

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

BRIAN WILLIAM ACKERMAN

A GEOGRAFIA DO QUARTO PRECEITO:
ESPAÇOS DE ORGANIZAÇÕES DE REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL
NOS CAMPI DA UNIVERSIDADE DA FLÓRIDA CENTRAL
E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2011

Brian William Ackerman

**A GEOGRAFIA DO QUARTO PRECEITO:
ESPAÇOS DE ORGANIZAÇÕES DE REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL
NOS CAMPI DA UNIVERSIDADE DA FLÓRIDA CENTRAL
E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado Submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre
em Ciências (M. Sc.) em Geografia.

Orientadora: Prof. Dr. Iná Elias de Castro (PPGG/UFRJ)

Rio de Janeiro
2011

Brian William Ackerman

A GEOGRAFIA DO QUARTO PRECEITO:
ESPAÇOS DE ORGANIZAÇÕES DE REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL
NOS CAMPI DA UNIVERSIDADE DA FLÓRIDA CENTRAL
E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado Submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre
em Ciências (M. Sc.) em Geografia

Aprovada em:

Prof. Dr. Iná Elias de Castro (PPGG/UFRJ) (Presidente da Banca)

Prof. Dr. Scott Hoeffle
(PPGG/UFRJ)

Prof. Dr. Rejane Cristina de Araujo Rodrigues
(PGG/UFRJ)

FICHA CATALOGRÁFICA

ACKERMAN, Brian William

A Geografia do Quarto Preceito: Espaços de Representação Estudantil nos Campi da Universidade da Flórida Central e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011

x, 148p. il.

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/PPGG, 2000.

1. Geografia. 2. Geopolítica. 3. Tese (Mestr. UFRJ/PPGG.). I. Título.

Agradecimentos

A experiência de ser duplamente um estrangeiro (estadunidense com formação em relações internacionais) levou a alguns desafios – alguns previstos e outros não – no processo de realização do presente trabalho. Mas, a final das contas, esta dissertação deve-se à ajuda, ao apoio, e à boa vontade de muitos indivíduos e organizações, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, que investiram o seu tempo e recursos para que eu pudesse realizar esta pesquisa. É impossível agradecer a todos por nome, mas quero destacar alguns.

A minha orientadora, Professora Dr. Iná Elias de Castro merece reconhecimento muito especial. Ela felizmente aceitou o grande desafio de trabalhar com um americano com pouca experiência no Brasil e pouco habituado à língua portuguesa e me orientou com bastante paciência, encorajamento e sobretudo, um ótimo senso de humor. Este apoio permitiu que eu pudesse explorar os meus interesses e buscar a minha própria voz como pesquisador. O presente trabalho é fruto tanto do seu incentivo para eu buscar o debate através das comparações internacionais, quanto das horas e horas que a professora Ina pacientemente dedicou para ler e melhorar este texto.

O projeto foi desenvolvido ao longo de um processo de dois anos, e incluiu o apoio crítico de vários professores que me ensinaram nas aulas. Uma parte do programa de pós-graduação que eu mais aproveitei foi a liberdade intelectual proporcionada aos alunos para desenvolver as nossas próprias questões. Neste sentido, quero agradecer ao Prof. Dr. Paulo César da Costa Gomes (PPGG-UFRJ), por ter encorajado a nossa turma de mestrado a buscar as raízes das nossas questões, a questionar nossas próprias abordagens metodológicas. Foi na aula do professor Paulo Cesar que eu percebi o quanto seria enriquecedor e estimulante estudar os campi das grandes universidades. Quero agradecer ao Prof. Dr. Paulo Menezes (PPGG-UFRJ), pelo entusiasmo com o qual ele ensinou cartografia e o incentivo para estudar a história dos mapas dos campi universitários. Sou também grato ao Prof. Dr. Roberto Lobato Corrêa (PPGG-UFRJ), pelo excelente ensino não só de geografia urbana e produção e reprodução do espaço, mas também sobre a produção de pesquisa de qualidade em geografia. Também agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Lopes de Souza (PPGG-

UFRJ), que me encorajou estudar a questão de espaços de resistência na Cidade Universitária da UFRJ, e à Prof. Dr. Libânia Xavier e os pós-graduandos da Faculdade de Educação (PPGE-UFRJ) que me ajudaram a aperfeiçoar as minhas questões sobre educação cívica no Brasil. Nunca vou esquecer que todos estes professores me receberam com curiosidade e encorajamento nas suas aulas, apesar do desafio de trabalhar com um aluno estrangeiro.

Estou bastante grato aos Professores Dr. Scott Hoeffle e Dr. Rafael Straforini, por terem elaborado críticas bastante úteis no meu exame de qualificação, e pela disponibilidade para orientação durante o desenvolvimento deste projeto. Quero destacar também toda a galera do Grupo de Estudos sobre Política e Território (GEOPPOL), orientada pela Prof. Dr. Iná Elias de Castro e Prof. Dr. Rafael Winter, que me recebeu enquanto eu ainda estava falando um bom portunhol. Eles abriram a porta para um lar dentro da UFRJ e agradeço-lhes pela sua amizade, as críticas e comentários em relação ao projeto, e por terem sido ótimos exemplos de jovens pesquisadores.

Outros indivíduos que merecem destaque incluem o Pedro Coura – um grande camarada da minha turma de mestrado e o rei do ArcGis, cujas horas e horas de orientação com o *software* de mapeamento possibilitaram o desenvolvimento dos primeiras mapas dos Centros Acadêmicos da Cidade Universitária da UFRJ. A generosidade dele e da galera do Laboratório Geocart mostra o que pode ser atingido quando os laboratórios e unidades da universidade se integram e compartilham recursos para aperfeiçoar a pesquisa. Sou também bastante grato à Prof. Dr. Ana Marcela Ardila Pinto (PPGG-UFRJ), que dedicou horas e horas do seu tempo para oferecer críticas bastante sinceras, nítidas e construtivas para melhorar a presente pesquisa. Agradeço a minha irmã, Jen, que generosamente compartilhou a vida dela na Universidade da Flórida Central comigo por um mês para que eu pudesse realizar a minha pesquisa nos Estados Unidos. Mais ainda, agradeço a minha grande amiga, Jordanna Castelo Branco, mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, que ofereceu críticas bastante sinceras e construtivas em relação aos argumentos sobre educação superior desenvolvidos no presente trabalho.

Além disso, o trabalho teria sido totalmente impossível se não fosse a cooperação e boa vontade das centenas de pessoas nos campi – estudantes,

professores, funcionários, e permissionários – da Universidade da Flórida Central, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade de Brasília, e a Universidade de São Paulo que graciosamente dedicaram o seu tempo e compartilharam o seu conhecimento para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Em especial quero agradecer: (Na UCF) os funcionários do *Student Union* e da Coleção Especial-Arquivos Universitários da Biblioteca Central e os alunos da Associação de Governo Estudantil (SGA); (Na UFRJ) os colegas da Pro-Reitoria 3, da Prefeitura Universitária, das Superintendências do Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Centro de Letras e Arte, e a Faculdade da Arquitetura, e os permissionários, especialmente Senhor Betão no Diretório Acadêmico da Escola de Química, que compartilharam graciosamente tantas informações sobre os seus trabalhos para informar a presente dissertação.

Quero também destacar o apoio de meus pais maravilhosos, que me estimularam a viajar para o Brasil e a enxergar a minha vida como uma grande oportunidade. Além disso, quero expressar os meus fortes agradecimentos ao Distrito 6950 de Rotary International, e ao Rotary Club de Safety Harbor, Flórida, que patrocinaram a Bolsa de Embaixador de Boa Vontade. Este programa de bolsas, que originou em 1948, representa a mais ampla iniciativa privada de bolsas de intercâmbio internacional no mundo. Foi neste quadro que eu pude me manter por dois anos no Brasil e isto demonstra o investimento da comunidade rotária nos jovens do mundo e no futuro da humanidade. Eu fui especialmente inspirado pelo Rotary, e o presente trabalho, dedicado à cidadania participativa nos Estados Unidos e no Brasil, reflete a minha admiração pelas grandes associações dedicadas à mudança social.

Sou grato também ao Rotary Distrito 4750 e especialmente os Rotary Clubes de Botafogo e Laranjeiras, por ter me recebido com tanto carinho e apoio desde a minha chegada ao Brasil em janeiro de 2010. Através desta organização, conheci uma grande Rotariana que se tornou a minha conselheira e uma amiga inesquecível: a Marlene Manso da Costa Reis. É difícil encontrar pessoas de caráter tão generoso de tão bom senso de humor, mas a Marlene é uma delas. Ela realmente merece ser Ministra Honorária das Relações Internacionais do Brasil, tendo servido como conselheira anfitriã de Rotary a mais de 20 bolsistas do

mundo que vieram para o Rio para estudar. A bonita redação em português do presente trabalho não teria sido possível sem os dias e dias por ela dedicados à revisão detalhada que ela realizou, sem perder seu ótimo senso de humor para me ajudar a alcançar meu objetivo. Ela realmente vive a lema “Dar de se antes de pensar em si” e me inspira viver da mesma maneira.

Enfim, agradeço bastante aos cidadãos brasileiros, cujos impostos e instituições governamentais forneceram uma educação de pós-graduação de alta qualidade totalmente gratuita para um americano. Nunca vou esquecer que a minha educação de mestrado foi possibilitada pelos trabalhadores do Brasil.

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa comparativa dos espaços dedicados às organizações de representação estudantil (OREs), através de dois estudos de caso: os *campi* da Universidade da Flórida Central (UCF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Cidade Universitária. Um dos argumentos fundamentais do trabalho é que enquanto de modo geral as universidades públicas nos Estados Unidos e no Brasil compartilham os mesmos três preceitos – ensino, pesquisa e extensão – que se origem nas leis federais, há também um quarto preceito – a saber, a cidadania. Este último é alicerçado nas leis que legalizam as OREs nas universidades públicas em ambos contextos nacionais. Isso posto, a questão central do trabalho é: por quê os espaços dedicados às OREs, nos dois casos de estudo, são diferentes em termos de princípios geográficos (localização e forma), mas semelhantes em termos de função? A hipótese é a de que, mesmo as organizações em cada caso tendo identidade formal (seu direito de existir é codificado por lei), os processos de criação e de manutenção espacial têm diferentes níveis de formalidade. No caso da UCF, estes mesmos processos são altamente formais, enquanto na UFRJ são bastante informais. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem multi-metodológica, que combinou observação, análise de documentos históricos, levantamento de dados espaciais, questionários, e entrevistas não estruturadas. O trabalho mostra a história do quarto preceito, a cidadania, nas tradições arquitetônicas dos campi nos Estados Unidos e no Brasil; explica as diferenças em localização e forma, além de semelhanças de função entre os dois casos de estudo; finalmente, desdobra as relações entre atores institucionais na criação e manutenção destes espaços. Em conclusão, o trabalho descobre que a hipótese é *parcialmente* correta. Os diferentes níveis de formalização nos processos de criação e manutenção dos espaços espelham as diferentes formas espaciais observadas. Entretanto, as diferenças em localização são atribuídas aos históricos de planejamento e de construção de ambos os campi.

Palavras chave: universidade pública, cidadania, campus, *Student Union*, Centro Acadêmico, quarto preceito

ABSTRACT

The following dissertation is a comparative research project on the spaces dedicated to student representation organizations (OREs) in two case-studies: the campuses of the University of Central Florida (UCF) and the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). One of the fundamental arguments of the dissertation is that, while it is generally accepted that public universities in the United States and Brazil both share the same three mandates – education, research, and extension – based on federal law in both countries, there is a fourth mandate – citizenship – that is rooted in the laws that legalize student representation organizations in public universities in both national contexts. The central question is: why are the spaces dedicated to OREs in the two case studies different from each other in terms of location and form, while similar in terms of function? The hypothesis is that even though the organizations in both cases have a formal identity, that is, their right to exist is codified by law, the processes of creating and maintaining the spaces dedicated to the organizations on both campuses have different levels of formality. In the case of UCF these processes are highly formal while in the case of UFRJ they are quite informal. The research employed a multi-method approach that combined observation, analysis of historical documents, collection of spatial data, questionnaires, and non-structured interviews. The dissertation shows the history of the fourth mandate in the architectural traditions of campuses in the United States and Brazil; explains the differences in location and form and the similarities in function between the two case studies; and reveals the relations between institutional actors in the creation and maintenance of these spaces. In conclusion, the dissertation finds that the hypothesis is *partially* correct. The different levels of formality in the processes of creating and maintaining the spaces mirrors the differences in spatial forms observed during the research. However, differences in location are attributed to the unique histories of the planning and construction of the two campuses.

Key words: public university, citizenship, campus, Student Union, Centro Acadêmico, fourth mandate

SUMÁRIO

Titulo.....	i
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	viii
Abstract.....	x
Sumário.....	xi
Tabelas, Figuras, Gráficos, e Mapas.....	xii
I. Introdução.....	13
O quarto preceito.....	30
Metodologia.....	34
II. A história do quarto preceito no campus americano e brasileiro.....	48
A tradição do campus americano.....	48
A tradição do campus brasileiro.....	54
III. Espaços das OREs.....	61
Localização.....	61
Forma.....	71
Função.....	77
IV. Atores institucionais na criação e manutenção do SU e dos CAs.....	80
Estrutura organizacional da gestão da UCF e UFRJ.....	80
OREs como atores institucionais na gestão dos seus espaços.....	85
V. Processos de criação e manutenção do SU e os CAs.....	94
Processos de construção e manutenção do SU.....	94
Processos de apropriação e manutenção dos CAs.....	106
Considerações Finais.....	120
Referências.....	124
Apêndice I (Questionários).....	131
Apêndice II (Documentos da “Luta do Betão”).....	139

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FIGURAS, MAPAS E TABELAS

Tabela 2.1: Tradições do Quarto Preceito na UFV, UnB e USP.....	58
Mapa 3.1: Mapa oficial da UCF.....	62
Mapa 3.2: Mapa oficial da UFRJ.....	63
Mapa 3.3: Mapa com SU em destaque.....	64
Mapa 3.4: Distribuição dos CAs por Edificação	65
Mapa 3.5: Mapa oficial da UFRJ.....	65
Mapa 3.6: Mapa oficial da UFRJ.....	66
Figura 3.1: Planta 1º Pavimento do SU.....	68
Figura 3.2: Planta 2º Pavimento do SU.....	69
Figura 3.3: Planta 3º Pavimento do SU.....	69
Figura 3.4: Planta do CA de Informática.....	70
Figura 3.5: Foto da Praça de Alimentação no CCS.....	70
Tabela 3.1: Dimensões do SU e CAs.....	73
Tabela 3.2: Mudanças espaciais aos CAs não documentadas.....	76
Gráfico 3.1: Nível de associação em grupo-respostas ao questionário.....	78
Gráfico 3.2: Uso do campus por OREs respostas ao questionário.....	78
Tabela 4.1: Atores institucionais nas Gestões da UCF e UFRJ.....	82
Tabela 4.2: Leis das OREs na UCF.....	87
Tabela 4.3: Leis das ORES na UFRJ.....	88
Tabela 4.4: Estrutura organizacional das OREs.....	91
Figura 5.1: Segregação espacial da UCF na época da sua construção.....	96
Figura 5.2: Evolução do campus da UCF.....	96
Figura 5.3: Fase I do planejamento do SU.....	97
Figura 5.4: Fachada planejada do SU.....	97
Figura 5.5: Mapa temática do jornal estudantil.....	98
Figura 5.6: Mapa temática do jornal estudantil.....	98
Figura 5.7: Entrevistas dos candidatos presidenciais da SGA, 1989.....	99
Figura 5.8: Artigo sobre briga da localização do SU.....	99
Tabela 5.1: Estratégias de Geração de renda nos CAs.....	111
Mapa 5.1: Tipos de Rendimento nos CAs (parte norte da CIDUNI).....	112
Mapa 5.2: Tipos de Rendimento nos CAs (parte sul da CIDUNI).....	113

I. INTRODUÇÃO

Através de uma série de leis nacionais chamadas de *Morril Acts* e o *Smith-Lever Act*, o governo federal americano estabeleceu um sistema a fim de financiar projetos dos governos estaduais para construir universidades públicas. Nestas leis foram elaboradas três finalidades principais para essas instituições: ensino, pesquisa, e extensão (MORRILL 1862; MORRILL, 1890, SMITH-LEVER, 1914). No Brasil, o artigo 207 da constituição federal de 1988 da República Federativa do Brasil, também estabeleceu a “indissociabilidade” entre ensino, pesquisa e extensão” nas universidades do país (CONSTITUIÇÃO, 1988). Estes três princípios formam o que é chamada a base “tripé” das universidades públicas brasileiras (RODRIGUES, 2006, p. 88). Então, nota-se que as universidades públicas em ambos os países têm os mesmos três preceitos institucionais, codificados por lei.

