *Marcha* deveria imprimir ao excedente demográfico contido nas fronteiras dos centros dinâmicos da economia. (NEPOMUCENO, 1994, p. 105)

A *Marcha para o Oeste* foi um projeto implantado pelo governo de Getúlio Vargas para incentivar o progresso e a ocupação do Centro-Oeste. Através desse projeto, foi organizado um plano para que as pessoas migrassem para o centro do Brasil, onde havia muitas terras desocupadas. O objetivo do governo era promover a ocupação dos vazios demográficos através da absorção dos excedentes populacionais que faziam pressão no Centro-Sul do país, encaminhando-os para áreas que produziam matérias-primas e gêneros alimentícios a baixo custo para subsidiar a implantação da industrialização no sudeste.

Acrescentam-se a essa política outros objetivos da *Marcha Para o Oeste*, a criação de colônias agrícolas, construção de estradas, a Reforma Agrária, o incentivo à produção

agropecuária de sustentação. Em Goiás, ela foi implantada sob a orientação e apoio do Governo Federal, tendo à frente o interventor, Pedro Ludovico Teixeira. Cabe destacar que a ação implementada pelo Estado prosseguiu com os governos após 1945 até 1964, com base na ideologia nacional desenvolvimentista.

Nesse período, as ações que marcaram esse projeto foram: a) a transferência da capital de Goiás para Goiânia com o discurso de que a materialização da construção da nova capital incorporaria o Estado aos centros dinâmicos da economia brasileira; b) a expansão das redes ferroviária e rodoviária, transformando as cidades em centros comerciais que experimentariam, expressivo crescimento; c) a criação da Fundação Brasil Central, em 1940, a fim de estabelecer o núcleo de povoamento no Planalto Central; d) a implantação da Colônia Agrícola Nacional (CANG) em Ceres, em 1941 e que deu origem a outras colônias agrícolas. O objetivo era consolidar a expansão do setor agrícola e revitalizar a inserção de Goiás na economia de mercado; e e) a descoberta do valor estratégico da educação e da escola, pelas elites dominantes do pós-30. (NEPOMUCENO, 1994)

A transferência da capital do Estado de Goiás para Goiânia se justificava porque

Goiás, a velha capital, passou a significar na mente dos revolucionários a inércia, o atraso secular confrontado com o ímpeto criador da revolução. Significava a politicagem das oligarquias depostas frente a limpidez transparente dos verdadeiros democratas. Significava, sobretudo, os homens da “república velha” com seus densos sistemas de relações pessoais e suas articulações de poder. Por isso às razões geográfico-econômicas a mudança, já antigas, a partir de 30 há que acrescentar a compulsão psicológica da mudança nos homens da Revolução. A mudança como libertação do passado e como criação de um mundo novo. (PALACIN, 1976, p. 22)

Além de tudo, “a construção de Goiânia foi uma aposta ao desenvolvimento, um crédito aberto ao futuro”(Idem, p. 93).

Outro aspecto relacionado ao projeto de desenvolvimento foi a expansão das redes ferroviária e rodoviária.

A Estrada de Ferro Goiás foi a primeira via de transporte moderna a reduzir tempo e espaço entre o território goiano e os mercados do Sudeste. A ferrovia despertou o Estado de Goiás do isolamento que se encontrava há séculos e possibilitou a inserção da economia regional na dinâmica capitalista. Construída na primeira metade do século como via de penetração, a “Goiás”, como ficou conhecida, serviu de instrumento na expansão da economia de mercado e da fronteira agrícola no Oeste. (BORGES, 2000, p. 35-6)

Para Borges (2000), o projeto de construção da estrada de ferro em Goiás não contou com a participação de políticos que derivavam dos grupos da oligarquia agrária dominante.

Faltava vontade política em relação à modernização dos meios de transportes goianos. Mesmo chegando com lentidão, a “Goiás” conjugou com a rede rodoviária construída a partir dos terminais ferroviários.

O transporte rodoviário em Goiás desenvolveu-se sob a iniciativa privada e manteve-se assim até 1930. Também era da iniciativa privada a manutenção e a exploração econômica. A partir de 1930, o

Estado assumiu a construção e conservação das principais estradas de rodagem que compunham as vias de transportes vitais para a economia regional. A integração física do território goiano passa a ser prioridade para o poder público. No relatório encaminhado ao Governo Provisório, em 1933, Pedro Ludovico Teixeira constatava que a carência de transporte era um dos principais problemas responsáveis pelo atraso e desorganização da economia agrária goiana. (Idem, p. 56)

O transporte rodoviário teve expansão rápida a partir de 1920, principalmente na região sul do Estado. Mas, após 1930, a rede rodoviária cresceu ainda mais rápida, balizada pelo projeto de “modernização conservadora”. Contudo, ressalta-se que as rodovias regionais eram sem qualidade e mal distribuídas no Estado, o que resultava em dificuldades de tráfego de caminhões e automóveis, particularmente, nas épocas chuvosas. Isto tornava o transporte de mercadorias altamente dispendioso.

Para Borges (2000), no final dos anos de 1930, o governo autoritário de Vargas elaborou o Plano Rodoviário Nacional (1938), que propunha uma rede de transportes que integraria o território brasileiro através de estradas de rodagem. Nesse plano, Goiás seria beneficiado com a rodovia “transbrasiliana”, “considerada coluna dorsal do país”. Porém, “o projeto ambicioso do Governo Vargas” se arrastou por décadas para ser executado por falta de verbas.

Esse autor ainda afirma que, quanto ao Estado de Goiás, o seu Plano Rodoviário (1946), aprovado pelo Departamento Nacional de Estradas de Rodagem permitiu que o estado tivesse participação nas cotas do Fundo Rodoviário Nacional. O objetivo era integrar economicamente, o território goiano através de uma rede de rodovias básicas, a partir de Goiânia. Contudo, a crise, instalada pela Segunda Guerra Mundial, atingiu Goiás, fazendo com que os projetos de desenvolvimento e integração pela via das estradas de rodagem fossem adiados. Esses projetos foram retomados pelo governo Kubitschek que, com a construção de Brasília, acabou beneficiando todo o Centro-Oeste, privilegiando as metas rodoviárias do governo federal para interligar a capital às demais regiões do país.

Machado e Cedro (2009) destacaram que na composição da tecitura de um projeto de desenvolvimnto e integração nacional ainda houve a criação da Fundação Brasil Central<sup>46</sup> (1940) que tinha como objetivo abrir caminho e realizar o reconhecimento oficial de nova fronteira agropecuária. Tinha ainda a função de estabelecer núcleos de povoamento no Planalto Central para ocupar o território para o Estado Brasileiro e pela sociedade de brasileiros e introduzir tecnologias que poderiam ser aplicadas no setor agrícola.

O projeto de integração, desenvolvimento e segurança nacional contou também com a implantação da Colônia Agrícola Nacional (CANG) em Ceres, em 1941, que foi a primeira de uma série de oito colônias criadas pelo governo de Getúlio Vargas. O objetivo primordial era implantar uma agricultura moderna, fixar o homem no campo, substituindo a rotatividade das terras pelas culturas. Sob a direção de Bernardo Sayão, a Marcha para o Oeste ganhou concretude e impulsionou a migração de mineiros, baianos, e outros goianos e paulistas que chegavam em busca de um quinhão de terra para cada família. Mas a terra foi pouca, e o lugar que deveria abrigar uma família, passou a abrigar três.