O presente trabalho trata de uma pesquisa, a partir de três princípios geográficos (localização, forma, e função), da instituição¹ “universidade pública”, definida aqui como uma universidade principalmente financiada por dinheiro público e administrada por órgãos estatais. O propósito é buscar o exato sentido de um dos preceitos² desta instituição através da comparação da sua projeção espacial em dois modelos nacionais: o americano e o brasileiro.

Três fundamentos constituem a raiz do problema desta pesquisa: 1º) de modo geral é entendido que as universidades públicas nos Estados Unidos (EUA) e no Brasil compartilham os três preceitos - ensino, pesquisa e extensão - que se originam nas leis federais dos dois países;³ 2º) há um quarto preceito: cidadania; e 3º): a implementação deste quarto preceito se manifesta diferentemente nos campi dos dois modelos nacionais.

¹ Segundo a definição usado por Muthesius (2000) para descrever universidades: *a corporate body, a organisation of a fairly large size and usually all in one place.* (Um corpo corporativo, uma organização de grande porte e normalmente localizada num único lugar) (MUTHESIUS, 2000, p. 3)

² Definição do verbete no dicionário Aulete de Português: “orientação, prescrição, indicação; cláusula, condição” (PRECEITO, 2011)

³ MORRILL, 1862 e 1891; SMITH-LEVER, 1914; CONSTITUIÇÃO, 1988; no Brasil, estes três preceitos são conhecidos informalmente como a base do tripé da universidade pública (CORBUCCI, 2004).

O primeiro fundamento é claro: em ambos países já é geralmente aceito que a universidade pública tem os três preceitos de ensino, pesquisa e extensão de acordo com a lei. Entretanto, o segundo fundamento carece de uma explicação. O presente trabalho admite que um quarto preceito de “cidadania” existe e que é alicerçado nas leis que estabelecem e reconhecem a existência de organizações estudantis voltadas à representação do corpo discente do nível de graduação dentro dessas universidades.^{4,5} Tais entidades, no âmbito desta dissertação, denominam-se “organizações de representação estudantil” (OREs).

O trabalho discute ainda a questão de que, para entender como as universidades implementam o quarto preceito em ambos modelos nacionais, pode-se examinar os espaços usados pelas OREs nos campi universitários. Aqui, isto é feito no sentido de comparar estes espaços em dois estudos de caso: no campus da Universidade da Flórida Central (UCF), em Orlando, Estados Unidos, onde o espaço é conhecido como o *Student Union* (SU), e no campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, Brasil, onde o espaço é chamado de Centro Acadêmico (CA).⁶

⁴ Essas leis são delineadas nas Tabelas 4.2 e 4.3 de Capítulo IV.

⁵ A ideia do “quarto preceito” e do papel da universidade em promover cidadania é adaptado do conceito do quarto preceito de *commercialization* de Bok (2003), descrito como a tendência, nas últimas décadas, na qual “*universities have become much more active in selling what they know and do to individuals and corporations.*” A ideia de *commercialization* visa levar a universidade a considerar as possibilidades de inovação favorecida pelas pesquisas e o mercado. O presente trabalho tira a noção da existência deste quarto preceito e discute que, em vez de ser *commercialization*, o conceito é o de cidadania, um argumento alicerçado nos textos de ACUI (2011) e UFRJ (2011).

⁶ Na realidade existem três diferentes entidades estudantis no nível de graduação na UFRJ: o Centro Acadêmico (CA), o Diretório Acadêmico (DA), e o Diretório Central dos Estudantes (DCE). Embora estas definições não sejam aplicadas de forma restrita, o Centro Acadêmico de modo geral é uma ORE que representa um curso, enquanto o Diretório Acadêmico compreende mais que um curso (LEI DE BASES, 1996). Para evitar repetições, quando os CAs são referenciados no presente trabalho, os DAs estão incluídos. Por outro lado, o DCE é uma organização do corpo discente da UFRJ que tem um espaço centralizado, mas ele não foi o foco da pesquisa porque a sua sede fica no campus da Praia Vermelha, e não na Cidade Universitária, o campus principal da universidade. Um dos limites da pesquisa foi que só os campi principais foram estudados. Embora o DCE tenha uma “sede” no Fundão, nas várias vezes em que foi visitada ficou claro que o espaço geralmente fica trancado. Foi aberto uma vez para uma visita agendada, mas, em decorrência do fato do espaço geralmente ficar fechado, não foi possível estudar o DCE no Fundão da mesma forma que foram estudados os CAs. Mais pesquisas seriam necessárias sobre essa organização para entender como ela se articula da sua base no outro campus com as várias entidades estudantis no Fundão.

As duas universidades foram escolhidas porque eram as mais viáveis⁷ para uma pesquisa de campo. Dentro de um perfil institucional, ambas:

- são universidades públicas (estabelecidas e administradas por um sistema gerenciado por órgãos do governo)
- contam com grandes populações estudantis (de fato, ambas têm a segunda maior população estudantil em cada país);
- têm corpos discentes que possuem o direito de se organizar em grupos estudantis representados por corpos decisórios das universidades;
- começaram a ter seus campi construídos e utilizados nos anos 1960;
- estão localizadas dentro de cidades (Orlando, Florida, e Rio de Janeiro, Rio de Janeiro);
- têm um campus principal além de múltiplos outros campi na região metropolitana (em ambos os casos, só o campus principal foi pesquisado).

As universidades têm muitas semelhanças, assim como os Estados Unidos e o Brasil. Mas as duas instituições também têm várias diferenças. Por exemplo: a UCF foi criada como uma universidade integrada⁸ durante o movimento de expansão da educação superior nos anos 1960 (HOLIC, 2007; MUTHESIUS, 2000). Em contrapartida, a UFRJ foi declarada uma universidade em 1920, através da fusão de várias faculdades e escolas de terceiro grau sob o mesmo nome organizacional (Universidade do Rio de Janeiro), mas a instituição hoje em dia, ainda reflete o legado da forte separação das suas faculdades (FÁVERO, 2000; UFRJ, 2011).

É através da diferença histórica e das demais características únicas destas instituições, que o presente trabalho pretende oferecer uma contribuição ao entendimento do quarto preceito em ambos os casos. Em outras palavras, o principal objetivo desta pesquisa é apresentar uma medida da realização do quarto preceito nos dois campi universitários, ou seja, uma maneira de comparar campi em termos de seus espaços de OREs. Nos dois países, com muitas instituições de ensino superior e uma grande diversidade entre as mesmas em termos de qualidade e acessibilidade, há um fio condutor: a expectativa de que

⁷ “Viável” simplesmente porque o pesquisador fazia mestrado no campus da UFRJ, enquanto sua irmã o fazia na UCF à época na qual a pesquisa foi conduzida.

⁸ “Universidade integrada” significa que todas as unidades da universidade nasceram ao mesmo tempo, no mesmo âmbito institucional, em vez de ser uma união de unidades pré-existentes.

uma universidade pública seja igualitária, ou seja, que permita o acesso aos benefícios de ensino superior de qualidade, independente de classe social. Na sociedade americana a universidade pública nasceu como uma instituição igualitária, enquanto, no Brasil, mudanças mais recentes na sociedade e na política pública vêm colocando esta expectativa em destaque.

Nos EUA, no meado do século XIX, as instituições de educação superior (as chamadas “*colleges*”) tinham uma tradição de ser financiadas e gerenciadas por indivíduos e organizações particulares, muitas vezes entidades religiosas (Turner, 1984). Em contraposição, um movimento social e político para expandir acesso aos benefícios da universidade pariu um sistema para o financiamento da construção de um novo tipo de instituição de educação superior: a *land-grant university* (esse nome decorre do sistema segundo o qual o governo federal cedeu território aos governos estaduais a fim de a) dar espaço para um campus; ou b) gerar lucro para financiar uma universidade). Tal instituição se diferenciou das universidades tradicionais porque era principalmente financiada e gerida pelo governo (embora dependesse também de arrecadação particular e mensalidades). Deste modo, as universidades públicas americanas têm uma história de mais de 150 anos em relação à acessibilidade ao ensino superior através do ensino de boa qualidade com baixo custo como alternativa às universidades privadas, caras, e elitizadas (TURNER, 1985; MUTHESIUS, 2000). Neste sentido, pode-se traçar a história da expectativa “igualitária” destas instituições.

Na sociedade brasileira as universidades públicas têm uma tradição de alta qualidade e acesso gratuito para os melhores alunos do país. Entretanto, em contraste com a história americana, as universidades brasileiras não nasceram como instituições “igualitárias;” muito pelo contrário, a universidade pública era reservada às elites. Pode-se afirmar, porém, que acontecimentos recentes, sobretudo o rápido crescimento da classe média, têm exercido um impacto inegável nessa propensão elitista (SAE, 2011) e, segundo se afirma, uma maior classe média tende a ser acompanhada por maior acesso às universidades públicas. O programa do governo federal da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca aumentar o número de vagas e expandir o acesso geográfico às universidades federais (que tradicionalmente eram concentradas nas capitais), já é uma evidência desta mudança para uma

universidade mais igualitária. Além disso, a substituição do Vestibular - outrora o exame principal do processo seletivo para cursos de graduação - pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é também justificada pelo Ministério da Educação como um meio de igualar o acesso a estas instituições. O sistema tradicional do vestibular excluía candidatos sem recursos que precisavam viajar pelo país para fazer a prova na universidade de sua preferência. De qualquer forma, a universidade pública em ambos os países é uma instituição extremamente poderosa para as sociedades, já que oferece oportunidades.

Os benefícios pelos quais essas instituições igualam aqueles que tiveram acesso são vários, mas principalmente refletem os preceitos: ensino, pesquisa, extensão e cidadania. A universidade tem a responsabilidade de fiscalizar seus investimentos nessas diferentes funções. Dados sobre os espaços dedicados às OREs podem ser usados como medidas do investimento feito pela universidade pública no preparo de cidadãos capazes de exercer liderança. Neste sentido, o presente trabalho busca informar ambas sociedades (a americana e a brasileira) sobre estes dados para que as mesmas possam avaliar as suas universidades públicas de forma mais crítica. Mais especificamente, o presente trabalho quer contribuir para os debates sobre o valor do SU na UCF, e o valor dos CAs na UFRJ. Embora existam muitos *rankings* que comparam produtividade intelectual, não se tem comparações de investimentos das universidades em cidadania, na formação dos seus alunos e em suas comunidades como cidadãos (DILL, 2005, p. 495-533). Esta questão é altamente importante uma vez que, em ambos os países, os sistemas educacionais e os próprios campi estudados estão experimentando grandes mudanças.

Na Flórida, o sistema das universidades públicas sofreu um grande déficit financeiro. Em 2009, para resolver o problema, o governo estadual aprovou uma nova lei permitindo a essas universidades aumentarem suas mensalidades e taxas para preencher esta lacuna fiscal (FLORIDA, 2009; BOSQUET, 2009). Mesmo assim, a UCF tornou-se, em termos de população estudantil, a maior universidade na Flórida e a segunda maior do país. Como decorrência, os líderes na UCF estão considerando a possibilidade de construir mais um prédio do SU para abrigar as atividades das OREs, mas, com tão poucos recursos, surge a questão de quanto deve ser gasto nesse espaço e para qual finalidade. Alguns analistas americanos

questionam que o SU, como se apresenta atualmente, reflete mais a transformação do campus em um espaço para consumo, como qualquer produto no mercado, do que a evolução num espaço para treinamento em participação cívica para os futuros líderes da democracia e da economia (BOK, 2003; LEWIS, 2003).

No Brasil o programa Reuni já causou um impacto enorme na UFRJ. Maior universidade federal do país atualmente, com 45.000 alunos em 2011 ela projeta aumentar para 75.000 alunos até 2015 e quase 100.000 até 2020 (UFRJ, 2011). Se essas metas forem alcançadas, a universidade dobrará de tamanho. O Plano Diretor 2008-2020 do campus da UFRJ inclui várias edificações acadêmicas e de alojamento e alimentação. Isto reflete a expectativa desse crescimento. Tudo isso está acontecendo ao mesmo tempo em que a universidade está iniciando a substituição do vestibular pelo ENEM e a implementação das políticas de cotas socioeconômicas, o que pode diversificar mais ainda o corpo estudantil tradicionalmente carioca e elitista. Neste sentido, a UFRJ tem a oportunidade de transformar-se totalmente para acolher esta grande leva de alunos que buscam oportunidades. A preocupação passa a ser: mais que aulas e pesquisa, como a universidade pode representar uma instituição transformadora para a sociedade brasileira — promovendo integração e inclusão social num corpo discente que vai tornar-se inevitavelmente bem mais diverso?

Um olhar para o Plano Diretor da UFRJ também sugere que os planejadores quiseram incorporar o quarto fundamento dentro dos planos. Um dos subtítulos do documento, por exemplo, é: “CIDUNI, cidade da cidadania.” O texto explica que:

O papel social da Universidade não se esgota na formação de profissionais qualificados, de professores, de cientistas e pesquisadores; ela tem o compromisso igualmente de formar cidadãos, aptos a pensarem criticamente e a serem agentes de transformação de nossa sociedade tal compreensão, deve projetar-se no espaço da CIDUNI (UFRJ, 2011, p. 60).

Uma das metas para a construção na “Área Central” do campus é

edificação para sediar as entidades de estudantes, servidores técnico-administrativos, e docentes. Esta edificação deverá contar com auditórios, salas de reunião, escritórios e outros equipamentos para atender às necessidades do dia - a - dia de uma vida sindical e associativa intensa” (UFRJ, 2011, p. 60).

Além disso, há um plano para construir uma Escola Superior de Cidadania que abrigaria projetos de extensão, com o objetivo de ensinar organizações e

militantes sociais a lutar pelas suas metas políticas. Tudo isto quer dizer que a universidade está nitidamente consciente da necessidade do espaço para o quarto preceito.

Entretanto, o Plano Diretor, apesar de todo esse detalhamento, não faz um mapeamento dos espaços atualmente ocupados pelo movimento estudantil, e não leva em conta como uma centralização dessas atividades teria um impacto no sistema de interação já estabelecido entre essas entidades. Mais ainda: em toda a seção sobre cidadania, o documento não menciona CAs explicitamente. Mesmo que essas entidades tenham uma presença dispersa por todo o campus, os projetistas do Plano Diretor devem considerar a articulação do novo prédio central de cidadania planejado com os espaços atuais dos CAs. Outra questão: Como os alunos vão participar no planejamento do prédio, e na alocação do espaço lá dentro? De qualquer forma, a manifestação do quarto preceito no campus universitário vai ficar em destaque nos próximos anos em ambos os campi, e nos debates sobre a força igualitária da universidade pública em ambos os países.

Questões centrais e específicas

Conforme pesquisa delineada no Capítulo II, fica claro que não existe um estudo geográfico comparando espaços dedicados às OREs nos campi universitários americanos e brasileiros, mesmo que muitas pesquisas tenham sido dedicadas à questão do campus em si. Mais ainda, embora muitos autores tenham abordado a pesquisa do campus pelo método comparativo, poucos foram da escala de análise do campus inteiro até o nível de espaços dedicados às OREs para entender a promoção de cidadania no campus universitário.

A questão central deste trabalho é: Por que os espaços dedicados às OREs, nos dois casos de estudo, são diferentes em termos de alguns princípios geográficos? Nossa hipótese é que mesmo as organizações em cada caso tendo identidade formal, ou seja, seu direito de existir codificado por lei, os processos de criação e de manutenção espacial têm diferentes níveis de formalidade: no caso da UCF estes mesmos processos são altamente formais, enquanto, no caso da UFRJ, são bastante informais. Para responder à questão mais geral, quatro tópicos específicos, aplicados a cada campus, nos guiarão nessa discussão:

1. Qual é a história do quarto preceito nas tradições dos campi nos EUA e Brasil?

2. Como esses espaços são geograficamente caracterizados atualmente (segundo os princípios de: localização, forma, e função)?
3. Qual a estrutura organizacional dos atores institucionais?
4. Quais os processos de criação e manutenção destes espaços?

A questão destes espaços nos dois campi envolve muito mais variáveis do que podem ser examinados no presente trabalho. A hipótese se concentra numa delas. Ela permite que se possa investigar a conexão entre os atores institucionais e os processos que eles seguem para desenvolver esses espaços. A lógica é a seguinte: os processos que existem para criar e manter estes espaços são decorrentes de tradições de cidadania e planejamento espacial do campus em cada país. A expectativa é de que se possa situar os resultados da presente pesquisa no âmbito das discussões sobre cidadania e planejamento do campus em ambos os países. Antes, contudo, de entrar na discussão das questões, faz-se necessário esclarecer os conceitos e termos principais, e explicar a abordagem metodológica empregada.

Território

É preciso definir como se olha para esses espaços geograficamente. Vilarinhos (2000) trata do campus como um território e toma a definição de Sack (1986) que afirma que os territórios “são os resultados de estratégias para afetar, influenciar, e controlar pessoas, fenômenos, e relações”⁹ (Sack, 1986: 19, apud, Vilarinhos, 2000). Esta definição do conceito do território permitiu Vilarinhos tratar da análise da forma e localização da Ilha da Cidade Universitária (CIDUNI) e as suas edificações como “resultados de estratégias” por parte do Regime Militar para “afetar, influenciar, e controlar” a comunidade universitária. Se diminuirmos a escala do campus inteiro para os espaços dedicados às OREs, a mesma definição de território aplica-se bem ao presente trabalho. Em outras palavras, o SU e os CAs são também “resultados de estratégias,” e, por isso, a pesquisa se concentra nos atores e processos de interação que criam e mantêm estes espaços. Com esta ferramenta conceitual geográfica pode-se entender a localização, a forma e a função dos espaços como expressões e reflexos das relações de poder que criam

⁹Texto original: “*the results of strategies to affect, influence, and control people, phenomena, and relationships*”(Sack, *op. cit.*).

estes lugares - exatamente o que se busca na análise da relação entre a ORE e o espaço dedicado ao mesmo.

Cidadania

Sem dúvida os espaços dedicados às OREs são territórios, mas quais são as estratégias das quais estes espaços resultam? Neste ponto afirma-se que a estrutura dos atores institucionais e os processos nos quais eles interagem para criar e manter os espaços das OREs refletem a tradição de participação cívica, descrita no âmbito do presente trabalho como cidadania. Como Carvalho (2001) destaca na sua análise da cidadania brasileira, “quando se fala de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa” (CARVALHO, 2001, p. 12). Em outras palavras: “todo país tem o seu próprio caminho” (CARVALHO, 2001, *loc. cit*) Assim, o presente trabalho discute que duas versões de cidadania formam dois diferentes tipos de OREs; portanto, dois diferentes tipos de espaços dedicados às mesmas. Pode-se, pois, definir a cidadania americana segundo as observações clássicas de Tocqueville (1831, reeditadas, 2004) e as mais recentes de Putnam (2000), e a cidadania brasileira segundo as análises de Da Matta (1997) e Carvalho (2005).

Cidadania nos Estados Unidos

Tocqueville define uma série de características únicas sobre cidadania americana, sobretudo a propensão dos americanos tornarem-se sócios de grupos e associações de interesse coletivo. Falando sobre associações políticas, Tocqueville escreve:

O princípio de associação não foi usado com tanto sucesso ou aplicado tão expansivamente a uma multiplicidade de metas diferentes em nenhum outro país no mundo quanto foi na América. Além das associações permanentes que são estabelecidas pela lei em nomes de aldeias, municípios, cidades, e condados, dentro de um grande número de outras associações um enorme número é formado e mantido pela agência de indivíduos privados (Tradução de texto original: Tocqueville, 2004: 219).¹⁰

Tocqueville descreve três graus de associação política nos Estados Unidos:

. . . na primeira instância, uma sociedade é formada entre indivíduos da mesma opinião, e o fio condutor entre si é de uma natureza puramente intelectual; no segundo caso, pequenas assembléias são formadas para representar uma fração do partido. Ultimamente, no terceiro caso, eles constituem uma nação separada dentro da nação,

¹⁰Texto original: *In no country in the world has the principle of association been more successfully used, or more unsparingly applied to a multitude of different objects than in America. Besides the permanent associations which are established by law under the names of townships, cities, and counties, a vast number of others are formed and maintained by the agency of private individuals . . .* (Tocqueville, 2004: 219).

um governo dentro do Governo. Seus deputados, como os deputados verdadeiros da maioria, representam a força coletiva inteira do seu partido; e eles aproveitam um certo grau daquela dignidade nacional e influência pesada dado aos representantes eleitos pelo povo. É verdade que elas não têm o direito de promulgar leis, mas têm o poder de atacar as que existem, e de escrever novos projetos-leis que possam ser promulgadas verdadeiramente (TOCQUEVILLE, 2004, p. 221).¹¹

Veremos, na discussão dos atores institucionais, como as OREs da UCF refletem essas observações feitas por Toqueville na primeira metade do século XIX. Segundo a sua análise, é justamente através deste exercício, constante e perpétuo da liberdade de associação, que cidadãos americanos aprendem a lidar com a ameaça de anarquia e despotismo inerentes a tanta liberdade individual:

Nas suas associações políticas, os americanos de todas as condições, mentalidades e idades cotidianamente adquirem o gosto de se associar, de modo geral, e se acostumam a tirar proveito disso. Ali eles se reúnem em grande número, conversam, se escutam, e são mutuamente estimulados por todo tipo de incumbências. A seguir eles transferem para a vida civil as noções que tiverem adquirido e as submetem a milhares de propósitos. Portanto, é pelo prazer de uma liberdade perigosa que os americanos aprendem a arte de tornar menos temíveis os males de tal liberdade. (TOCQUEVILLE, p. 641).¹²

Dessa forma, o processo de aprender cidadania nos Estados Unidos, afirma Toqueville, é inseparável da experiência de associar-se. É esta observação da propensão para associar em conjunto que Tocqueville considera a característica definitiva da democracia americana. As associações de fato *produzem e reproduzem* uma sociedade construída na ideia de que a associação não é apenas um caminho, mas “o único caminho” para dividir poder entre uma nação de indivíduos com os mesmos direitos e deveres - o desafio de manter

¹¹ Texto original: . . . *in the first instance, a society is formed between individuals professing the same opinion, and the tie which keeps it together is of a purely intellectual nature; in the second case, small assemblies are formed which only represent a fraction of the party. Lastly, in the third case, they constitute a separate nation in the midst of the nation, a government within the Government. Their delegates, like the real delegates of the majority, represent the entire collective force of their party; and they enjoy a certain degree of that national dignity and great influence which belong to the chosen representatives of the people. It is true that they have not the right of making laws, but they have the power of attacking those which are in being, and of drawing up beforehand those which they may afterwards cause to be adopted.* (TOCQUEVILLE, *op cit.* 221).

¹² Texto original: *In their political associations, the Americans of all conditions, minds, and ages daily acquire a general taste for association, and grow accustomed to the use of it. There they meet together in large numbers, they converse, they listen to each other, and they are mutually stimulated by all sorts of undertakings. They afterwards transfer to civil life the notions they have thus acquired, and make them subservient to a Thousand purposes. Thus it is by the enjoyment of a dangerous freedom that the Americans learn the art of rendering the dangers of freedom less formidable* (Tocqueville, 2004: 641).

tranquilidade numa sociedade igualitária. Acresce que Tocqueville também observou a proliferação de jornais da imprensa por todo o país, e comenta que

(Tradução) dentro do âmbito da associação da nação, associações menores têm sido estabelecidas pela lei em cada país, cada cidade, e em cada aldeia, com o propósito de administração local. As leis do país, portanto, compelem cada americano a cooperar todos os dias da sua vida com alguns dos seus concidadãos para um propósito comum, e cada um deles requer um jornal que o informe do que todos os outros estão fazendo. (TOCQUEVILLE, 2004, p. 635).

¹³

Neste sentido, segundo a interpretação de Tocqueville, a descentralização do poder político e social, através do princípio de associação na sociedade americana, resulta no grande número de jornais locais que criam canais públicos para informação e debate dos assuntos públicos que cada comunidade associada enfrenta.

Se combinássemos essas observações e comentários de Tocqueville sobre a sociedade americana: a propensão para associar a entidades cívicas; a grande proliferação de jornais locais decorrente desta propensão para associação e o alto nível de orgulho nacional e patriotismo, entenderíamos o comportamento do cidadão americano, e poderíamos identificar a influência deste comportamento nas instituições americanas. Mas há que levar em conta que estas observações foram feitas em 1831, longe da sociedade americana da televisão, da internet, e dos partidos políticos bipolares. Talvez as próprias observações feitas por Toqueville já não se aplicassem à realidade moderna.

Escrito quase 200 anos depois, o estudo sobre cidadania e participação social americana feito por Putnam (2000) oferece uma visão atual destes aspectos fundamentais das características da cidadania americana, sobretudo da adesão a uma associação. Em vez de olhar para o alto nível de participação em associações e organizações no país, Putnam tenta explicar o declínio relativo de participação ao longo da segunda metade do século XX, utilizando o conceito de “capital social” definido como:

(Tradução) Conexões entre indivíduos—redes sociais e as normas de reciprocidade e confiabilidade que decorrem delas. Neste sentido, capital social é semelhante ao que alguns costumam chamar de “virtude cívica.”A diferença é que “capital social” chama

¹³ Texto original: *within the pale of the great association of the nation, lesser associations have been established by law in every country, every city, and in every village, for the purpose of local administration. The laws of the country thus compel every American to co-operate every day of his life with some of his fellow-citizens for a common purpose, and each one of them requires a newspaper to inform him what all the others are doing*(TOCQUEVILLE, *op. cit.*, 635).

atenção para o fato de que a virtude cívica é mais poderosa quando incorporada à rede densa de relações sociais recíprocas (PUTNAM, 2000, p. 19).¹⁴

Usando uma grande base de dados sobre reuniões semanais de centenas de organizações, Putnam mostra como a participação nas grandes associações americanas, que formam a chamada “*civil society*” (sociedade civil), tem diminuído.

O declínio começou após o ponto alto de participação: os anos 60. Ao longo da segunda metade do século XX houve uma transição nessas organizações tais como Rotary, Elks, Junior League e Lions. Originalmente os sócios destas associações se reuniam pessoalmente com regularidade e formavam redes de amizade, ou seja “capital social.” Entretanto, atualmente elas se tornaram organizações altamente profissionalizadas. De forma geral, elas têm mais dinheiro porém menos capital social. Por exemplo: a organização “Sierra Club” tem mais sócios atualmente do que em qualquer outra época; mas a definição de sócio é quem faz uma doação para a organização e não tem a ver com reuniões regulares. Através deste tipo de participação, os chamados “sócios” podem até se sentir melhor dando dinheiro e poupando seu tempo pessoal, deixando que uma equipe profissional possa representar seus interesses sobre o meio ambiente, mas este, definitivamente, não é o mesmo tipo de participação que Tocqueville descrevia, e fica bastante diferente da participação dos anos 1960. Se seguirmos a análise de Putnam, a questão da participação entre cidadãos americanos atualmente pode ser caracterizada pelo processo de escavar o conteúdo de capital social. Em vez de “organizações de participação cívica”, baseadas em capital social, as associações atuais da sociedade americana refletem corporações de participação. Em outras palavras, elas prestam o serviço de participação cívica enquanto os consumidores doam, mas poucos se reúnem nesta troca, e o resultado é a diminuição de capital social.

Putnam tenta explicar tal diminuição ao contemplar algumas mudanças, em geral: no uso do tempo por indivíduos e famílias; nas finanças; na mobilidade e no

¹⁴ Texto original: *Connections among individuals—social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. In that sense, social capital is closely related to what some have called “civic virtue.” The difference is that “social capital” calls attention to the fact that civic virtue is most powerful when embedded in a dense network of reciprocal social relations* (PUTNAM, *op cit*, p. 19).

planejamento urbano; na tecnologia e na mídia; bem como mudanças geracionais.

Afinal das contas, ele conclui que mais que qualquer outro motivo,

Mudanças nas gerações, a substituição, lenta, constante e inelutável da longa geração cívica pelos seus filhos e netos menos participativos - têm sido um fator poderoso. Os efeitos da sucessão de gerações variam bastante entre diferentes medidas de engajamento cívico - mais para formas mais públicas e menos para socialização privada, mas como uma regra geral concluímos . . . que esse fator possa responder por talvez a metade do declínio em participação (PUTNAM, 2000, p. 283).¹⁵

Na sua análise, o declínio, em cerca de 50%, é atribuído à participação cada vez menor a cada nova geração. Entretanto, segundo a pesquisa, essa tendência mostra sinais de mudança com a geração que atingiu a maioria nos anos 2000, os chamados *Millenials*. Esta mudança chama atenção para o papel de instituições tais como a universidade, que prepara jovens para a participação cívica. De qualquer forma, os dois autores destacam o associativismo e a participação social como fatores integrantes da cidadania americana. Com estas análises, pode-se buscar traços da tradição de cidadania americana no SU.

Cidadania no Brasil

No Brasil, Da Matta (1997) caracteriza a cidadania pela comparação metafórica entre a “casa e a rua.” Isto quer dizer que toda questão de participação social no Brasil pode ser entendida através da casa (um lugar conhecido, confiável, espaço pessoal da família), ou da rua, (o lugar das leis universais e impessoais do governo). O autor explica como tudo na sociedade brasileira, inclusive organizações e espaços, tempo e cidadania, tem duplo significado. O resultado desta natureza dupla é que o que é privilegiado no Brasil são relações: entre a “casa e a rua” e entre atores sociais. Para ilustrar melhor as nuances do caso brasileiro, Da Matta faz uma comparação com a sociedade norte-americana:

A comunidade norte-americana seria homogênea, igualitária, individualista e exclusiva; no Brasil ela seria heterogênea, desigual, relacional e inclusiva. Num caso o que conta é o indivíduo e o cidadão; noutro, o que vale é a relação.

Isto permitiria explicar os desvios e as variações da noção de cidadania. Pois se o indivíduo (ou cidadão) não tem nenhuma ligação com a pessoa ou a instituição de prestígio na sociedade, ele é tratado como inferior. Dele, conforme diz o velho ditado brasileiro, quem toma conta são as leis . . .

¹⁵ Texto original: *Generational change, the slow, steady, and ineluctable replacement of the long civic generation by their less involved children and grandchildren—has been a very powerful factor. The effects of generational succession vary significantly across different measures of civic engagement—greater for more public forms, less for private schmoozing—but as a rough rule of thumb we concluded . . . that this factor might account for perhaps half of the overall decline* (Putnam, *op. cit.*, 283).

O resultado [no Brasil] é um sistema social em que convivem diferentes concepções de sociedade, política, economia, e, naturalmente, cidadania. Num sistema onde a palavra de ordem é a relação, podem conviver dimensões e esferas de vida cujos valores são diferentes, embora complementares entre si. Daí a pergunta: será que pode-se falar de uma só concepção de cidadania como uma forma hegemônica de participação política, ou se tem de necessariamente discutir a hipótese de uma sociedade com múltiplas formas de cidadania, tantas quantas são as esferas de ação que existem em seu meio? (DA MATTA, 1997, p. 70-71).