A CANG oferecia vários benefícios: a assistência odontológica e médico-hospitalar; o comércio de suprimentos; a compra dos produtos agrícolas produzidos pelos colonos (arroz, feijão, milho e depois o café). Somando a tudo isso, a chegada de refugiados da II Guerra Mundial (sírios e japoneses) deu-se a origem à cidade de Ceres.

A ideologia nacional desenvolvimentista que orientava o projeto em curso ainda foi reforçada quando as elites dominantes, a partir de 1930, descobriram o valor estratégico da educação e da escola. Contudo, é importante destacar que

[...] a educação, tomada em si mesma, não pode contribuir para o retrocesso, estagnação ou avanço do processo capitalista. Entretanto, associada [*a outras*] dimensões deste processo, ela pode contribuir para a concretização de qualquer aspecto do processo mencionado, ainda que se limite apenas ao terreno do discurso oficial. (NEPOMUCENO, 1994, p. 107)

No conjunto de modificações engendradas pelo processo transformador desencadeado através do movimento *Marcha para o Oeste*, apareceu o decurso social “da política educacional *como um* dos instrumentos asseguradores das mudanças ocorridas no pós-30” (Idem, p. 108). Goiás se faz presente nesse processo e, em sintonia com as metas determinadas pelo governo Federal, o governo de Goiás passou a priorizar a educação,

---

<sup>46</sup> A Fundação Brasil Central era considerada de interesse militar. Isto porque “o Brasil já se encontrava em Guerra com a Alemanha e era necessário ocupar o Norte e o Centro Oeste para acabar com os interesses estrangeiros na região não explorada do Brasil e garantir a segurança e soberania nacional”(MACHADO e CEDRO, 2009, p. 5).

principalmente a educação sistemática do homem do campo. Considerava-se que “mais importante do que ensinar a ler, escrever e contar, era inserir o trabalhador goiano no mercado nacional de trabalho, convertendo-o de “jeca”, conforme o adjetivou o Interventor, em trabalhador produtivo e “bem comportado” (Ibid).

Ressalta-se que a Revolução de 1930 oportunizou a concretização de um novo modelo de acumulação de capital, que superava o anterior, mas dependia de sua ampliação no mercado interno. Nesse cenário foi revitalizada a ideia de reconstrução social por meio da reconstrução educacional, entendendo a educação como recurso que, ao mesmo tempo, corrigia as distorções sociais e forjava o homem prático, adequado, e mesmo indispensável ao progresso que o país e que o Estado de Goiás aspirava.

As elites governantes e econômicas, imbuídas da ideologia nacional desenvolvimentista, reconheceram a educação e a escola, de modo geral, como recurso que instrumentalizaria todos os projetos que engendravam o processo por eles defendido. Nesse contexto, as políticas governamentais sinalizavam para a emergência de ações que atendessem as metas do Estado, com configurações e significâncias que, ideologicamente, faziam com que as reformas fossem tomando corpo.

Nessa direção, assistiu-se o desenrolar das políticas para educação no Brasil até 1964, quando a ideologia nacional desenvolvimentista adotou as características do militarismo. Diante das circunstâncias, toda a política para a educação passou por profundas reformas assim como todos os níveis de ensino. A universidade passou a ser vista como o caminho para formar e controlar consciências, além de assistir e promover o desenvolvimento das regiões consideradas polos de desenvolvimento econômico.

E no esforço de integração e desenvolvimento com base na segurança nacional, a UFG já nasceu no interior dessa perspectiva, embora o projeto não explicitasse essa intenção. A UFG, nesse processo, protagonizou a extensão, a interiorização e a expansão do ensino superior em Goiás através dos *campi* avançados, mas consolidou uma rede de ações que viabilizaram o modelo econômico capitalista frente ao desenvolvimento do Estado. Tendo nascido com o propósito de romper com o velho e o arcaico e promover a modernização do ensino superior, a UFG foi estabelecida, segundo versão de ex-servidores da universidade, pela ousadia do professor Colemar Natal e Silva.

Este, que foi o porta-voz de parcela significativa dos grupos que disputavam os rumos de Goiás, a partir de influências decorrentes de orientações advindas de discussões entre o público e o privado sobre o ensino superior, acabou por somar ao que, pessoas comuns, chamaram de grandes homens: Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Pedro



Ludovico Teixeira e, ele, Colemar Natal e Silva. Todos reconhecidos pelas grandes massas, e por elites ideológicas, como protagonistas de projetos que, emperrados, deslancharam sob seus comandos.

No caso da UFG, sua história, nesse processo, ainda contou com outros audazes: os reitores que a configuram como universidade, cada qual ao seu modo e em seu tempo. Mas, há aqueles que foram (e são) muito lembrados: Maria do Rosário Cassimiro e Joel Pimentel Ulhôa. Cassimiro, para alguns servidores que trabalharam com ela, atuava com paixão. E por seu conhecimento, força política, concepção de universidade alinhada à proposta do tempo que esteve à frente da UFG, “desbravou” Goiás, fazendo da UFG, não uma universidade para Goiânia, mas para Goiás, nas palavras dela própria. E ainda, deixou plantada a semente para universidades em regiões estratégicas do Estado.

Joel Ulhôa, em sintonia com o contexto político e ideológico que caracterizava o processo de democratização da sociedade brasileira, tomou a UFG e fez com que ela se olhasse no espelho. E, da mesma forma, que ela havia se estendido e se expandido pela interiorização de *campi* avançados, ele, enquanto reitor, assentado numa outra concepção de universidade, promoveu a reconstrução do conceito de universidade e ressignificou suas funções e ações. A partir de seu reitorado, o processo de extensão, interiorização e expansão via *campi* avançados foi desativado por uma década, sendo retomado em 1996, com as conceituações e funções que a época abarcava.

Ressalta-se que, cada reitorado, apresentou suas singularidades e especificidades. E isso fez (e faz) da UFG uma instituição que viveu confrontos, tensões, disputas nos processos de transformação que incrementaram sua busca pela participação, primeiramente no interior da universidade. Ficou evidente no caminho percorrido, a percepção de que sua modelação no tempo e espaço se deu em consonância com a racionalidade que a orientava.

Assim, considerando a tese de que a extensão universitária na UFG se expressou pela interiorização, através dos *campi* avançados, não demais lembrar que tais ações foram responsáveis pela transformação de regiões consideradas polos de desenvolvimento econômico regional. Através de ações extensionistas, a universidade ofereceu assistências de diferentes ordens, abriu campos de estágios para a maioria dos cursos mantidos pela instituição, promoveu a instalação de cursos, gerando a expansão do ensino superior do Estado de Goiás e, por conseguinte, do país.

Fazendo parte de um projeto nacional para o ensino superior, possibilitou o desenvolvimento deste nível de ensino numa perspectiva que, numa análise mais ampla,

aponta para a compreensão das políticas das universidades federais e, em particular, aquelas que caracterizaram o Estado de Goiás nesse processo.