A imensa preocupação com o indivíduo na sociedade americana manifesta-se na universidade. O lema da UCF, por exemplo, desde a sua criação é “*Accent on the Individual*” (“Foco no indivíduo”). Este foco quer dizer que a universidade procura manter um âmbito no qual o indivíduo é valorizado e dado a oportunidade de participar dentro das massas de uma instituição gigantesca. Já no caso brasileiro, segundo Da Matta, o indivíduo, na ausência de relações, é justamente o oposto: desvalorizado e precário, desligado do sistema de hierarquia social que dá significado social para cada cidadão, definido pelo seu lugar na teia de relações. Enfim, a coexistência de diferentes formas de cidadania na sociedade brasileira implica que a palavra tem mais que um significado.

Além disso, Da Matta mostra a relação entre cidadania, individualismo, e participação:

. . . Um estado colonial que não operava a partir de agentes privados, mas de instituições e leis que ele mesmo criava como seus instrumentos de progresso, mudança, e controle. Em meus próprios termos, trata-se de um modo de organização burocrática, onde o todo predomina sempre sobre as partes e a *hierarquia* é fundamental para a definição do papel das instituições e dos indivíduos. Isso explicaria certamente o chamado “individualismo” (ou “personalismo”; ou ainda, “caudilhismo”) brasileiro e latino americano como uma modalidade de reação às leis do Estado colonizador, em oposição ao individualismo norte-americano (e anglo-saxão), que é criador de leis . . .

No Brasil, o individualismo é criado com esforço, como algo negativo e *contra* as leis que definem e emanam da totalidade. Nos Estados Unidos, o individualismo é positivo e o esforço tem sido para criar a unidade ou a *union*: a totalidade. É importante, neste contexto, apontar como essa lógica tem permeado inclusive a história territorial dos dois países, já que no caso brasileiro o território é praticamente o mesmo desde o período colonial, ao passo que os Estados Unidos formaram o seu território paulatinamente. Ao lado disso, pode-se dizer -sem medo de exagero -que todas as esferas da vida social seguem, nos dois países, uma lógica radicalmente diferente . . . (Da Matta, 1997: 69).

Segundo a sua análise, o cidadão brasileiro é caracterizado por ser “sujeito” às leis, enquanto o cidadão americano as cria. Essa diferença é *fundamental* para o presente trabalho que procura explicar as diferenças nos espaços dedicados às OREs nos dois campi por diferenças em *participação* de organizações de cidadãos. No olhar de Da Matta, o cidadão brasileiro não participa na formação das leis, mas vive resistindo a sua imposição na sua vida privada, enquanto o

cidadão americano participa na criação de leis e vive obedecendo-as e manipulando-as segundo um contrato social. Pode-se buscar se este contraste é, realmente, visível nas OREs e seus espaços.

Por outro lado, Carvalho (2001) incorpora uma análise histórica do caminho para a cidadania atual no Brasil. Optando por usar o cronograma clássico da extensão de direitos ao longo do tempo no modelo de cidadania inglesa articulado por Marshall (1950), o Carvalho destaca as diferenças entre os três tipos de direitos. Os direitos civis são “fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei” e têm uma “pedra de toque” que “é a liberdade individual” (Carvalho, 2001: 9). Os direitos políticos garantem “à participação do cidadão no governo da sociedade,” direitos tais como o voto e a representação através de instituições como o partido e a legislatura. E terceiro: os direitos sociais, que “garantem a participação na riqueza coletiva . . . incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria;” são direitos cuja realização “depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo” (Carvalho, *op. cit.*, p. 9-10).

A tese central de Carvalho é que, embora no “caminho modelo” para cidadania (o da Inglaterra) os direitos civis precedam os políticos, que precedem os sociais, isto não aplica ao caso brasileiro. O cronograma brasileiro, segundo ele, começou com direitos sociais (sobretudo na época de Vargas), seguidos pela expansão de direitos políticos (principalmente na época do Regime Militar), e, por fim, pela garantia de direitos civis (alcançada na constituição de 1988, mas que sofre o processo de realização na prática até os dias atuais). Em destaque o fato de que as grandes expansões de direitos sociais e políticos ocorreram em “pleno” controle de governos ditatoriais (o governo Vargas e o regime militar). Decorrente desta ordem diferente, o fundamento da cidadania brasileira não é o da justiça igual perante a lei, ou o direito de votar para representação. Ao contrário do caso inglês, o que vale mais na cidadania brasileira é a relação de organizações de interesse coletivo com o braço executivo do governo, responsável pela distribuição de benefícios do Estado.

Em decorrência deste caminho único, o autor afirma que “é razoável supor que caminhos diferentes afetem o produto final, o tipo de cidadão, e, portanto, a democracia que se gera” (CARVALHO, 2001, p. 221). Entre as “conseqüências”

está o que Carvalho chama de “estadania” em vez de “cidadania,” que descreve o desejo de aproximar-se do poder executivo para ganhar vantagens em vez de mudar a política pública pressionando o corpo representativo (o Congresso). Em outras palavras, “a ação política nessa visão é sobretudo orientada para a negociação direta com o governo, sem passar pela mediação da representação” (CARVALHO, *op. cit.*).

Acresce que um segundo impacto dessa estrada para a cidadania é a desvalorização dos órgãos representativos (ressalta-se a baixa confiança nos legisladores). Mas isto combina com um outro elemento, que é a “visão corporativista dos interesses coletivos” na qual:

os benefícios sociais não eram tratados como direitos de todos, mas como fruto da negociação de cada categoria com o governo. A sociedade passou a se organizar para garantir os direitos e os privilégios distribuídos pelo Estado. A força do corporativismo manifestou-se mesmo durante a Constituinte de 1988. Cada grupo procurou defender e aumentar seus privilégios . . . A prática política posterior à redemocratização tem revelado a força das grandes corporações de banqueiros, comerciantes, industriais, das centrais operárias, dos empregados públicos, todos lutando pela preservação de privilégios ou em busca de novos favores . . . A ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer. A representação política não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população. O papel dos legisladores reduz-se, para a maioria dos votantes, ao de intermediários de favores pessoais perante o Executivo. O eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais, o deputado apóia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre seus eleitores. Cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais (CARVALHO, 2001, p. 222).

Participação, neste sentido, é caracterizada pela associação em grupos de interesse coletivo para lutar pelo acesso aos benefícios do governo. No âmbito do presente trabalho é preciso questionar se as OREs na UFRJ refletem esse comportamento participativo. Assim, a definição de “participar” não seria “ser representado” como tem mais peso na versão de cidadania americana, mas seria “ganhar vantagens do poder executivo” e usar os órgãos de representação para a troca de favores.

Na sua análise histórica da sociedade, uma conclusão parece exatamente a mesma de Da Matta quando afirma: a sociedade brasileira não é e nunca foi definida pela valorização do indivíduo, muito pelo contrário, o que vale na sociedade é sobretudo, a comunidade, as relações. Carvalho traça essa característica no sangue da cidadania brasileira desde a época do império:

O argumento da liberdade individual como direito inalienável era usado com pouca ênfase, não tinha a força que lhe era característica na tradição anglo-saxônica. Não o favorecia a interpretação católica da Bíblia, nem a preocupação da elite com o estado nacional. Vê-se aí a presença de uma tradição cultural distinta, que poderíamos chamar de ibérica, alheia ao iluminismo libertário, à ênfase nos direitos naturais, à liberdade individual. Essa tradição insistia nos aspectos comunitários da vida religiosa e política, insistia na supremacia do todo sobre as partes, da cooperação sobre a competição e o conflito, da hierarquia sobre a igualdade.

Havia nela características positivas, como a visão comunitária da vida. Mas a influência do Estado absolutista, em Portugal, acrescida da influência da escravidão, no Brasil, deturpou-a. Não podendo haver comunidade de cidadãos em Estado absolutista, nem comunidade humana em plantação escravista, o que restava da tradição comunitária eram apelos, quase sempre ignorados, em favor de um tratamento benevolente dos súditos e dos escravos. O melhor que se podia obter nessas circunstâncias era o paternalismo do governo e dos senhores. O paternalismo podia minorar sofrimentos individuais mas não podia construir uma autêntica comunidade e muito menos uma cidadania ativa (CARVALHO, 2001, p. 51).

Assim, Carvalho mostra a base para o corporativismo das organizações da sociedade brasileira atual. Sem colocar toda a culpa no regime de Vargas, ele mostra que essa característica fundamental da sociedade - a valorização das relação comunitária sobre os direitos do indivíduo, produziu um “terreno fértil” para o corporativismo “enraizar” (CARVALHO, 2001, p. 224). O que ele demonstra é que o mais fundamental dos direitos escritos na lei ou na constituição é uma propensão de entender as relações de poder dessa forma segundo a qual, na falta de direitos individuais, os grupos exigiam o paternalismo de órgãos (e indivíduos) de poder em troca da sua obediência ao sistema social.

Ainda mais, do ponto de vista histórico, Carvalho destaca o peso político e social do termo “nosso.” Falando sobre o controle que os oligarcas exerciam sobre os cargos dos governos locais (até os do governo federal), surgiram

as figuras do “juiz nosso” e do “delegado nosso”, expressões de uma justiça e de uma polícia postas a serviço do poder privado. O que significava tudo isso para o exercício dos direitos civis? Sua impossibilidade . . . Várias expressões populares descreviam a situação: “Para os amigos, pão; para os inimigos, pau.” Ou então: “Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei” . . . A lei, que devia ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas um instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio. Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis (Carvalho, 2000: 56-7).

De modo geral, o uso do termo “nosso”, então, tem implicações e conotações pesadas no olhar sobre a participação social do cidadão brasileiro, sobretudo porque o termo implica “privatização” de poder e espaço público. Pode-se buscar

o uso do termo nos espaços do movimento estudantil na UFRJ, refletindo o legado dessa história.

Além disso, Carvalho afirma que a “pedra de toque” dos direitos civis é a liberdade individual, e sua tese é justamente a de que os direitos civis estão “retardados” no caminho brasileiro em direção à cidadania. Isto oferece um contraste fundamental com a experiência do cidadão americano e tem muitas implicações para o entendimento do papel, da estrutura, e do comportamento de organizações políticas na sociedade brasileira. Se nos Estados Unidos o direito fundamental é o civil, no Brasil é o social. Se nos Estados Unidos a ação política é definida por representação, no Brasil é por aproximação e negociação com o executivo. Com os conceitos da sociedade relacional, do individualismo brasileiro, e da privatização do poder público, pode-se buscar estas interpretações da cidadania brasileira nos espaços dos CAs.

O quarto preceito

Uma vez que as OREs e seus espaços refletem diferentes estratégias de cidadania em cada contexto, o que se quer dizer com a expressão “quarto preceito” em relação à cidadania? Como já foi mencionado, dir-se-ia que se trata da alocação de recursos universitários para a realização de atividades extracurriculares nas quais os alunos podem aprender a exercer direitos e deveres através da participação pessoal em organizações. Embora reconhecendo que as universidades podem promover cidadania nos seus campi numa multiplicidade de maneiras, o presente trabalho enfoca apenas a questão das OREs. Ambas as universidades, na cessão de espaço para as OREs, colocam em prática o quarto preceito, porém o fazem de formas bem diferentes, refletindo as diferentes formas de cidadania em cada país.

A Universidade pública

Devido à grande diversidade das instituições de ensino superior tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, este trabalho define uma “universidade pública” como uma instituição de ensino superior que 1) é criada e, de uma certa forma, gerenciada através de uma lei; 2) recebe, de dinheiro público, todo ou uma grande parte das suas verbas; 3) conjuga mais de uma unidade acadêmica (faculdade, escola, instituto etc.) dentro da mesma instituição; 4) e tem um mandamento de

servir à sociedade que a sustenta. Com estes quatro atributos, pode-se estabelecer a base de paralelos institucionais que os dois casos-estudos têm em comum. Uma diferença fundamental entre os dois casos é que, nos EUA, universidades públicas têm diversas fontes de renda, inclusive mensalidades, enquanto no Brasil, instituições públicas são sustentadas quase totalmente por dinheiro público. Embora a questão da definição e função da universidade pública propicie um amplo debate, a definição permite que se analise tanto as semelhanças quanto as diferenças no âmbito de uma definição que adequadamente descreve ambos os casos-estudos.

O Campus

Diversos autores tratam do termo “campus” de forma diferente. Turner (1985), bem como Pinto e Buffa (2009), se referem à etimologia do termo, derivado da raiz latina (*campus*, *i* = campo) para descrever os espaços das faculdades americanas construídas em zonas rurais com bastante espaço verde entre os prédios. Com o tempo, o termo, por extensão, passou a expressar igualmente a autonomia do espaço da universidade. Mais especificamente, ATCON (1970) (*apud* Vilarinhos, 2000) se refere a

“uma forma que visa maximizar o aproveitamento do espaço e das instalações de uma universidade, evitando a duplicação de equipamentos e construções destinados a um mesmo fim, ao mesmo tempo em que propicia um certo isolamento de atividades externas e a facilidade das trocas internas” (Vilarinhos, 2000: 1).

Embora o autor trate do campus como um território segundo a definição de Sack (1985), que implica intencionalidade de controle através da projeção do espaço, a definição de Atcon (1970) implica uma intenção de não duplicar e centralizar atividades universitárias. Enquanto a natureza centralista da definição de Atcon aplica-se bem ao campus da UCF (o que não é surpreendente, sendo Atcon um consultor greco-americano), fica claro que não é o caso do campus da UFRJ, pois a Cidade Universitária (CIDUNI) reflete um conjunto de vários espaços replicados (especialmente considerando os 31 CAs e DAs). Esta replicação espacial é devido não só às intenções dos construtores originais dos espaços, mas também aos dirigentes institucionais que têm reproduzido esta segmentação ao longo da vida da instituição mais de 25 anos após o fim do regime militar.

A meta do presente trabalho é usar uma definição do campus que permita que se olhe para o espaço como um território no qual a universidade realiza as

suas atividades. Assim, pode-se ler os campi como um reflexo tanto das grandes correntes arquitetônicas e político-educativas do tempo/espaço, quanto das nuances institucionais. Conseqüentemente, a definição adotada segue o dicionário Priberam de português: “área onde se concentram edifícios, instalações, e terrenos de uma universidade” (PRIBERAM, 2011).

Organizações de representação estudantil (OREs)

O ator institucional mais importante para a criação e manutenção desses espaços são as OREs. Há uma multiplicidade de grupos estudantis em cada universidade, inclusive os formais (que têm atos institucionais e são reconhecidos como atores decisórios na universidade) e informais (os que contam com “sócios” e indivíduos que regularmente se reúnem por algum motivo, mas que não possuem uma identidade coletiva oficial). Como Putnam (2000) mostra na sua análise do capital social, esta diferença também descreve a sociedade em geral. Um clube de livros é diferente de uma associação formalmente incorporada como o *Rotary International*. No presente trabalho, definimos OREs como as organizações estudantis que são *formais*, ou seja, que são 1) reconhecidas por lei pública como órgãos que *representam* os interesses dos estudantes na universidade; 2) tem seus próprios atos institucionais que definem a estrutura organizacional e modos de participação dos sócios; e 3) que tem um papel oficial na representação dos alunos nos órgãos decisórios da universidade. Tanto as OREs na UCF quanto as na UFRJ compartilham esses três atributos, ao mesmo tempo que tem várias diferenças. Afinal, pela frase “espaços dedicados às OREs” referimos aos espaços que são *exclusivamente* apropriados às finalidades das atividades das OREs, inclusive atividades comerciais realizadas dentro dos espaços cujo lucro sustenta (de alguma maneira) os orçamentos de funcionamento das organizações.

Conceitos Geográficos

Quanto à análise desses espaços, optou-se por aplicar a metodologia de examinar as unidades dentro da CIDUNI da UFRJ, usada por Vilarinhos (2000), demonstrando “as relações que se pode estabelecer entre forma, função, estrutura, e processo na escolha do local e na organização espacial das unidades dentro do campus”. Ressalte-se que “forma” refere-se aos dados, tais como: o

tamanho e a moldura dos espaços do SU e os CAs e “função” refere-se ao uso do espaço (que tipo de atividades são realizadas dentro do mesmo).

Além disso, os conceitos de localização, centralização e integração são aplicados para entender a organização espacial do SU e os CAs e DAs. No âmbito da presente dissertação, localização é definida como “a característica geográfica fundamental de um lugar, de um espaço, resultante de sua relação com outros lugares ou espaços” (BRUNET, FERRAZ E THÉRY, *et al*, 1993, apud VILARINHOS, 2000, p. 1). Tomando conhecimento da localização destes espaços, pode-se entender o nível de centralização no âmbito do campus, aplicando a definição de “centralidade” “como a propriedade do que está no centro, ou do que é um centro” (BRUNET, *et al*, *op. cit.*, p. 3). Por fim, pode-se entender o impacto da relação entre os espaços pelo conceito de “integração”, estando esta definida como a “reunião de elementos em uma unidade nova”, e podendo ser medida “pela relação dos lugares, entre eles e por intermédio de um lugar principal” (BRUNET, *op. cit.*, p. 4).

Espaço Público e Privatização

O termo “espaço público” tem inúmeras conotações, mas o que se enfatiza no caso do presente trabalho é a categorização do campus da universidade pública como um “espaço público” porque o espaço *pertence ao governo*. [De modo geral, define-se “espaço público” no âmbito desta dissertação como espaço que pertence ao governo.] A implicação de ser público é que mudanças feitas no campus correm o risco de serem consideradas “privatizações”. Utiliza-se “privatização” segundo a definição de Véliz e O’Neill (2011): “a exclusão de certas pessoas e bens de espaços que são supostamente públicos” (VÉLIZ 2011, 83). Estas definições de “espaço público” e “privatização” possibilitam um entendimento do SU e CAs no contexto geral do uso do solo do campus.

Formalidade e Informalidade

O contraste teórico entre formalidade e informalidade compõe a hipótese do presente trabalho. Há muitas diferentes definições desses conceitos. Por exemplo, quando refere-se no presente trabalho à “informalidade das organizações” ou à “informalidade do processo de documentação,” ou ainda, à “informalidade dos processos de geração de renda,” informalidade poderá ter três diferentes significados, porém o presente trabalho concentra-se na informalidade

da *atividade*, conforme a o texto de Bromley (1992) na sua análise da definição de De Soto (1985),

(Tradução) De Soto enxerga a atividade informal como um intermediário entre atividade formal e criminosa, na base de um critério de meios e finalidades. Atividades formais tem finalidades legais, e são realizadas por meios legais. Atividades informais têm finalidades legais, mas são realizadas ilegalmente porque é difícil para os participantes obedecerem aos regulamentos oficiais. Atividades criminosas têm finalidades ilegais, e portanto não podem ser realizadas de outra forma que não ilegalmente. (BROMLEY, 1992, pp. 3-4).¹⁶

Estas definições de formalidade e informalidade dão bastante flexibilidade para aplicar os termos porque se aplicam necessariamente a algum tipo de *atividade*.

Metodologia

A pesquisa começou em janeiro 2011 e terminou em agosto do mesmo ano. Todos os espaços examinados na dissertação foram fisicamente visitados pelo pesquisador durante este período. A estada na UCF durou o mês inteiro de janeiro, 2011 (durante o qual o pesquisador morou com duas alunas da universidade) e seis meses (março-agosto) na CIDUNI da UFRJ (campus no qual o pesquisador era mestrando). Nesses dois campi, a metodologia incluiu a coleta de dados espaciais (localização, e forma); levantamento dos documentos históricos disponíveis; entrevistas com informantes chaves (além de conversas informais); um questionário sobre participação social respondido por 55 alunos em cada universidade; e, sobretudo, centenas de horas de observação nos diferentes espaços apropriados para as OREs.

Além disso, para que o pesquisador (que não conhecia outras universidades públicas no Brasil) pudesse contextualizar o campus da UFRJ no âmbito de outras universidades brasileiras, foram feitas visitas de dois dias aos campi da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, Minas Gerais (16-17 de maio 2011); da Universidade de Brasília (UnB), em Brasília (19-20 de maio, 2011), Distrito Federal, e da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, São Paulo (6-7 de junho, 2011). Nesses últimos três campi, o método empregado foi, sobretudo, observação, além de uma entrevista não estruturada em cada

¹⁶ Texto original: “De Soto views informal activity as intermediate between formal and criminal activity, on the basis of a simple means/ends criterion. Formal activities have legal ends, and are conducted by legal means. Informal activities have legal ends, but are conducted illegally because it is difficult for the participants to comply with official regulations. Criminal activities have illegal ends, and thus cannot be conducted any other way than illegally” (BROMLEY, 1992 pp. 3-4).

campus, e vários conversas informais. A discussão da metodologia, que se segue, trata de um relatório detalhado, tanto da coleta, quanto da análise dos dados usando os diferentes métodos.

Coleta dos dados espaciais

Para localizar o SU na UCF, foi feito inicialmente um levantamento de mapas oficiais da universidade, onde o prédio aparece em todos, sendo que, em muitos, com destaque. Em alguns casos, as diferentes organizações com sedes dentro do edifício disponibilizam seus próprios mapas com círculos na parte do prédio onde se pode encontrar o escritório. No site de internet do SU há um mapa que localiza o espaço dentro do campus. No mesmo site também pode-se encontrar as plantas dos primeiros três andares. Neste sentido, a alocação de espaço é transparente. Para saber as medidas dos espaços (que não aparecem no site), o pesquisador mandou um e-mail para o Diretor de Eventos do SU, que forneceu a maioria dos dados pedidos.

No caso da UFRJ, à época não existia nem mapas nem plantas da universidade que destacassem os espaços dos CAs. Além disso, nem os órgãos da universidade nem as entidades estudantis tinham desenvolvido um mapa que mostrasse a localização de tais espaços. A Prefeitura Universitária tem a coleta de todas as plantas dos prédios na CIDUNI, e algumas das plantas incluem informações sobre localização dos CAs. Porém, em decorrência do fato de que as plantas não foram atualizadas desde 2000, aqueles documentos não permitem localizar e/ou medir os espaços. Na falta de documentação atualizada, foi feito um levantamento pessoal da localização, medição, e descrição do inventário dos 31 espaços alocados às OREs na CIDUNI.¹⁷

¹⁷ Sem sombra de dúvida, a entrada nesses espaços para fazer as medições envolveu interação, observação, e, portanto, participação do pesquisador. Em alguns casos, os alunos não estavam presentes quando as medições foram tomadas, mas a porta sempre ficava aberta, de modo que nenhum espaço foi invadido. Na maioria dos casos, quando algum aluno estava presente, o pesquisador se identificava, explicava a pesquisa, e pedia licença para fazer a medição. Embora a observação da forma do espaço não aconteça fora do contexto das atividades humanas observadas lá dentro, nesta metodologia separa-se a observação do espaço físico, da observação e do comportamento humano para comunicar efetivamente os dois processos de coleta de dados. Essa diferença já não se aplica na prática, na qual os dados sobre espaço e comportamento são coletados ao mesmo tempo. A abordagem metodológica de observação e participação é elaborada com mais profundidade na seção sobre a coleta de dados comportamentais.

Coleta dos dados institucionais

Buscou-se identificar a base legal tanto para as universidades quanto para as OREs. De modo geral, isto incluiu um levantamento das leis que gerenciam as universidades públicas e os atos institucionais que governam cada universidade e ORE individual. Para compreender como a universidade e as OREs interagem na produção dos espaços dedicados às OREs, foi necessário fazer um levantamento de documentos históricos sobre esses processos também. No caso da UCF, o levantamento histórico inclui informações tiradas do departamento do planejamento do campus, os planos estratégicos da universidade, e os arquivos universitários. Esses arquivos incluem anos de memorando oficial entre a *Student Government Association* (SGA) e o Reitor da universidade; artigos do jornal estudantil ao longo de duas décadas; relatórios sobre o progresso na arrecadação para construir o SU; orçamentos de construção; além das plantas, entre outros documentos, tais como fotos, convites à abertura do prédio, etc. No entanto, na UFRJ, nem a Prefeitura Universitária nem a Pró-Reitora 3 (Planejamento e Desenvolvimento do Patrimônio da Universidade); enfim, nenhum órgão universitária possuía um registro de dados sobre esses espaços. Ambas as entidades recomendaram “falar com as superintendências e as próprias OREs para aprender sobre a história dos processos de alocação” (RUFINO, 2011; CARLOS, 2011). Entretanto, ao seguir a sugestão, *nenhum documento* estava disponível para explicar a alocação desses espaços.

Quando faltavam informações escritas, buscava-se dados por meio de entrevistas não estruturadas com pessoas chave em ambos campi. No caso da UCF, entrevistas foram realizadas com funcionários do SU. No caso da UFRJ, não era evidente quem possuía a memória ligada à instituição e ao patrimônio e foi necessário conseguir informações através de uma série de conversas informais com estudantes, com funcionários nas superintendências dos prédios e até com permissionários.¹⁸ Mesmo esta busca produziu pouca informação confiável, pois muitos disseram que não sabiam, ou não queriam falar por causa da questão sensível da “privatização do espaço público” no caso dos Cas, no entanto, estas informações demonstraram ser referências para as análises posteriores.

¹⁸ Permissionário refere-se aos donos de pequenos empreendimentos dentro do campus.

Enfim, não foram as informações mas a falta delas o que melhor deu a entender os processos pelos quais a gestão da universidade interage com as OREs.

Coleta e análise dos dados comportamentais

Para entender a função destes espaços lançou-se mão de uma coleta de dados comportamentais através, sobretudo, do recurso de questionários e observações. No entanto, conversações informais com estudantes nos espaços também fazem parte da análise.

Questionários

Dois questionários sobre participação social dos alunos universitários foram elaborados para serem preenchidos em ambos os campi: um em inglês, o outro em português. A ideia foi aplicar questionários (basicamente) idênticos para comparar resultados, “basicamente” porque em qualquer processo de tradução há diferenças em significado.¹⁹ De Vaus (1995) categoriza as perguntas de questionários em quatro tipos de dados: atributos, comportamentos, atitudes, crenças²⁰ (VAUS, 1995, apud MCGUIRK e ONEILL, 2005: 149). Seguindo essa divisão, os questionários foram projetados em duas seções: na primeira mede-se variáveis biográficas (V. atributos) que talvez possam ter influências na participação social do respondente (tais como: idade, trabalho fora da universidade, etnia, e status socioeconômico, entre outros); e, na segunda, trata-se de uma avaliação das experiências e os hábitos de participação social do indivíduo no campus.

Na segunda parte do questionário as perguntas trataram de comportamento (quantas vezes participou; onde teve a reunião; quais os espaços usados no campus). Algumas perguntas se destinaram a fornecer subsídios para a reflexão do pesquisador sobre atitudes e crenças. Por exemplo: foi perguntado se o aluno já estudara em alguma universidade no exterior, e a pergunta seguinte pedia que,

¹⁹ *Traduttore, traditore*

²⁰ McGuirk e O'Neill definem essas categorias assim: “. . . Attribute questions aim to establish respondents' characteristics (for example, age or income bracket, owner-occupier or private renter); . . . With behavior questions, we are interested in discovering what people do (for example, recreation habits, extent of public transport use); . . . Questions about attitudes are designed to discover what people think is desirable or undesirable (for example, judgment on integrating social housing with owner-occupied housing); . . . Questions about beliefs aim to establish what people believe to be true or false (for example, beliefs on the importance of environmental protection) (DE VAUS, 1995, apud MCGUIRK e O'NEILL, 2005: 149)

em caso afirmativo, o respondente avaliasse o nível de participação social naquele campus em comparação ao campus onde o questionário estava sendo administrado. Além disso, a última pergunta pedia para o aluno avaliar mudanças ao longo do tempo no seu próprio nível de participação social, comparando o nível no ensino médio com o nível na universidade. Se o aluno apontasse uma mudança no nível de participação, a pergunta seguinte pedia que o aluno justificasse sua resposta.

Quase todas as perguntas foram pré-codificadas para facilitar a análise, mas, como não estavam incluídas todas as possibilidades, eventualmente foram usados espaços em branco ou a opção “outro”. Respostas pré-codificadas refletem as diferenças nos campi: no caso da UCF o SU foi alvo de uma pergunta, enquanto na UFRJ indagou-se sobre os CAs. O que realmente importou foi a preocupação de obter, através de perguntas diferentes, adequadas a cada contexto, respostas comparáveis.

O desafio de aplicar questionários idênticos em dois contextos nacionais e linguísticos diferentes é imenso, e vários outros autores têm discutido como diminuir os limites de diferença entre língua e contexto com os tipos de perguntas usadas (ARDILA, 2011), na sua análise das intervenções nos espaços públicos de Bogotá e Rio de Janeiro, aponta o seguinte sobre o uso de questionários para entender a função dos espaços:

Estamos cientes de que este tipo de instrumento apresenta limitações para compreender as definições da situação e o estoque de conhecimento dos indivíduos porque supõe categorias elaboradas previamente pelo pesquisador . . . Neste sentido, não se trata de um instrumento construído para “retratar” a realidade, mas para identificar algumas tendências em relação à posição dos diferentes entrevistados acerca das propostas políticas que estamos analisando” (ARDILA, 2011: 246-7).

No caso do presente trabalho, já se imaginava, de antemão, certas limitações do questionário como método de entender o corpo docente e hábitos de uso do campus para atividades de participação social. Assim, os questionários foram projetados mais para destacar “tendências” em atributos, comportamentos, atitudes e crenças e nas relações entre si, do que para dar uma amostra estatisticamente significativa.

Para medir sua clareza e eficácia, os formulários foram previamente avaliados por uma banca de professores da UFRJ e pré-testados por alunos em

ambas as universidades. Foi nessas avaliações e pré-testes que ficou clara a necessidade de mudar respostas pré-codificadas para refletir melhor os termos nos diferentes contextos sociais. Uma das recomendações da banca de professores foi diminuir bastante o número de perguntas com uma grande variação de opções e as substituir pelas pré-codificadas “sim” ou “não”. Mesmo assim, algumas perguntas ainda incluíram mais do que cinco respostas pré-codificadas, especificamente para saber o número de vezes os alunos participaram e quais espaços eles usaram no campus.

No processo de desenvolver os questionários houve um foco na questão da ética. Os contextos sócio-espaciais diferentes nos dois campi tiveram um impacto diferenciado nessa parte da pesquisa. No campus da UCF, o pesquisador desconhecia que deveria informar ao *Institutional Review Board* (Conselho Institucional de Revisão de Pesquisa) da universidade sobre a pesquisa. Tal procedimento inesperado causou um impacto no cronograma da distribuição do questionário já que este teve que ser entregue para uma avaliação prévia do IRB, que convocou uma reunião onde foram esclarecidas duas questões: 1) como a pesquisa não estava sendo feita por um aluno matriculado na UCF, era isenta da sua avaliação e aprovação e portanto poderia ser realizada no campus; 2) seria recomendável a inclusão de uma “Declaração de Anonimato”. Tudo isso foi incluído no questionário distribuído na UCF para respeitar os padrões de ética daquele ambiente. Quanto à UFRJ, sendo considerada uma pesquisa de baixo risco na qual os sujeitos eram qualificados por sua localização no campus universitário, podendo fornecer informações de forma voluntária e anônima, não foi incluída a declaração de anonimato, inclusive para agilizar o processo. Durante a sua aplicação, todos os respondentes foram perguntados se tinham dúvidas sobre a pesquisa, e lhes foi oferecido o contato do pesquisador.