Note-se que as categorias(Cury, 1986) utilizadas para embasar a análise do objeto deste estudo puderam ser percebidas correlacionadas ao longo da pesquisa. O processo de extensão desenvolvido pela UFG representou e promoveu o movimento o interior e no exterior da universidade, quando ocorreu o estabelecimento das ações políticas para esse fim.

Notou-se que no interior desse movimento, característico do método dialético, a contradição prevaleceu como elemento promotor de disputas ou contendas entre aqueles que apoiaram os projetos os quais caracterizavam a extensão nos moldes propostos pelo contexto daquele momento e aqueles que debatiam e contestavam tal política. No mesmo cenário, visando abrir espaços para a superação da política então estabelecida, e que não era aceita por grande parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, houve a participação de elementos que, mesmo contrários ao projeto, aceitaram integrá-lo.

De modo marcante, pode ser observada a categoria da reprodução em cada reitorado, ao estabelecer o próprio grupo de trabalho de modo que fossem mantidas as relações básicas que o garantisse no poder e o apresentasse como autor/executor de um projeto ideologicamente correto.

Isto posto,

agora, caro leitor, se, após ter tido a paciência de ler estas minhas páginas, quiser aguentar mais um pouco [...] poderemos talvez descobrir seu sentido, verificando o quanto aprendemos e quais questões permanecem em aberto. As disparidades de minhas competências sobre tantos autores e aspectos, e a mutabilidade de meus humores, ora sérios, ora marcantes, ora irônicos, talvez tenham causado estranheza ou enfado; terá, porém, de admitir que os próprios testemunhos que o passado nos oferece induzem [...] a registrar isso. (MANACORDA, 1992, p. 356)

Lembrando que a história da UFG tem sentido próprio porque ela nasceu ideologicamente orientada e, valorizando continuidades e rupturas, foi se recriando sob os princípios e os ideais que a convergiram para sua contemporaneidade. Diante disso, não é demais lembrar que:

[...] o período estudado ainda não está encerrado, não existe aquela alteridade própria do estudo dos períodos mais remotos no tempo; as questões políticas, os paradigmas, a estrutura intelectual através da qual buscamos analisar o passado ainda são partes constitutivas do presente (PORTO JR, 2007, p.21).

Há ainda que se considerar que:

A história é sempre a possibilidade de estabelecer contato com o passado através de relatos e interpretações de fatos que, contextualizados e ordenados, tomam forma e relevância. O registro, a memória e a análise histórica não são tarefas fáceis. São sempre decisões que implicam em compromisso. Cada relato propõe relação de fatos de acordo com sua significância. (MENDONÇA, 2005, p. 17)

A história aqui escrita é uma versão, entre outras, da história do ensino superior em Goiás, e a compor a história da Universidade Brasileira. A Universidade que, como parte de um jogo social, cria uma sociedade que por sua vez cria uma universidade. Portanto, cativa de sua criação. Vale destacar que entre a primeira, a Universidade do Rio de Janeiro, de 1920, e o nascimento da UFG, houve um intervalo de quarenta anos; e se for considerado o ano de 2010, como referência nessa observação, o intervalo é de noventa anos. Evidencia-se, assim, a relação passado-presente através do movimento histórico. E nele, fica claro que, o historiador quando pesquisa o passado, trata-o no presente, buscando explicar e dar sentido para esse passado.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. Aspectos da Extensão do Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v. 43, n. 97, p. 8-13, jan./mar., 1965.
- ABREU, Sandra Elaine Aires de. A Instrução Primária na Província de Goiás no século XIX. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação: "A Educação e seus Sujeitos na História"*. Goiânia: SBHE; UCG, 05 a 08 de novembro de 2006.
- AGUIAR, Maria do Amparo A. *Terras de Goiás: estrutura fundiária(1850-1920)*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.
- ALVES, Miriam Fábila. *Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás 1898-1960*. Goiânia: UFG/FE, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- AMADO, Janaína. História Regional e Local. In: *República em Migalhas*. São Paulo, Marco Zero, 1990.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Autonomia: um desafio para as IFES*. Goiânia: UFG, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, José Cruciano de. *Relatório de 1978/81*. Goiânia: UFG, 1981
- ARAÚJO, Marta Maria de. Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira(1952 – 1964). In: *Educativa*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007.
- ARAUJO, José Carlos S. Projeto de universidade brasileira: os norteamentos da Associação Brasileira de Educação (A.B.E.) em 1928. In: *VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, 2007, Buenos Aires, Argentina. Contactos, cruces y luchas em la historia de la educación latinoamericana. Buenos Aires, Argentina: Sociedade Argentina de História de la Educación, 2007. p. 1-26.
- ANDRADE, Nair Leal de. *História e Histórias da CANG*. Goiânia: Kelps, 1990.
- BALDINO, José Maria. *Ensino Superior em Goiás em tempo de Euforia: da discordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia: UFG/GO, 1991 (Dissertação de Mestrado) mimeo.
- BALDINO, José Maria. Educação superior Brasileira: do encantamento pela expansão à exclusão cultural silenciada dos evadidos. In: *Educativa*. v. 1, n. 1. Goiânia: Dep. Educação da UCG, 1997.
- BARBOSA, M. A.; MONEGO, E. T.; SOUSA, A. L. L.; PEDREIRA, O. - Especialização em saúde da família. Relato da parceria entre Universidade Federal de Goiás e a Secretaria Estadual de Saúde do Tocantins. *Revista da UFG*, Vol. 6, nºo. 2, dez 2004 on line (www.proec.ufg.br)

BENCOSTA, Marcus Levy A. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de Escola Primária. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena(orgs). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. V. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. UnB, 2007, v. 1,2.

BORGES, Barsanufio Gomides. O Despertar dos Dormentes: a penetração de Estrada de Ferro em Goiás. *Revista do ICHL* 2(2): 291-322, jul./dez. 1982.

\_\_\_\_\_. Goiás nos da Economia Nacional: 1930 – 1960. In. DUARTE A SILVA, Luiz Sérgio (org). *Relações cidade-campo: fronteiras*. Goiânia: Ed. UFG, 2000. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

\_\_\_\_\_. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930 – 1960*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

BORGES, Simone Aparecida. O Ensino Superior em Goiás: da Academia de Direito à criação da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás. In: XXIII Congresso de educação do Sudoeste Goiano. UFG - Campus Jataí, 05 a 10 de novembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LEI Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon*. Brasília: MEC/DDD, 1980.

BRASIL, MEC. Parecer n. 305, 1982

BRASIL, Ministério da Educação. *Expansão do ensino superior em Goiás: dados para uma reflexão*. Goiânia: Delegacia do MEC em Goiás, 1986.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Interpretações sobre o Brasil. In: LOUREIRO, Maria Rita(org.). *50 anos de Ciência econômica no Brasil(12946-1996): pensamento, instituições, depoimentos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRETAS, Genesco Ferreira. História da Instrução Pública em Goiás. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon. *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. *A Formação do Professor para o Início da Escolarização*. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

CALAÇA, Celina Ferreira et al (Orgs). *Proposta para o Programa de Interiorização dos Cursos da UF*: UFG, Goiânia, 1994.