Em virtude das limitações do questionário e a dificuldade de estabelecer “causa” entre quaisquer variáveis biográficas ou opiniões sobre os espaços dedicados às OREs e ao uso destes espaços, o pesquisador optou por realizar *non-probability sampling* (amostragem não probabilística), conforme a exposição de McGuirk e O’Neill (2005):

(Tradução) *Concluir generalizações sobre uma população geral de uma amostra não é possível nem desejável, e, mesmo se fosse, amostragens podem em alguns casos não estar disponíveis. Especificamente, a amostragem não-probabilística é usada*

frequentemente segundo alguma característica conhecida, seja uma categoria social . . . um comportamento específico, ou uma experiência. (MCGUIRK e O'NEILL, 2005, p. 155).²¹

Assim, em populações estudantis de mais de 50.000 (UCF) e mais de 40.000 (UFRJ) foram preenchidos 55 questionários em cada campus. Desses 55 em cada campus, 28 foram preenchidos dentro de espaços dedicados às OREs, e 27 ainda no campus, porém em outros locais públicos, tais como praças de alimentação, largos, “*quadrangles*” e outras áreas de convivência; nenhum questionário foi preenchido dentro de sala de aula. Buscou-se obter dados da diversidade de alunos distribuindo os questionários tanto dentro dos espaços das OREs quanto nas outras áreas de convivência no campus. A presunção era de que os alunos ocupando o SU e CAs na hora de preencher o questionário representassem um grupo pré-selecionado pela sua propensão à participação. Outrossim, os demais estudantes representariam um grupo pré-selecionado com a propensão de não-participação. Dividindo a distribuição assim, tentou-se evitar a parcialidade nas respostas dos participantes da pesquisa (*selection bias*). Pedidos para preencher o questionário não foram planejados antes com respondentes; pelo contrário, o pesquisador tentou encontrar alunos nos espaços da forma mais “natural” possível, ou seja, tentou não criar situações artificiais de uso nem planejar com antecedência. Assim, todos os respondentes foram abordados na hora, selecionados sobretudo pela sua situação dentro ou fora de um espaço dedicado às OREs.

A organização espacial dos espaços nos dois campi teve um impacto nessa metodologia. No campus da UCF, um pouco mais que a metade dos questionários foram preenchidos dentro do SU, e a outra metade fora. No entanto, no caso da UFRJ, a dispersão dos espaços e das faculdades complicou a coleta de dados nessa fase. Encontrar os frequentadores dependia das características do CA. Por exemplo: era muito mais difícil encontrá-los no CA de Geografia do que no CA de Letras. Além disso, precisava-se levar em conta que o peso do

²¹ Texto Original: *generalisation to a broader population is neither possible nor desirable and sampling frames may not, in any case, be available. Specifically, purposive sampling is commonly used wherein sampling selection for questionnaire respondents is made according to some known common characteristic, be it a social category . . . a particular behavior . . . or an experience* (McGuirk e O'Neill, 2005: 155).

corpo discente era diferente para cada prédio (8.000 no Centro de Ciências de Saúde, por exemplo, versus 3.000 no Centro de Ciências de Matemática e da Natureza). Assim, a pesquisa privilegiava a coleta de dados por encontro “no cotidiano” de alunos usando os espaços e evitou planejar “eventos de pesquisa” nos quais os alunos estariam presentes intencionalmente para preencher o questionário. Essa decisão resultou numa coleta de dados que acabou privilegiando CAs cujos frequentadores estavam presentes periodicamente. Enfim, os dados dos questionários da UFRJ talvez não mostrem a diversidade das funções dos CAs em virtude da amostra não ter sido igualmente distribuída entre os 31 espaços. Porquanto esta abordagem tenha tido suas limitações, ela teve a qualidade de preservar a integridade do estudo. Todos os questionários foram preenchidos “cara-a-cara.”

Observação

O foco em diminuir o impacto do pesquisador no ambiente “natural” dos espaços foi a prioridade também na metodologia de observação. Em cinco campi, (UCF, UFRJ, UFV, UnB, e USP) o pesquisador aplicou observação não controlada, definida como (tradução livre) “um processo de olhar intencionalmente aos fenômenos do mundo que é relativamente não constrangido pelas restrições de escopo, estilo e tempo” (HAY, 2005: 297 *apud* KEARNS, 2005, p. 194).²² O objetivo de usar esse método foi entrar em cada campus e deixar que os espaços contassem uma história, sobretudo através das atividades humanas, e também pelas marcas dessas atividades, tais como os letreiros feitos pelas OREs, troféus ou placas, sons de festas ou manifestações no campus, etc. Após observar os espaços nos primeiros dias da estada no campus foram identificados, graças às observações iniciais, os lugares e os eventos para observação. Na UCF, por exemplo, ao chegar ao campus, o pesquisador viu uma placa avisando sobre uma reunião do comitê de finanças da SGA. Como era importante conhecer o sistema financeiro, o pesquisador se programou para assistir à reunião.

Mesmo que a prioridade seja diminuir o impacto do pesquisador no processo de observação, Kearns (1995) aponta que toda “observação” envolve a “participação” de alguma forma ou outra. Neste caso o modo de participação foi

²² Texto original: “*purposeful watching of worldly phenomena that is relatively unconstrained by restrictions of scope, style and time*”

pautado pelos contextos sócio-espaciais. Portanto, quando se diz que se praticou “observação” nos cinco campi, seria incorreto dizer que a mesma forma de observação foi aplicada em cada campus e em cada espaço dentro dos campi. A natureza dos espaços e as atividades praticadas em cada um demandou um comportamento diferente por parte do pesquisador. Kearns (1995) destaca os “quatro papéis possíveis” de pesquisa, desenvolvidos por Gold (1958) (traduzido):

- Observante completo (por exemplo, um psicólogo olhando para uma criança através de um espelho de mão única)
- Observante como participante (por exemplo, um neófito num esporte fazendo parte da turma das fãs. Latimer, 1998).
- Participante como observante (por exemplo, buscando entender mudanças sociais na sua própria localidade. Ponga, 1998)
- Participação de fato (por exemplo, vivendo num povoado rural para entender o significado de sustentabilidade—obs. Scott et. al. 1997) (KEARNS, 1995, p. 196)²³

Dependendo do espaço, o nível de participação variou. Tanto no SU quanto nos CAs, o pesquisador tinha a vantagem de ser jovem (tinha 25 anos, a idade média de um universitário), usar as roupas comuns aos alunos dos campi e andar com uma mochila. Ao mesmo tempo, há que se levar em conta o fato de ser um rapaz branco e o peso social que essa identidade traz para cada situação, seja de privilégio (misturando com a população branca em cada universidade), seja de desvantagem por ser visto como um outro pelo grupo (quando abordou os sócios de uma organização de estudantes negros na UCF, por exemplo). Todo esforço foi colocado para diminuir o impacto da participação como pesquisador. Ao final, esse esforço se manifestou numa grande gama de diferentes níveis de participação desde uma observação quase completa, em espaços públicos, sem nenhuma identidade, até a participação praticamente total numa festa de calouros.

Como no caso dos questionários, a meta mais importante que diminuiu o viés ou, no caso da observação, a participação, foi a aplicação ética do método. Assim, para manter transparência, o pesquisador se identificou em 100% das conversas, embora não em todas as situações. Abaixo encontram-se os detalhes

²³Texto original: 1) complete observer (for example, a psychologist watching a child through a one-way mirror). 2) observer-as-participant (for example, a newcomer to a sport being part of the crowd, see Latimer 1998.) 3) participant-as-observer (for example, seeking to understand social change in one’s own locality—see Ponga 1998) 4) complete participation (for example, living in a rural settlement to understand meanings of sustainability—see Scott et al. 1997) (KEARNS, 1995: 196).

das diferenças em observação guiadas pelos quatro tipos de observação-participação descritos por Gold (1958).

Na UCF, na chegada ao campus no princípio de janeiro de 2011, o pesquisador passou dois dias só andando pelos arredores do SU e dentro do edifício, observando fluxos de trânsito pedestre, sinalização, atividades e rótulos para diferentes escritórios e espaços internos. Esta observação influenciou o pesquisador a pedir uma visita guiada por um estudante e por um membro do *staff* do SU para explicar todos os espaços. A seguir foram observadas reuniões de organizações estudantis. A observação sem identificação era possível quando passando pelas áreas amplas de “espaço público”: 1) dentro do SU (no hall, corredores, praça de alimentação e lojas); 2) nos bancos da área de lazer no jardim que liga o SU com o outro lado do campus; 3) na Zona de Expressão Livre (*Free Speech Zone*) em frente ao edifício. No entanto, para entrar nos escritórios do prédio, onde ficam as sedes das organizações estudantis, os espaços lembram corporações por sua estrutura, com bancadas de recepção, e, embora não requisitassem identificação, deram a entender que estavam atentos a uma pessoa percorrendo o espaço enquanto fazia anotações.

Em nenhuma situação o pesquisador foi totalmente observador ou participante. Ajudou a construir uma identidade de “participante,” através dos atributos da sua identidade tais como: sua nacionalidade, o sotaque nativo em inglês, a residência no estado da Flórida, uma irmã no programa de graduação na UCF, e, sobretudo, a formação numa universidade americana. Por outro lado, outros atributos criaram contrapesos de observador, tais como: o status de pesquisador, e mais ainda, pesquisador de uma universidade brasileira. O estudo na área de geografia também causou um certo estranhamento (várias pessoas em suas respostas indagavam o que a pesquisa tinha a ver com geografia). Houve, inclusive, a preocupação entre membros da comunidade da UCF, quanto à aprovação da pesquisa pelo IRB. Essa “dualidade” observante/participante se manifestou em algumas situações como a que se segue. Um aluno coletava assinaturas numa petição, e o pesquisador, também interessado na causa política, após pedir mais informações sobre a questão em jogo assinou a petição — misturando identidades como cidadão participativo dos Estados Unidos e pesquisador observador.

No caso da UFRJ, a natureza espacial dos CAs influenciou a participação, e há que se levar em conta a grande diversidade dos espaços. Num extremo tem os CAs no Centro de Ciências da Saúde, um verdadeiro *cluster*, de espaços dedicados ao movimento estudantil, separados por paredes e portas. Pode-se observar as interações e o uso deste espaço sem se identificar enquanto andando anonimamente nos grandes corredores de alto fluxo pedestre. Pode-se anotar os fluxos entre os espaços dos CAs e hábitos dos alunos conversarem nas lojas de xerox, por exemplo. Nesta situação, o observador foi simplesmente mais um usuário de um espaço pelo qual passam mais de 8.000 pessoas/dia. Entretanto, para saber o que ocorre dentro dos espaços, o pesquisador deixou o privilégio de ficar anônimo e entrou nos CAs nos quais pequenas comunidades de alunos que, em virtude das conexões de aulas e das redes sociais se conhecem relativamente bem. Dessa forma o pesquisador saiu do mundo público e anônimo e entrou num mundo privado, com sofás, televisões e mesas de jantar; ou seja, um mundo familiar, uma verdadeira casa (DA MATTA, 1997). O pesquisador foi imediatamente identificado como estranho pelos usuários do espaço e não teve como não sentir a experiência de estar “invadindo” aquela pequena comunidade devido à exiguidade do espaço. Foi necessário identificar-se.

Na UFRJ, a identidade poderia ser também chamada de “identidade híbrida” mesclando, por motivos inversos, “observador- enquanto participante” e “participante enquanto observador.” Logo na primeira palavra pronunciada, os alunos detectavam o sotaque do pesquisador, reconhecendo-o como estrangeiro. Isto levava à questão de identificar a nacionalidade, uma questão delicada em razão da história social, cultural, política e econômica das relações entre o movimento estudantil brasileiro e o governo americano. Diversas vezes, por exemplo, os informadores perguntaram explicitamente se o pesquisador era da Agência Central de Inteligência (CIA) do governo norte-americano, parecendo que as dúvidas eram metade-brincadeira e metade-verdade. O pesquisador tentou, nessas situações, fazer humor com a questão para aliviar o clima. Essa atitude pareceu humanizar o pesquisador em resposta a uma questão com alguns traços de desconfiança. Como estrangeiro não fazia o curso do CA e tampouco pertencia ao chamado “movimento estudantil” por não ter um cargo em nenhuma outra ORE. Enfim, combinando esses atributos estranhos ao ambiente, o

entrevistador era, realmente, um “pesquisador” , o que lhe conferia um outro peso de suspeição. Por outro lado, havia algumas particularidades que contrabalançaram esse peso e lhe concederam a imagem de participante, tais como: o status de mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia na mesma universidade; o status como aluno na CIDUNI e morador do Rio de Janeiro; e a identidade como participante na militância estudantil nos Estados Unidos à época da sua graduação. Diferentes fragmentos dessa identidade foram dispensados em diferentes espaços, dependendo do nível de questionamento com qual o pesquisador foi recebido, porém, em todos os casos, a meta foi sempre a de manter tanto a integridade quanto a transparência, e, ao mesmo tempo, mitigar a identidade como pesquisador.

A decisão de entrar nos espaços sem planejamento prévio partiu da constatação de que planejamento de visitas com antecedência podia alterar as situações observadas. Quando o pesquisador entrou os espaços, os alunos que interagem com ele pararam as suas atividades anteriores para concentrar na compreensão da pesquisa, conhecer o pesquisador, e, na maioria dos casos, compartilhar informações sobre a ORE e seu espaço. Mas, afóra essas conversas, o comportamento das outras pessoas e o fluxo de usuários não mudou, permitindo ao pesquisador observar enquanto falava informalmente com um ou dois informadores.

Nos outros campi pesquisados - UFV, UnB, e USP – a observação não-controlada foi o principal método usado para coletar dados durante as estadias de dois dias em cada campus. Entretanto, nesses casos, o equilíbrio entre as identidades pesava mais para o lado “observador”, ficando o papel de participante bastante diminuído. Devido às limitações de tempo para conhecer cada campus, e sem conhecimento físico e social das universidades, foi aplicado um outro método para conhecer o espaço: antes de cada visita o pesquisador agendou uma visita guiada com um aluno da universidade, conhecido de outros amigos ou colegas. Tais visitas permitiram o conhecimento rápido do campus, informações sobre a percepção do movimento estudantil e seus espaços bem como a determinação de padrões de localização, forma, e função desses espaços em outros contextos brasileiros.

Análise dos dados

Na interpretação dos dados coletados através dos métodos acima descritos, foram utilizadas duas ferramentas de análise, codificação e comparação, e empregados dois tipos de codificação: codificação qualitativa (dados tirados do levantamento de documentos secundários e históricos, entrevistas, e observações) e codificação quantitativa (dados tirados dos questionários e das medições dos espaços). Na parte qualitativa foi aplicada a estrutura oferecida por Cope (1995) e Strauss e Corbin (1990) segundo a qual a codificação de dados começa com quatro “tipos de temas” a serem analisados: 1) condições, 2) interações entre atores, 3) estratégias e táticas, e 4) consequências (COPE, 2005: 227, *apud* STRAUSS e CORBIN, 1990). A partir daí, segundo as notas de campo do pesquisador, os códigos descritivos reduziram observações em *clusters* de fenômenos observados, e, em sequência, os códigos analíticos traduziram os fenômenos constatados em padrões de significado para entender a relação entre espaços e práticas de participação nos dois contextos de cidadania. Assim, cada entrevista, evento de observação e coleta de documentos secundários foram codificados segundo esse método, após um “*codebook*” (livro de códigos) cotejar todos os dados e análises para revelar descobertas a respeito de cada questão principal. Esses códigos formam a base da argumentação do presente trabalho.

No caso dos dados espaciais, mapas da UCF foram reproduzidos na presente dissertação. Dados sobre a UFRJ foram usados para produzir mapas da CIDUNI, mostrando a presença dos CAs no campus, inclusive a localização, infraestrutura dos espaços e uso dos espaços para geração de renda. Os mapas da UFRJ, produzidos no ArcGis, possibilitaram uma comparação com os mapas e as plantas oficiais da UCF. Quanto ao tamanho dos espaços, foram levantados números brutos em metros quadrados. Os dados numéricos foram apresentados do mesmo modo que os dados qualitativos, ou seja, em matrizes comparativas entre o SU e os CAs.