CAMPOS, R. Educação e Desenvolvimento Econômico. In: IPES. *A Educação que nos Convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969

CAMPOS, Francisco Itami. *Questão Agrária: Bases Sociais da Política Goiana(1930-1964)*. São Paulo: USP/SP, 1985.(Tese Doutorado).

CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia: Ed. UFG, 1987.

CAMPOS, Francisco Itami. A política tradicional em Goiás: 1930 a 1960. In: SOUZA, Dalva Borges de.(Org) *Goiás. Sociedade & Estado*. Goiânia: Cânone, 2004.

\_\_\_\_\_. Ciências Sociais da UFG: alunos constroem o curso. *UFG Afirmativa: uma história de persistência*, nº 2, novembro, 2008. p.

CANESIN, Maria Tereza e LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda Neoliberal e a Política Pública Para o Ensino Superior nos Anos 90. *27ª Reunião da ANPED - GT 11 – 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu, MG*

CASSIMIRO, Maria do Rosário e GONÇALVES, Oliveira Leite. *A Extensão Universitária*. Goiânia: UFG, 1979.

\_\_\_\_\_ et ali. *Universidade Oportuna*. Goiânia: Ed. UFG, 1983.

\_\_\_\_\_ e GONÇALVES, Oliveira Leite. *Rumos da Universidade Brasileira*. Goiânia: Ed. da UFG, 1986.

CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. de. As Políticas de Diversificação e Diferenciação na Educação Superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI(Org.). *Educação Superior: Velhos e Novos Desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

CATTANI, Antônio David(org.).*Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. & DOURADO, Luiz F. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, agosto/2001.

CELESTE FILHO, Macioniuro. A reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas,SP: Autores associados, jan/jun de 2004, n. 7, p. 161- 188.

CHARLE, Chistoper & VERGER, Jaques. *História das Universidades*. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UEP, 1996.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

\_\_\_\_\_. A Construção de Goiânia e a Transferência da Capital. Goiânia: CEGRAF, 1988.

CHAUVEAU, Agnes (Org.). *Questões para a História do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHAVES Vera Lúcia Jacob e CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Acesso e Expansão do ensino Superior em Belém: o público e o privado em questão. In: *26ª Reunião da ANPED*:

*Novo governo. Novas Políticas.* Poços de Caldas, MG, 05 a 08 de outubro de 2003. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt11.htm>

COMBLIN, Pe. Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder Militar na América Latina.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1978.

CORREIA, Ovídio Valois. *A Extensão Universitária no Brasil: um resgate histórico.* Organizado por Marta Vieira Cruz e Maria Elisa da Cruz. São Cristóvão: EdUFS, Fundação Ovídio Teixeira, 2000.

COSTA, Maira das Graças Moreira. *Evolução do Ensino Superior no Brasil: Graduação: 1962-1990.* Brasília: MEC, 1992.

COSTA, Carlota V.; SALES, Edriene C. S. S. e SILVA, Maria Aparecida. *A Extensão na Universidade Federal de Goiás: uma análise da concepção e do procedimento.* Goiânia: UFG, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas.* São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e modernização do ensino superior.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. *Campus Universitário: opção ou destino?* In: MOHY, Lauro(Org.) *Universidade em Questão.* Brasília: editora UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensino superior e universidade no Brasil.* In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Junior e Cyntia Greive Veiga (orgs), *500 anos de Educação no Brasil,* Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Autonomia universitária: teoria e prática.* *Avaliação (Campinas)*, v. 10, n. 1, março 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (I) E PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM (II) - *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.*

DEMEC/GO. *II Seminário sobre a expansão do ensino superior em Goiás: qualidade X expansão.* Goiânia: Demec, 1987.

DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem Condição.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público.* In: DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio e OLIVEIRA, João F. de O.

(Orgs). *Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOCUMENTA(268) Brasília, abr. 1983, p. 169-1970.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

\_\_\_\_\_. Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás nos Anos 80: a Parceria com o Poder Público Municipal. In: *Anais do IV Seminário Nacional – HISTEDB "O Debate Teórico-Metodológico da História e a Pesquisa Educacional"*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997, p. 539-550

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e as Políticas para a Educação superior no Brasil nos anos 90. In *Educação & sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 235-253.

DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de expansão e interiorização da educação superior pública em Goiás. In: *SEMINÁRIO UFG DESAFIANDO O FUTURO*, 2002. Goiânia/Go. 12p.

DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio e OLIVEIRA, João F. de O. (Orgs). *Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz F. Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80: parceria com o poder público municipal. In: *Anais do IV Seminário Nacional – HISTEDBR- GT- "História, Sociedade e Estado no Brasil"*. Campinas, 2004. Disponível: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../trab046.rtf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab046.rtf)

DUARTE, Arédio Teixeira. *Universidade e Sociedade: superando o descompasso*. Goiânia: CEGRAF, 1990.

DURHAM, Eunice R. Educação Superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon.(orgs.). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. (org). *A Universidade em Questão*. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Da Universidade "Modernizada" à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ed UFRJ/Inep, 2000, v. 1

\_\_\_\_\_.(org.). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Inep, 2000, v. 2.



\_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAYOL, H. *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Atlas, 1958.

FEITOSA, Maria da P; SALES, Luís C.; CRUZ, Rosana E. Educação Superior no Piauí 1991 – 2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *Educação superior brasileira: 1991 – 2004 – Brasília*: INEP, 2006. 28v.

FEJ, Fundação Educacional de Jataí, Goiás. *Agenda 2008/2009*. Jataí, GO: Sudográfica, s.p.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. In: *Revista da UFG – tema: Ensino Superior*, Ano VII, No. 2, dezembro de 2005.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Lena Castelo Branco Ferreira. UFG: tempo de Crescer. *UFG Afirmativa*. Goiânia: Ascom, nº 3, set 2009, p. 23-26.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCIA, Osvaldo Vilela. O Problema da Extensão Universitária. In: *Seminário sobre Extensão Universitária – palestra proferida 27.09.1978*. s.n.t.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

\_\_\_\_\_ e FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Ar: CLACSO, 2002.

GERMAMO, J W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. São Paulo: Cortez, Ed, Unicamp, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

\_\_\_\_\_. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GILES, Thomas Ransom. *Dicionário de Filosofia: termos e filósofos*. São Paulo: EPU, 1993.

GOMES, Maria Antônia. *A Expansão e a Reconfiguração do Ensino Superior Privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia*. Goiânia: UFG/FE, 2002 (Dissertação).

GOMES, Alfredo M. estado, Mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003, p. 839-872. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: em 18/01/2008

GONÇALVES, Oliveira Leite e CASSIMIRO, Maria do Rosário. *A Extensão Universitária*. Goiânia: UFG, 1979.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, Poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O Ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* São Paulo: Cortez: Autores Associados: UFCe, 1986

IBGE. *Enciclopédias dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. XV.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. XXXVI.

I ENCONTRO CENTRO-OESTE DE EDUCAÇÃO PROMOTORA DA SAÚDE  
<http://www.fanut.ufg.br/uploads/files/encontro.pdf>

JAPIASSU, Hilton e MARCNDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, Immanuel. *A Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. *O conflito das Faculdades*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda., 1993.

LIMA, Alceu Amoroso. *O Espírito Universitário*. Rio de Janeiro: Agir, 1962.

LOPES, Eliane Marta T. *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Maria Cristina G. Fontes e História das Instruções Escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASVIMENTO, Maria Isabel M. (orgs). *Fontes, História e Historiografia Educacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: UEPG, 2004.

MACHADO, Luiz Eduardo G. e CEDRO, Diego Botelho. Evolução do Uso Agropecuário no Período de 1975 a 2008 no município de Barra do Garças - MT. In: *XIII SBGFA – Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada*. Universidade Federal de Viçosa – UFV, 06 a 10/2009. Disponível:

[http://www.geo.ufv.br/simposio/simposio/trabalhos/trabalhos\\_completos/eixo2/009.pdf](http://www.geo.ufv.br/simposio/simposio/trabalhos/trabalhos_completos/eixo2/009.pdf) Acesso: 28/4/10

MARTINS, Carlos Benedito (org.) *Ensino Superior Brasileiro – transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989

MAXWELL, Kenneth. A Amazônia e o fim dos Jesuítas. In: *Folha de São Paulo: Mais*. Domingo, 26 de agosto de 2001.

MEC. *Uma Nova Política para a Educação Superior*. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Relatório Final. Brasília: Coordenadoria de Comunicação Social, 1985.

MEIHY, José Carlos C.S.B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão Universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, José Francisco de(Org). *Extensão Universitária: diálogos populares*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

MENDES JÚNIOR, Antônio. *Movimento Estudantil no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDONÇA, Zilda G. C. *A História da Formação Docente: a singularidade da Escola Normal em Rio Verde, GO (1933-1974)*. Goiânia: Asa, 2005.

MICHELOTTO, R. Maria; MAIA, M. Zoreide Britto; ZAINKO, M. Amélia Salbag; Educação Superior no Tocantins 1991 – 2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *Educação superior brasileira: 1991 – 2004*. Brasília: INEP, 2006. 28v.

MINTO, Lalo Watanabe. *As Reformas do Ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. São Paulo: Autores Associados, 2006

MOISÉS, Alzenira F. de A. e MURASSE, Celina Midori. O Ensino Secundário na segunda Metade do século XIX: Colégio Pedro II. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação – COLUBHE - 17 a 20 de abril de 2006, Uberlândia-MG-Brasil. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/183AlzeniraF.AzevedoMoises.pdf>

MORAES, Maria Augusta Santana de. *História de uma Oligarquia: os Bulhões*. Goiânia: Oriente, 1974.

MORAES, Karine Nunes de. *Políticas de Expansão da Universidade Federal de Goiás; a interiorização de cursos nos Municípios de Goiás e Rialma*. Goiânia: UFG, 2002 (Dissertação).

MORHY, Lauro(org.) *Universidade em Questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Universidade no Mundo - Universidade em Questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

\_\_\_\_\_. Brasil – Universidade e Educação Superior. In: *Universidade no Mundo - Universidade em Questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 25-60.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Universidade de Darcy ribeiro e o Nacionalismo Desenvolvimentista. In: TUBINO, Manoel Gomes(org). *A Universidade: ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Universidade de Darcy Ribeiro e o Nacionalismo Desenvolvimentista. In: TUBINO, Manoel José Gomes (org.) *A Universidade Ontem e Hoje*. São Paulo: IBRASA, 1985.

MOROSINI, Marília C.. O ensino superior no Brasil. In: Stephanou, M e BASTOS, M. H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOROSINI, Marília (Org.) *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *Organização e Poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1990.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão Pedagógica, 1930 – 1945: Estado, Sociedade e Educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

NEPOMUCENO, Maria de A. e FERREIRA, Suly. Universidade, Sociedade e cultura no Pensamento de Anísio Teixeira. In: TIBALI, Elianda F. A. e NEPOMUCENO, Maria de A. (coord.) *Pensamento Educacional Brasileiro*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006. p. 40-61.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo; GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Políticas Públicas de Interiorização da Educação em Goiás nas Décadas de 1930 e 1940. *Revista Brasileira De História Da Educação*, São Paulo: n. 13, p. 97-120, jan./abr., 2007.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas, SP: Alínea, 1998.

OLIVAL, Moema de Castro e Silva (org). *Realizações e Projetos de Colemar Natal e Silva no campo da Cultura em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A Restauração da Educação Superior no Brasil e o processo de Metamorfose das Universidades Federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. São Paulo: USP/FE, 2000. (Tese)

OLIVEIRA, João Ferreira de. et al. Educação Superior em Goiás 1991 – 2004. In: RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime (org). *Educação superior brasileira: 1991 – 2004*. Brasília: INEP, 2006. 28V

\_\_\_\_\_. e GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Políticas Públicas de Interiorização da Educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940. In: *Revista Brasileira de História da Educação – SBHE*. São Paulo: Autores Associados, jan./abr. 2007, n. 13.

OLIVEIRA, Rosy. *O Movimento Separatista do Tocantins e a CONORTE (1981-1988)*. Campinas, SP: Unicamp, 1998. (Dissertação)

PALACIN, Luiz. *Fundação de Goiânia e Desenvolvimento de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1976.

PALACIN, Luis et ali. *História de Goiás em Documentos: I Colônia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

PALACIN, Luiz e MORAES, Maria Augusta de S. *História de Goiás (1772 – 1972)*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. Relações de Poder na Universidade pública Brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 195-215, jun./dez. 1997.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_ e PILETTI, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. *A Questão da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1994.

POINCARÉ, Henri. *Science and Hypothesis*. London: Walter Scott Publishing, Chapter 9: *Hypotheses in Physics, 1905*. Disponível:  
em inglês: [http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Poincare/Poincare\\_1905\\_toc.html](http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Poincare/Poincare_1905_toc.html);  
em francês: [http://abu.cnam.fr/cgi-bin/donner\\_html?scihyp2](http://abu.cnam.fr/cgi-bin/donner_html?scihyp2).

PREFEITURA Municipal de Rialma. *Ofício s/nº, de 4 de julho de 1991*. Solicita criação de uma extensão do curso de Matemática na cidade. Rialma, 1991.

PROGRAMA de Apoio à Educação Superior: *Nova Universidade*. Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1985.

QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. Extensão Universitária: limites e possibilidades. In: *PUBLICATIO UEPG. Ciências Humanas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1999.

REIS, Fátima dos e PEDROSO, Mauro Molina. *História e Memória da Extensão da UFG: o caso do Campus Avançado e Firminópolis*. São Luís de Montes Belos-GO: UEG, 2004 (Monografia Latu Sensu)

REIS FILHO, Casemiro dos Reis. Transplante da Educação Européia no Brasil. In: *Revista Brasileira de História da educação*. Campinas,SP: Autores Associados, jan/jun 2002 n. 1.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira: organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Maria das Graças M. *Educação superior Brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Célia Maria. UFG: tempo de Crescer. *UFG Afirmativa*. Goiânia: Ascom, nº 3, set 2009, p. 48-50.

ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Marilúcia de M. Extensão Universitária: um texto em questão. *Revista Educação & Filosofia*, Uberlândia, v. 11, nº 21 e 22, p. 89-126, – jan./dez, 1997

RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. *História e Memória Local: desafios e perspectivas*. s.n.t.