No caso dos questionários, seus dados foram pré-codificados, isto é, pautados pelas opções disponíveis aos respondentes em cada pergunta. No entanto, houve 18 perguntas que incluíam a opção “outro”. As perguntas foram classificadas assim:

- *Atributos*: Essas perguntas incluíram requisitos sobre idade, nacionalidade (caso não fosse norte-americano ou brasileiro), estado de origem (se não fosse a Flórida ou o Rio de Janeiro), raça ou etnia (caso as opções não incluíssem a identidade preferida), tipo de ensino médio (se as opções não incluíssem a classificação correta).
- *Interação com atores e espaços*: Essas perguntas incluíram ocasiões em que o respondente recorreu a colegas para resolver algum problema na comunidade (se as opções não incluíam a resposta adequada), e espaços usados no campus (se as opções não incluíam a resposta almejada).
- *Opiniões*: Essas perguntas disseram respeito às universidades nas quais o respondente estudara no exterior e à opinião sobre o tamanho dos espaços dedicados às OREs naquela universidade em relação aos da universidade onde o questionário foi preenchido.

Respostas nas linhas em branco receberam códigos para cada diferente resposta. A seguir, todos os códigos foram sujeitos a uma análise quantitativa feita pelo *software* SPSS. V. Cópias dos questionários usados podem ser encontrados na Apêndice I.²⁴

Após fazer a pesquisa em ambos os campi, ficou claro que a maioria das respostas aos questionários tinha muito pouco a ver com a criação e a manutenção dos espaços dedicados às OREs. Mais ainda, ficou claro que o número e forma das perguntas tornaram os *surveys* cansativos para os respondentes. Muitos nem responderam até o final, enquanto vários simplesmente não responderam às dúvidas fundamentais sobre o uso do espaço ou deixaram claro que não haviam entendido a questão. Em vários casos, os respondentes afirmaram que “sim, usou espaço” após responder que “não participou na atividade.” Assim, devido aos problemas com o próprio questionário, o uso dos *surveys* foi bem limitado. Para analisar esta questão com mais detalhe, o leitor pode se reportar ao Apêndice I.

²⁴ A base de dados dos questionários, que em total chegou a mais que um mil páginas, não foi incluído no presente trabalho por questão de espaço, mas está disponível por e-mail com o autor: brianw.ackerman@gmail.com

II. A HISTÓRIA DO QUARTO PRECEITO NO CAMPUS AMERICANO E NO BRASILEIRO

De forma geral, no mundo inteiro o campus universitário é um espaço bem pesquisado. Análises de campi existem numa grande gama de áreas de estudo, inclusive educação, arquitetura, urbanismo, história, geografia e engenharia, entre outros. Mesmo assim, embora muitas pesquisas tenham sido feitas sobre o campus e algumas sobre os espaços públicos contidos neles, não há quase nenhuma pesquisa abordando um estudo comparativo de espaços dedicados às OREs em dois contextos nacionais. Uma das intenções deste trabalho é preencher esta lacuna. Antes, porém, é preciso considerar como a literatura existente tem tratado a questão do campus como um espaço para promover cidadania. A discussão que segue, portanto, está longe de ser exaustiva em termos da abundância de estudos sobre campi universitários; pelo contrário, é uma tentativa de situar o presente trabalho numa série de obras seminais que estudam a questão da forma espacial da cidadania no campus universitário.

A tradição do campus americano

O trabalho de Turner (1984), na segunda edição da sua obra clássica sobre a evolução do campus americano, mostra como a ideia do campus, de início influenciada pelos modelos ingleses e escoceses, rapidamente desenvolveu nos Estados Unidos seu próprio estilo e tradições. Aprofundando um estudo sobre os campi das Universidades de Virginia, Harvard, Princeton, Yale, Berkeley, Stanford e outros, a pesquisa desdobra uma característica singular dos campi americanos - a preocupação com a convivência fora da sala de aula e sua natureza extrovertida.

Turner destaca que essa tradição vem do *collegiate system* (sistema colegiado), das Universidades de Oxford e Cambridge na Inglaterra, que influenciaram bastante as universidades americanas. O sistema colegiado seguia a ideia de que a educação superior só poderia acontecer num ambiente no qual os alunos vivessem em conjunto com outros alunos e professores, ou seja, a vida fora da sala de aula seria tão importante quanto a de dentro. Este sistema

manifestou-se espacialmente no *quadrangle* (pátio quadrangular), estrutura alicerçada nos mosteiros medievais nos quais os quatro lados dos prédios conectados continham aposentos para todas as funções da instituição: “uma capela, uma sala, quartos de habitação, e um apartamento para o reitor do colégio” (TURNER, 1984, p. 10). Este padrão espacial refletiu a visão de que “de um ponto de vista arquitetônico, os “programas” monásticos e colegiados eram quase idênticos: o alojamento de uma comunidade de solteiros, com espaços para repouso, alimentação, instrução e cultos” (TURNER, *op. cit., loc. cit.*)²⁵ Em vez da preocupação com oportunidades para desenvolver liderança social, a ideia deste tipo de organização espacial era justamente *controlar* e disciplinar os alunos, tanto dentro da sala de aula quanto fora. Esta tradição de definir a “experiência” educativa de ensino superior pelo programa colegiado foi levada para os Estados Unidos com os colonizadores ingleses. Já em 1636, no começo da construção de Harvard College, os fundadores construíram dormitórios para alojamento dos alunos e professores.

Na verdade, nos primeiros séculos da sua evolução, a tradição de educação superior nos Estados Unidos era bastante rígida, clássica, e tradicional. O currículo concentrava-se em recitação e regras firmemente implementadas pela administração universitária. Turner aponta que, no período *antebellum*, i.e., antes da Guerra Civil americana, houve uma época de revolta contra a educação superior durante a qual

Estudantes expressaram as suas frustrações de várias maneiras, incluindo vandalismo e violência, que se tornaram problemas sérios na faculdade americana pela primeira vez. Motins e outros tumultos não eram, raros, às vezes derivando na morte de alunos, e mesmo de professor e de ao menos um presidente de faculdade . . . (Turner, 1985, p. 89)²⁶

Turner aponta que a resposta arquitetônica das instituições foi construir prédios mais capazes de controlar os corpos discentes; em alguns casos as edificações eram imitações de prisões e asilos. Entretanto, Turner destaca que a resposta

²⁵ Tradução: “*from an architectural point of view, the monastic and collegiate “programs” were nearly identical: the housing of a community of boys, with spaces for sleeping, eating, instruction, and religious services*” (Turner, 1985:10)

²⁶ Texto original: *Students vented their frustrations in many ways, including vandalism and violence, which became serious problems in the American college for the first time. Riots and other disorders were not uncommon, sometimes resulting in the death of students, even of professor and of at least one college president . . .* (1985: 89).

dos estudantes nessa época teve um impacto enorme no futuro do campus americano:

Mais construtivamente, estudantes começaram seu próprio processo de remodelar a faculdade americana, criando, ao lado do currículo oficial, um “extra-currículo” rebelde. Primeiro foram estabelecidas as sociedades de literatura e debate, que eram populares especialmente nos anos 1820 e 1830; depois as fraternidades sociais das letras gregas; e mais tarde, desportos organizados. As autoridades das faculdades muitas vezes combateram essas intrusões, mas não foram capazes de diminuir seu apelo satisfazer as necessidades reais—intelectuais, sociais, e físicas. A sociedade literária, por exemplo, promovia debates e outras atividades intelectuais muitas vezes mais relevantes à vida moderna do que o currículo padrão, às vezes criava uma coleta de livros melhor do que a biblioteca da própria faculdade e normalmente possuía seu próprio prédio separado, constituindo, dessa forma, quase que uma faculdade alternativa dirigida pelos estudantes dentro da faculdade verdadeira. As sociedades literárias . . . usualmente tinham nomes gregos ou que soavam gregos, tais como, Demosthenian, Philanthropic, Dignothian, Atheneum, Alexandrian, ou Philolexian. Quando essas sociedades criaram seus prédios, elas naturalmente escolheram a forma de templo na maioria dos casos . . . Esses edifícios eram quase sempre situados simetricamente, ou um ao lado do outro, como em Princeton, ou, mais comumente, com seus pórticos, de frente um para o outro, como nas faculdades de Davidson e Emory, neatlamente simbolizando claramente o diálogo civilizado entre seus associados. (Turner, 1985, p. 90)²⁷

Neste sentido, segundo a interpretação de Turner, o desenvolvimento de atividades extracurriculares nos campi americanos foi uma reação contra um sistema opressivo e desinteressado em mudança. De certa forma, isto representa o nascimento das organizações de representação estudantil nos campi americanos. Vale a pena destacar que as universidades, no princípio, lutaram contra a criação dessas organizações, em defesa da pureza da tradição educativa. Destaca-se que estas organizações que atualmente são totalmente institucionalizadas nas universidades, originaram como um movimento rebelde.

²⁷Texto original: *More constructively, students began their own reshaping of the American college, creating alongside the official curriculum a renegade “extra curriculum.” First established were the literary and debating societies, popular especially in the 1820s and 1830s; then the Greek-letter social fraternities; and later, organized athletics. College authorities often fought these intrusions, but they were unable to offset their appeal in satisfying real needs—intellectual, social, and physical. The literary society, for example, promoted debates and other intellectual activities often more relevant to modern life than the standard curriculum, sometimes built up a better collection of books than the college library itself, and usually had its own separate building, thus constituting almost an alternative student-run college within the college . . . The literary and debating societies . . . usually were given Greek or Greek-sounding names, such as Demosthenian, Philanthropic, Dignothian, Atheneum, Alexandrian, or Philolexian. When these societies erected their own buildings, they naturally chose the temple form in most cases . . . These buildings were nearly always sited symmetrically, either side by side as at Princeton, or more often with their porticos facing one another, as at Davidson and Emory, neatly symbolizing the civilized dialogue between their memberships (Turner, 1985: 90).*

Os meados do século XIX também foram dominados por um movimento pela democratização da faculdade americana. Um dos resultados na política pública americana foi o *Morrill Land Grant Act*, de 1862, que criou um sistema de doação de terra do governo federal para os governos estaduais desenvolverem instituições públicas de ensino superior cuja finalidade seria a educação geral e não só das elites. Turner destaca o papel do arquiteto e paisagista Olmstead no desenho de muitos campi nessa época. Descrevendo as necessidades espaciais desse novo tipo de campus, Olmstead escreveu:

Você tem que incluir no planejamento da sua planta original algo mais do que instrução oral e demonstração prática na ciência da agronomia . . . Tem que incluir projetos desenhados a fim de afetar favoravelmente os hábitos e inclinações dos seus estudantes e qualificá-los para um exercício sábio e beneficente dos direitos e deveres de cidadãos e chefes de família (OLMSTEAD, 1866, p. 11 *apud* Turner, 1985, p.142).²⁸

Com esse sentido nasceu um campus cuja finalidade era claramente a de promover a cidadania nos Estados Unidos, uma preocupação explícita com a provisão de espaços dedicados não só ao controle do corpo discente, nem à mitologia da tradição educativa, mas ao desenvolvimento do cidadão. Decorrente desta transformação da visão do campus da instituição pública, novos campi foram desenhados, em muitos casos como “aldeias” e “comunidades” acadêmicas. Segundo Turner, isto se manifestou espacialmente na forma de uma metáfora “cidade de aprendizagem”, como no caso do planejamento da Universidade de Berkeley, completo com espaços públicos organizados para conversa e socialização da comunidade universitária.²⁹

Lá pelos meados do século XX, houve mais uma transformação radical da universidade, principalmente dominada pelo crescimento “explosivo” da população

²⁸ Texto original: *You must embrace in your ground-plan arrangements for something more than oral instruction and practical demonstration in the science of agriculture . . . You must include arrangements designed to favorably affect the habits and inclinations of your students, and to qualify them for a wise and beneficent exercise of the rights and duties of citizens and of householders* (OLMSTEAD, 1866, p. 11; *apud* TURNER, 1984, p. 142).

²⁹ Turner aponta que o termo “universidade” descreve uma instituição que junta várias funções: ensino, pesquisa, programas colegiados (inclusive extracurriculares e esportivos), e programas de extensão, entre outros. Embora houvesse uma tradição rica de criar instituições de ensino superior, principalmente por parte das diferentes denominações religiosas, e, nos meados do século XVIII, por parte do governo, a verdade é que a “universidade moderna” não apareceu até o final do século XVIII e o princípio do século XX.

estudantil. Nessa época, o planejamento do campus era determinado pela questão de como manter a natureza colegiada da instituição enquanto ele crescia. O campus veio a ser tratado como uma verdadeira cidade incluindo a preocupação com o fluxo de trânsito estacionamento e esgotos (TURNER, 1984). Os projetistas buscavam encaixar atividades de ensino, pesquisa e extensão, e seguindo a orientação de Olmstead no século anterior, criar espaços para “o exercício de direitos e deveres dos cidadãos” (OLMSTEAD, 1866, p. 11, *apud* TURNER, 1984, p. 142). Além disso, o movimento modernista mantinha uma preocupação funcionalista — foram projetados espaços segundo as suas funções, ou seja, um prédio de gabinetes de professores, um prédio para aulas e um prédio para atividades extracurriculares. Foi nessa época que o *SU* ganhou muita força no campus americano. Embora o espaço tenha surgido no campus da Universidade de Pensilvânia no princípio do século XX, a sua adoção expansiva não aconteceu de fato até essa época. De certa forma, o espaço representou uma resposta funcionalista necessária para os espaços de cidadania que Olmstead destacara e que os alunos haviam desenvolvido pela construção dos seus próprios prédios, no campus ou próximo ao campus, para a realização das atividades extracurriculares. Na verdade, Turner (1984) não menciona o *SU* mais que cinco vezes no livro o que deixa uma lacuna na pesquisa sobre o surgimento desse espaço.

Muthesius (2000) trata de uma análise do campus pós-Segunda Guerra Mundial, durante a expansão explosiva de estudantes nos Estados Unidos e na Europa. A tese central do trabalho de Muthesius é a de que as formas arquitetônicas dos campi depois da II Guerra Mundial refletiam uma época na qual os planejadores de instituições de educação superior buscavam utopias. Isto manifestou-se espacialmente de duas formas: a repetição do planejamento tradicional, e a inovação do campus modernista e funcionalista. De interesse particular ao presente trabalho, o arquiteto Muthesius traça a transição da capela para o *SU* ou *Student Center* como o núcleo da vida social no campus no meio do século XX. Com tanta diversidade na instituição universitária, a necessidade para integração do corpo discente era uma preocupação, especialmente nos campi americanos. O trabalho também destaca a reação contra o modernismo no campus a partir dos anos 1980, quando foi reconhecido que o estilo modernista

em vários casos atrapalhou mais do que possibilitou à universidade realizar a sua função de abrigar o debate acadêmica e a participação cívica.

História do campus da UCF

Holic (2007) faz uma história da evolução da UCF e seu campus ao longo do tempo. O trabalho dele destaca o relacionamento entre os vários atores que dirigiam os processos de planejamento, construção e uso do campus, e do SU. O Plano Diretor original da universidade, desenhado em círculos concêntricos com um parque no centro, fazia parte do movimento arquitetônico nos meados do século XX. Segundo Turner, o crescimento rápido da população estudantil deixou projetistas com uma preocupação central: como expandir o campus para acolher um corpo discente cada vez maior, enquanto também mantendo o campus como um lugar íntimo e conectado à natureza. (TURNER, 1985: 281-282). Holic aponta que, desde o princípio, a universidade tinha o lema "*Accent on the Individual*" ("Foco no indivíduo"), que ainda persiste. Isto destaca o desejo de criar uma universidade democrática, aberta, e de qualidade, sem perder os ideais americanos do programa colegiado (HOLIC, 2007). Os relacionamentos entre o governo estadual, a comunidade local, a administração da universidade e o corpo discente são complexos e conectados por meio de leis, financiamento, e tradições sócio-espaciais.