RODRIGUES, Zilda A. – O processo de modernização das universidades públicas federais brasileiras. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 28 (2): 167-180, jul./dez., 2003.

SACRISTÁN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do Ensino Superior Brasileiro (1808-1990)*. NUPES/USP Documentos de Trabalho 8/1991.

\_\_\_\_\_. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Expansão do Sistema de Ensino Superior. In: MOHY, Lauro(org). *Universidade em Questão*. Brasília: Ed. UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. Evolução do ensino superior Brasileiro, 1808 – 1990. São Paulo: *Documento de Trabalho NUPES*, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991

SANDRONI, Paulo(org. e sup.). *Dicionário de Economia*. São Paulo: Ed. Best Seller, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e Algumas Falas sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*. Campinas: n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_. *Formação da Comunidade Científica*. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Finep, 1979.

SGUISSARDI, Valdemar(org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (orgs). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil: Colônia, Império, República*. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Maria das Graças Martins. *Extensão: a face social da universidade?* Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. As Reformas Educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania*

*Negada: políticas de exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires-Ar: CLACSO, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: USP-IFAN, 2001.

\_\_\_\_\_. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Maio /Jun /Jul /Ago 2005 nº 29.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abadia da e SILVA, Ronalda Barreto (orgs.). *A Idéia de Universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SILVA, Nancy R. Araújo e. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Oriente, 1975.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Oberdan Dias. O que é extensão universitária? In: *Integração: ensino-pesquisa-extensão*, São Paulo: v. 3, n. 10, p. 189-198, ago.1997.

SILVEIRA, Maria José. A Evolução da Concepção de Universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel Gomes(org). *A Universidade: ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Recuperar a Memória, Fazer História. *DEBATES REGIONAIS III: (des)construção e (in)certeza*. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora LTDA/NDIHR/ANPUH, 2º semestre de 1996.

SOUZA, Ana Luiza Lima. *A História da extensão Universitária*. Campinas, SP: alínea, 2000.

\_\_\_\_\_. Extensão Universitária na UFG: olhando para o passado. *Revista da UFG*, vol. 7, nº 2, dez. 2005

SOUZA, Maria Aparecida Jerônimo. *A Questão Agrária em Goiás: a posse da terra e assentamento Santa Rosa-Matrinchã/GO*. Anicuns-GO: FECHA, 2005. (TCC – Curso Geografia)

SOUZA, João Oliveira. *A estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e o privado (1940-1960)*. Goiânia: UFG/FE, 1999. (Dissertação).

SOUZA, Maria Inez Salgado de. *Os Empresários e a Educação: o IPES e política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária de 1968 e Expansão do Ensino Superior Federal Brasileiro: algumas ressonâncias. In: *Cadernos de História da Educação*, nº 7, jan./dez. 2008, p. 117-134.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares

no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. e ALMEIDA, J. S. de. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

STEGER, Hans-Albert. *As Universidades no Desenvolvimento Social da América Latina*. Rio De Janeiro,GB: Tempo Brasileiro Lda, 1970.

TAMABRA, Elomar. Educação e Positivismo no Brasil. In: Stephanou, M e BASTOS, M. H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA JÚNIOR. Antônio de Souza et al. *Desafios da Educação no século XXI: integração regional, ciência e tecnologia*. Brasília-DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior/Instituto Brasileiro de Qualificação do Ensino, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989

\_\_\_\_\_. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: IBRASA, 1986

TOLEDO, Caio N. de. Universidade, Intelectuais e Pensamento Crítico. In: *Primeira Versão*. Campinas: IFCH/UNICAMP, abril /2002.

TUBINO, Manoel José Gomes.(Org.). *A Universidade Ontem e Hoje*. São Paulo: IBRASA, 1985.

\_\_\_\_\_. *Universidade, Qualidade e Avaliação*. Rio de Janeiro: Qualymark/Dunya ed., 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução nº 058 – Oficializa participação em atividades do Campus avançado e dá outras providências*. Goiânia: UFG, 1972.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 101. Fixa Normas para a participação do corpo Discente da UFG no “Campus Avançado de PICOS-PIAUÍ”. Goiânia: UFG, 1976.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Extensão. In: *ANAIS da UFG, TOMO I, 1978, p.49*.

\_\_\_\_\_. *Programa de Atividades – 1978-1979. Grupo Tarefa Universitário – Campus Avançado de Picos*. Goiânia: UFG, 1978.

\_\_\_\_\_. UFG/UCG. *Projeto Rondon: Manual de Treinamento*. s.n.t.

\_\_\_\_\_. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). *Resolução nº 146, de 10 de março de 1980*. Cria o Campus Avançado de Porto Nacional e dá outras providências. Goiânia, 1980.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 145. Cria o Campus Avançado de Jataí e dá outras providências. Goiânia: UFG, 1980.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Extensão. *Diagnose do Município de Catalão*. Goiânia: UFG, 1980.



\_\_\_\_\_. *Relatório de Atividades da Pró-Reitoria de Extensão(1978-1981)*. Goiânia: UFG, 1981.

\_\_\_\_\_. *Resolução – CCEP nº 189 - Cria o Campus avançado de Catalão e dá outras providências*. Goiânia: UFG, 1983.

\_\_\_\_\_. *Administração em Equipe: amostra de uma gestão*. Goiânia: UFG, 1985.

\_\_\_\_\_. *Programa de Interiorização da Universidade – Projeto: Integração da Universidade no Processo de Desenvolvimento Regional*. Goiânia: UFG, s/d.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Comissão Designada para Fornecer Subsídios para o estabelecimento de uma Política Acadêmica Capaz de Assimilar a Evolução do Atendimento da Extensão da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: UFG, 1986.

\_\_\_\_\_. *Assessoria de Comunicação Social. Pronunciamento do reitor prof. Joel Pimentel de Ulhôa por ocasião da transferência do cargo de reitor da universidade Federal de Goiás, em 07/01/86*. Goiânia, s/d.

\_\_\_\_\_. *Gabinete da Reitoria. Convênio UFG nº 34/89, de 31 de outubro de 1989*. Termo de convênio que entre si celebram a Universidade Federal de Goiás e a Prefeitura Municipal de Goiás, visando a colaboração mútua para a implantação do curso de Direito, na cidade de Goiás. Goiânia, 1989.

\_\_\_\_\_. *Processo 230.006287/91-28 f. 32*

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Convênio UFG nº 24/97, de 30 de dezembro de 1992*. Termo de convênio que celebram a Universidade Federal de Goiás e a Prefeitura Municipal de Rialma visando colaboração mútua para a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na cidade de Rialma, Estado de Goiás. Goiânia, 1992.

\_\_\_\_\_. *Proposta para o Programa de Interiorização dos Cursos da UFG*. Goiânia: UFG/PROGRAD, 1995.

\_\_\_\_\_. *A UFG hoje: informações, programas e projetos*. Goiânia: Ed. da UFG, 1995

\_\_\_\_\_. *Projeto de consolidação dos CAMPI da UFG*. Goiânia: UFG, 1997.

\_\_\_\_\_. *Diagnóstico de Cursos – Campus Avançado de Jataí – CAJ/UFG* Goiânia: UFG, 1998 (digitado)

\_\_\_\_\_. *UFG – Relatório – 1978/1981*. Goiânia: UFG, 1981.

\_\_\_\_\_. *Resolução 146 – Cria o Campus Avançado de Porto Nacional-GO*. Goiânia: UFG, 1980.

\_\_\_\_\_. *Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – Projeto Acadêmico: Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí*. Goiânia: UFG, 2006.

\_\_\_\_\_. Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – Projeto Acadêmico: Universidade Federal de Goiás – *Campus* de Catalão. Goiânia: UFG, 2006

\_\_\_\_\_. *UFG Afirmativa*. Goiânia: Ascon, novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. *UFG Afirmativa*. Goiânia: Ascon, novembro de 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Democratização da Universidade e a Socialização do Conhecimento. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org): *A Universidade em Questão*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (40 ANOS)/CÓRDOBA (90 ANOS) Reforma Universitária – ECOS de 1968 In: *31ª Reunião Anual da ANPED*, 2008

\_\_\_\_\_. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República*. Brasília: Líber Livro, 2008.

VILLELA, Heloísa. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice(org.). *O Passado sempre Presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino Secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005*.

([www.fanut.ufg.br/uploads/files/encontro.pdf](http://www.fanut.ufg.br/uploads/files/encontro.pdf)) Acesso em 20/3/2009.

[www.coesf.usp.br](http://www.coesf.usp.br) Acesso em 05/7/09

<http://cultura.to.gov.br/conteudo.php?id=93>

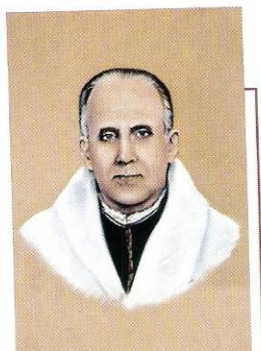
## **ANEXOS**



## Anexo 1 - Ex-Reitores da UFG

### EX-REITORES

1961 - 1964



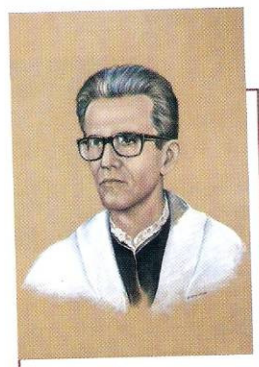
Professor Colemar Natal e Silva

1964



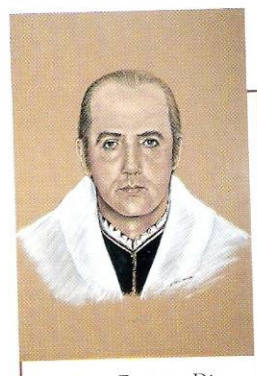
Professor José Martins D'Alvarez

1965 - 1968



Professor Jerônimo Geraldo de Queiroz

1969 - 1972



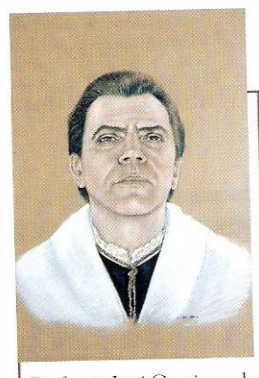
Professor Farnese Dias Maciel Neto

1973 - 1977



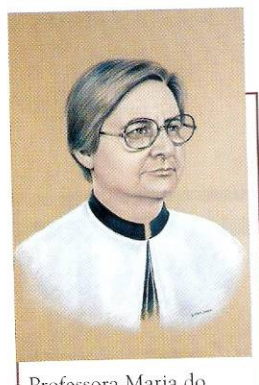
Professor Paulo de Bastos Perilo

1978 - 1981



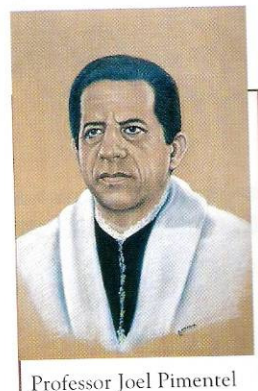
Professor José Cruciano de Araújo

1982 - 1985



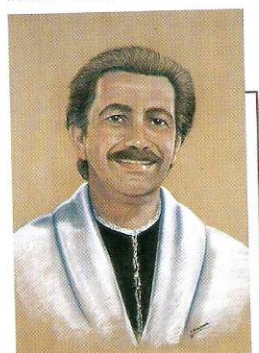
Professora Maria do Rosário Cassimiro

1986 - 1989



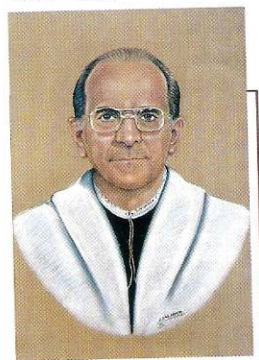
Professor Joel Pimentel Ulhôa

1990 - 1993



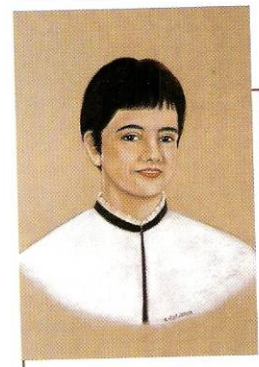
Professor Ricardo Freua Bufáical

1994 - 1997



Professor Ary Monteiro do Espírito Santo

1998 - 2001



Professora Milca Severino Pereira

**Anexo 2 - Resolução 101 – Fixa Normas para participação do corpo discente da UFG no Campus Avançado de Picos-PI**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**RESOLUÇÃO Nº 101**

Fixa normas para a participação do corpo Discente da UFGo no “Campus Avançado de PICOS-PIAUI”.

**O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA** da Universidade Federal de Goiás, em sessão plenária realizada a 03/02/76,

**Resolve:**

**Art. 1º** - Os estágios de alunos da UFGo no “Campus Avançado de Picos” tem os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar o aprendizado direto pela prática orientada na prestação de serviço à comunidade do “Campus” Avançado, em atividades ligadas aos respectivos currículos;
- b) Criar meios para a adequação do exercício profissional às peculiaridades da região, objetivando estimular a prática de cursos de extensão de que trata os Artigos 117 e 211 do Regimento da UFGo.

**Art. 2º** - As atividades do “Campus” Avançado a que se refere o Artigo anterior são aquelas programadas pela Coordenação do Grupo de Tarefa Universitário.

**Art. 3º** - As atividades desenvolvidas pelos alunos no “Campus” Avançado são consideradas complementares.

**Art. 4º** - A permanência e a participação avaliada satisfatória, no programa de atividades traçadas para a equipe que vier a integrar, asseguram necessariamente ao aluno notas e frequência em Estudos de Problemas Brasileiros, de conformidade com as normas traçadas pela Coordenadoria daquela disciplina.

**Art. 5º** - O “Campus” Avançado é considerado uma extensão da Universidade, não sendo atribuídas aos alunos que participarem de suas atividades, faltas relativas às aulas que ocorrem durante o período de participação.

**Art. 6º** - Se a participação do aluno em atividades do “Campus” Avançado de Picos se der em período letivo lhe será concedida segunda chamada de todas



as provas e testes realizados no período em que estiver integrando a equipe para o cumprimento do artigo anterior

**Art. 7º** - O aluno que perder o exame final em alguma disciplina, por estar participando do "Campus" Avançado fará o exame final em época especial, a ser marcada pelo professor e pelo aluno, ouvido o Departamento interessado.

**§ 1º** - A DAM aguardará em época especial a relação de notas de alunos que estejam em atividades do "Campus" Avançado, à época dos exames finais.

**§ 2º** - No interesse da disciplina, ouvido o Departamento, poderá o aluno desenvolver atividades no "Campus" Avançado com validade de exame Bimestral ou final.

**§ 3º** - Não se abrirá exceções aos alunos que participarem em atividades do "Campus" de Picos, do previsto no Artigo 136 e parágrafos, do Regimento.

**Art. 8º** - Os estágios supervisionados a que se obrigar o aluno ou similares, poderão ser desenvolvidos no "Campus" Avançado a critério do Departamento correspondente.

**Parágrafo Único** - O G.T.U. deverá se entrosar com os Departamentos para de acordo com a natureza e o conteúdo das disciplinas que lhes são afetas e o interesse do desenvolvimento dos seus currículos, estabelecerem planos ou programas semestrais ou anuais a serem desenvolvidas no "Campus" Avançado.

**Art. 9º** - Poderão ser realizados em épocas especiais as matrículas de alunos que estejam em atividades no "Campus" Avançado por ocasião dos períodos normais de matrículas estabelecidas pelo órgão próprio da Universidade.

**Art. 10** - Ao aluno que tenha estagiado no "Campus" Avançado, reconhecer-se-á preferência, em caso de igualdade, para monitoria e para a obtenção de bolsa ou quaisquer outras vantagens pecuniárias ou acadêmicas concedidas pela Universidade aos membros do seu corpo discente.

**Art. 11** - Os casos referentes a notas, frequência e outros casos omissos sobre a atuação de alunos no "Campus" Avançado não mencionados na presente resolução serão resolvidos pelo professor da disciplina, pelo Chefe do Departamento interessado e pelo representante do Grupo de Tarefa Universitário da Unidade que ministra a disciplina.

**Art. 12** - É responsabilidade do G.T.U., obter autorização para a ausência ao trabalho de alunos que, convocados para o "Campus" Avançado, exerçam outras atividades na comunidade, na conformidade da legislação em vigor.

**Art. 13** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições contidas nas resoluções n.ºs. 058/72 e 076/74.

Goiânia, 13 de fevereiro de 1976

Prof. Mário Evaristo de Oliveira  
- 1º sub-Reitor -

## Anexo 3 - Resolução nº 146 - Cria o *Campus* Avançado de Porto Nacional

### SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

#### RESOLUÇÃO Nº 146

Cria o CAMPUS AVANÇADO DE PORTO NACIONAL e dá outras providências.

O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, em reunião plenária realizada em 04 de março de 1980,

Resolve:

**Art. 1º** - Fica criado o Campus Avançado de Porto Nacional, subordinado à Pró-Reitoria de Extensão.

**Art. 2º** - São objetivos do Campus Avançado de Porto Nacional:

**I** - possibilitar à Universidade uma participação efetiva no processo do desenvolvimento sócio-econômico regional e nacional;

**II** - oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão da Universidade, vinculando as atividades programadas às necessidades básicas da região e do País;

**III** - contribuir com recursos humanos qualificados, através das várias modalidades de trabalho extensionista, e com a ação participativa com órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais, bem como com empresas ou instituições privadas, a nível nacional, regional e local, visando proporcionar à região melhores condições de vir a transformar-se em polo de desenvolvimento.

**Art. 3º** - O Campus Avançado de Porto Nacional terá a seguinte estrutura administrativa:

- a) Diretor Geral;
- b) Diretor Administrativo;
- c) Auxiliares administrativos e serviços.



**Art. 4º** - No prazo de 90 dias, contados da data da aprovação desta Resolução, a Pró-Reitoria de Extensão apresentará à consideração do CCEP o Regimento do Campus Avançado de Porto Nacional.

**Art.5º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Goiânia, 10 de março de 1980.

Prof. José Cruciano de Araújo  
Presidente

**Anexo 4 - Resolução nº 145 – Cria o Campus Avançado de Jataí,GO**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**RESOLUÇÃO Nº 145**

Cria o CAMPUS AVANÇADO DE JATAÍ e dá outras providências.

**O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, em reunião plenária realizada em 04 de março de 1980,

Resolve:

**Art. 1º** - Fica criado o Campus Avançado de Jataí, subordinado à Pró-Reitoria de Extensão.

**Art. 2º** - São objetivos do Campus Avançado de Jataí:

**I** - Possibilitar à Universidade uma participação efetiva no processo do desenvolvimento sócio-econômico regional e nacional;

**II** - oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão da Universidade, vinculando as atividades programadas às necessidades básicas da região e do País;

**III** - contribuir com recursos humanos qualificados, através das várias modalidades de trabalho extensionista, e com a ação participativa com órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais, bem como empresas ou instituições privadas, a nível nacional, regional e local, visando proporcionar à região melhores condições de vir a transformar-se em polo de desenvolvimento.

**Art. 3º** - O Campus Avançado de Jataí terá a seguinte estrutura administrativa:

- a) Diretor Geral;
- b) Diretor Administrativo;
- c) Auxiliares administrativos e serviços.

**Art. 4º** - No prazo de 90 dias, contados da data da aprovação desta Resolução, a Pró-Reitoria de Extensão apresentará à consideração do CCEP o Regimento do Campus Avançado de Jataí.

**Art.5º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Goiânia, 10 de março de 1980.

Profª. José Cruciano de Araújo  
Presidente

**Anexo 5 - Resolução – CCEP nº 189 - Cria o Campus Avançado de Catalão,GO**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**RESOLUÇÃO - CCEP Nº 189**

Cria o Campus Avançado de Catalão e dá outras providências.

**O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, reunido em sessão plenária realizada no dia 07 de dezembro de 1983, e tendo em vista o que conta do processo nº 014143/82,

**RESOLVE :**

**Art. 1º** - Fica criado o Campus Avançado de Catalão, subordinado à Pró-Reitoria de Extensão.

**Art. 2º** - São objetivos do Campus Avançado de Catalão:

**I** - possibilitar à Universidade uma participação efetiva no processo do desenvolvimento cultural e sócio-econômico local, regional e nacional;

**II** - oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão da Universidade, vinculando as atividades programadas às necessidades básicas da região e do País;

**III** - contribuir com recursos humanos qualificados, através das várias modalidades de trabalho extensionista e com a ação participativa com os órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais, bem como com empresas ou instituições privadas, a nível nacional, regional e local, visando proporcionar à região melhores condições de vir a transformar-se em polo de desenvolvimento.

**Art. 3º** - O Campus Avançado de Catalão terá a seguinte estrutura administrativa:

- a) Diretor;
- b) Administrador;
- c) Auxiliares Administrativos e serviços.

**Art. 4º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Goiânia, 07 de dezembro de 1983

Prof. Maria do Rosário Cassimiro