De interesse para o presente trabalho é a crônica (bem documentada nos arquivos universitários) que Holic faz da luta para a construção do SU, cuja localização era um assunto de disputa entre a SGA e a administração universitária por mais de duas décadas. A história da conquista da construção do prédio no centro do campus mostra o poder das OREs na universidade, e nitidamente chama a atenção aos canais de participação no planejamento do campus fornecidos para os estudantes (e, de certa forma, conquistados pelos mesmos). Além disso, Holic (2007) ressalta o desafio de verbas no projeto do campus, e destaca que a inconsistência de financiamento resultou num processo de construção e desenvolvimento bastante lento e politizado. Entretanto, lembra que, no momento em que a universidade precisou de recursos, foi o investimento financeiro da comunidade local e dos alunos, em vez do governo estadual, que permitiu à universidade continuar a crescer.

A tradição do campus brasileiro

A pesquisa comparativa de Pinto e Buffa (2009) trata de uma contextualização do campus universitário brasileiro (que desenvolveu seu próprio estilo nas últimas quatro décadas) nas múltiplas tradições espaciais de universidades européias e americanas. As autoras não definem o seu conceito de território, mas usam o termo para descrever uma série de campi ilustrativa das suas conclusões sobre cada contexto social, inclusive: a Europa continental (Universidades de Paris e Bolonha), Inglaterra (Universidades de Oxford e Cambridge), Estados Unidos (Universidade de Virginia) e Brasil (Universidades Federais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, além da Universidade de São Paulo). O fio condutor do trabalho delas é a questão da configuração de um espaço voltado à educação “integral” das classes dirigentes. Pinto e Buffa apontam que, em quase todos os contextos analisados, a instituição universitária é criada ou torna-se um projeto para a educação das elites — originalmente religiosos e, atualmente, políticos e empresários. Segundo a análise, a formação do “cidadão” vira o foco da universidade no modelo inglês.

a educação total que o regime de internato formaria o cidadão integralmente. Assim, morar na escola, território apartado da família, da sociedade, enfim, da cidade era imprescindível para garantir não apenas a aprendizagem dos conhecimentos como também a formação do caráter do cidadão. Esta proposta pedagógica justificava as grandes salas de dormitórios e todos os demais espaços de serviços destinados a dar sustentação às atividades internas de moradia (Pinto e Buffa, 2009: 5730).

Para realizar estes objetivos da educação e formação de cidadãos, os campi ingleses adaptaram uma característica arquitetônica dos antigos mosteiros: o *quad*. Este espaço servia, nos mosteiros, para encher os espaços interiores com luz e fluxos de ar, mas não propiciava relações sociais. Mas, na adaptação do mosteiro para a universidade, o *quad* ganhou uma nova função:

. . . o *quad*, com seu gramado central criava uma circulação sempre faceando os edifícios em Cambridge, o modelo adotado foi o do *court* ou pátio: todo calçado, aberto para o céu, sempre propício a reuniões e encontros e permitindo a circulação sem obstáculos (Pinto e Buffa, 2009: 5731).

Na sua análise do campus americano, as autoras mostram a evolução da ideia. O *quad*, visto como fundamental no desenvolvimento do modelo americano e uma herança inglesa, tornou-se um espaço de integração e articulação da comunidade universitária fora das salas de aulas. Por destacar

o valor destes espaços, Pinto e Buffa criticam a falta de foco em espaços deste tipo nos campi brasileiros. Elas apontam que:

A atividade de ensino, na verdade, pode acontecer em qualquer lugar. Os exemplos são muitos. Entretanto, numa universidade, ou melhor, num campus universitário, isto, inegavelmente, traz conseqüências. A inexistência de espaços em que possam fruir as atividades acadêmicas extracurriculares que, geralmente dão personalidade à população acadêmica e são importantíssimas para a formação do cidadão, deixam de acontecer. Os princípios de que os campi deveriam, além de oferecer a formação regular, contribuir para a formação de um cidadão consciente e capaz de contribuir, com mais qualidade, com a sociedade deixando, certamente, de acontecer em locais espartanos como [os campi brasileiros] (Pinto e Buffa, 2009, 5734).

Neste sentido, a lógica de Pinto e Buffa reafirma a noção de que o campus é um espaço planejado com a intenção de algum tipo de controle (território) e que deve incluir uma apropriação de espaço para os locais que permitam a convivência da comunidade universitária. Em outras palavras, as autoras destacam a necessidade de espaços dedicados ao quarto preceito.

Cunha (2007) , no terceiro volume da sua série sobre educação superior no Brasil, analisa o impacto da reforma universitária de 1968 na evolução das instituições de ensino superior ao longo da segunda metade do século XX até 2007. Nesse olhar para a história, o autor cita as invasões dos campi e dos espaços dos CAs pela polícia e pelos grupos de direita durante a época do Regime Militar. A história dessas invasões documenta a natureza politizada dos espaços das OREs nos campi brasileiros ao longo daquela época. Mais ainda: os diferentes métodos empregados pelo regime para controlar as OREs, destacados por Cunha, tais como a criação de OREs substituídas, sujeitas à vontade política do governo, tiveram um impacto forte na trajetória das entidades estudantis das universidades brasileiras. Muitos CAs existiam só na clandestinidade e nasceram, nessa época, OREs tecnicamente informais. Em outras palavras, uma vez que os CAs foram banidos pelo regime militar, os alunos continuavam participando, só que informalmente. O CA tornou-se um espaço de participação, definido pela luta e resistência, e uma organização distinguida sobretudo pela sua clandestinidade. Esta trajetória pode ser vista ainda hoje.

A História do campus da UFRJ

O trabalho de Vilarinhos (2000) sobre a localização e organização espacial do campus da CIDUNI na UFRJ, examina o papel do regime militar ao usar o

espaço universitário como uma ferramenta de controle do corpo discente (uma lenda bastante reproduzida nas narrativas faladas da universidade). Usando a teoria de território de Sack (1985), ela busca mostrar “a existência de uma intenção de controle da comunidade universitária através do arranjo espacial interno do campus da UFRJ, bem como de sua localização” (VILARINHOS, 2000, p. 18). Embora pesquisa dela não enfoque no desenvolvimento dos espaços dedicados às OREs, a questão da sua pesquisa trata de uma investigação de controle sobre a comunidade universitária, que informa o presente trabalho, mas numa escala menor (CASTRO, 1995). Segundo a análise de Vilarinhos, pode-se concluir que a CIDUNI foi um espaço deliberadamente projetado para enfraquecer o movimento estudantil.

No entanto, a investigação de Barbosa (2005) problematiza o entendimento do “senso comum” de que o campus da UFRJ foi planejado e construído pela ditadura militar para enfraquecer a comunidade acadêmica e o movimento estudantil. Através de uma análise de história comparada, o trabalho desdobra uma verdade: que o planejamento e a construção da CIDUNI já tinham começado há ao menos uma década antes da chegada do regime militar ao poder nacional. Entretanto, processos politizados de acesso às verbas para a construção complicaram a construção do campus. Na chegada da ditadura, com uma ilha aterrada e repleta de prédios inacabados, a prioridade do regime foi terminar a construção e transferir as faculdades para o campus. É verdade é que este processo de transferência não aconteceu antes da ditadura, e que, obviamente, pode-se argumentar que o regime aproveitou a oportunidade de mudar algumas partes do planejamento original para favorecer as suas metas, que se concentravam no desenvolvimento de ensino e pesquisa na universidade - especialmente na área das ciências exatas - mas o campus, definitivamente, não foi projetado originalmente pelo regime militar.

Barbosa cita a teoria de Santos (1985), que afirma que o planejamento de um espaço é pautado pela função desejada pretendida no tempo e no espaço. Porém, a cada mudança social, os mesmos espaços ganham novas funções. Esta análise efetivamente mostra a verdadeira nuance da história da construção da CIDUNI. O campus da UFRJ foi usado para a implementação de diferentes intenções políticas, econômicas, e sociais ao longo do tempo. Barbosa deixa os

leitores com uma dúvida que chama a atenção para o Plano Diretor: quem são os agentes do campus, atualmente, e quais são os seus interesses?

Neste sentido, o trabalho de Alberto (2010) oferece uma análise profunda dos três processos de planejamento do campus a partir de uma perspectiva dos debates dentro do campo da arquitetura e do urbanismo em cada época. Embora Alberto não mencione o planejamento nem a apropriação dos CAs da universidade, o seu trabalho dele destaca a influência importante de Le Corbusier na escolha dos fundamentos modernistas para o projeto planejamento do campus. Na sua carta de recomendações para o projeto da UFRJ nos anos 1930, Le Corbusier citou uma reflexão quando da sua visita aos campi americanos que ele descreve como “paraísos” construídos para os estudantes passarem quatro anos desligados das dificuldades do mundo e da vida (LE CORBUSIER, 1930 *apud*, ALBERTO, 2003, p. 236). Le Corbusier discutiu que esta falta de integração com a realidade não serviria à universidade do futuro e assegurou a necessidade de se adotar princípios arquitetônicos modernistas para desenvolver espaços de ensino e pesquisa. Essa colocação teria um enorme impacto no campus até os dias atuais.

Espaços das OREs nos campi da UFV, UnB, e USP

Nos campi da Universidade Federal de Viçosa, da Universidade de Brasília, e da Universidade de São Paulo, é possível observar três diferentes tradições espaciais. O que eles mostram, fundamentalmente. Ficou patente que a CIDUNI da UFRJ, embora seja um dos campi mais importantes, está longe de ser o padrão quanto ao quarto preceito nos campi das universidades públicas brasileiras. A tabela 2.1 categoriza as observações principais feitas nesses campi.

Alguns pontos se destacam. No campus da UFV, por exemplo, todos os CAs são localizados no subsolo do mesmo prédio, um edifício no centro geográfico do campus, que também tem um dos restaurantes universitários e um auditório grande. Segundo a Pró-Reitora de Atividades Comunitárias, um “espaço para o movimento estudantil”, é uma prioridade da universidade (VITARELLI, 2011). Os espaços nesses prédios são apropriados pela Reitoria para que todas as faculdades tenham um local para a sua entidade estudantil.

Tabela 2.1 Tradições do Quarto PRECEITO na UFV, UnB, e USP

Campus	UFV	UnB	USP
Localização dos CAs	Centro do campus, num único prédio, apropriado para negociações regulares com a reitoria	Dispersa; CAs existem em salas de aulas “ocupadas” pelo movimento estudantil com o argumento de que é um espaço público	Dispersa no campus mas central em relação às sedes dos cursos; os CAs “ocupam” esses espaços justificando que é um espaço público.
Forma dos CAs	Salas no subsolo do prédio; decoração contendo bastante referências à história do movimento estudantil e os móveis remeterem a uma casa particular um espaço residencial.	Salas entre as salas de aula e a administração universitária. Decoração contendo bastante referência à história do movimento estudantil e móveis lembrando uma residência.	Salas nos prédios acadêmicos. Decoração contendo bastante referência à história do movimento estudantil e móveis que remeterem a uma residência.
Função dos espaços dos CAs	Reuniões, socialização	Reuniões, socialização, almoço	Reuniões, socialização, atividades comerciais.

Nos casos da UnB e da USP foi observada a proximidade dos CAs às sedes dos seus cursos (uma característica da CIDUNI da UFRJ também). Mas, segundo as conversações com alunos nos CAs, esses espaços não são “apropriados” pela universidade, mas “ocupados” pelas organizações estudantis. A justificativa dada por isso foi que o campus da universidade pública é um espaço público, e, sendo assim, as organizações estudantis têm o direito de ocupar parte do campus para as suas finalidades (ÂNGELO, 2011; ALUNA ANÔNIMA, 2011). O que quase todos esses espaços compartilham é são: 1) a sua forma (salas decoradas com móveis residenciais e imagens da história do movimento estudantil) e 2) a sua função (reuniões, socialização, e almoço). Este inventário familiar e pessoal dos CAs distingue o quarto preceito no campus brasileiro do caso americano, onde o SU é altamente profissional e corporativo (não tem móveis usados de casa, por exemplo etc.).

Organizações não-governamentais focadas no quarto preceito

Além de todos estes trabalhos, há muita pesquisa e análise feita por organizações que apoiam - menos no Brasil do que nos Estados Unidos - o engajamento cívico e a participação social. A missão da organização não-governamental (ONG) americana *Campus Compact* assim se expressa:

Campus Compact avança leva adiante os propósitos públicos de faculdades e universidades por aprofundando sua habilidade de melhorar a vida da comunitária e

educar preparar os estudantes para a responsabilidade cívica e social . . . mais de 90 por cento dos campi associados incluem serviço ou engajamento cívico nas suas declarações de missão. Esses campi estão aplicando seu conhecimento e recursos para ajudar a construir comunidades fortes e educar a próxima geração de cidadãos responsáveis. (CAMPUS COMPACT, 2011).³⁰

Há uma infraestrutura de capacitação e militância no setor da sociedade civil nos Estados Unidos, que se concentra em projetar o campus universitário para facilitar a prática da cidadania através de atividades associativas. De modo geral, estas organizações publicam sua própria pesquisa, tentam de mudar as políticas das universidades, e, sobretudo, documentam a participação estudantil e os seus efeitos para na cultura cívica n dos EUA.

A *Association of College Unions International* - ACUI - (Associação Internacional de Uniões Universitárias) é uma ONG voltada à pesquisa, advocacia e coordenação da comunicação entre os SUs associados da organização. A ACUI já publicou mais de 15 livros e muitos artigos para informar as melhores práticas em SUs. Há uma gama de publicações, inclusive: *51 Facts about College Unions*, *College Union Facilities*, *Planning for a College Union*, *Valuing Diversity on Campus: A multicultural approach*, e *What is a College Union?*^{31, 32} Esta associação é financiada principalmente pelos pagamentos das instituições associadas e pela venda das suas publicações. Através deste tipo de organização, não há uma troca das melhores práticas entre universidades, mas como também há uma certa padronização do SU em vários campi.

Além disso, várias empresas privadas publicam pesquisas para oferecer dados brutos sobre o SU. Uma das maiores, responsável pela pesquisa institucional para a UCF, é a *Educational Benchmarking Incorporated*. Estes dados avaliam os impactos dos programas oferecidos pelo SU de forma mais

³⁰Texto original: *Campus Compact advances the public purposes of colleges and universities by deepening their ability to improve community life and to educate students for civic and social responsibility . . . more than 90 percent of member campuses include service or civic engagement in their mission statements. These campuses are putting their knowledge and resources to work to help build strong communities and educate the next generation of responsible citizens.* (CAMPUS COMPACT).

³¹Tradução: "51 Fatos sobre Uniões de Faculdades," "Facilidades de Uniões de Faculdades," "Planejando por uma União de Faculdade," "Valorizando Diversidade no Campus: Uma abordagem multicultural," e "O que é uma união de faculdade?"

³²Embora ACUI usa o termo *College Union*, a questão é semântica e não do significado. Nas universidades americanas, nomes por este prédio e conjunto de programas incluem *SU*, *Student Center*, *Student Life Center*, entre outros.

corporativa, como se fosse um estudo de *marketing* para as universidades. Esses dados também são usados para avaliar a eficácia na promoção da cidadania, da liderança e do crescimento pessoal (EBI, 2011).

Ao contrário dos casos das ONGs americanas citadas acima, no Brasil, tal corpo de organizações, associações, e empresas com profissionais voltados para assuntos da “vida universitária” não existe. No entanto, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), publicou uma pesquisa em 2004 que categorizou o “perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras”³³ (FONAPRACE, 2004). Esta pesquisa oferece uma ideia das atividades extracurriculares e as variáveis socioeconômicas e culturais que afetam o desempenho acadêmico e a participação fora da sala de aula.

Note-se que este breve resumo da literatura existente esclarece a questão original: Por que os espaços para as OREs nos campi universitários da UCF e UFRJ são tão diferentes em localização e forma e semelhante em função? A literatura comenta que as tradições dos campi em ambos os países são diferentes já que o campus americano, desde o seu nascimento, foi sempre mais voltado para a convivência entre alunos e a comunidade universitária, tanto em aula, quanto fora dela, enquanto o modelo do campus da universidade pública no Brasil, embora influenciado pela concepção do “campus autônomo” do modelo americano, ainda é melhor caracterizado por ser uma coleta de edificações, principalmente destinadas primordialmente ao ensino, à pesquisa (e extensão), mas e não às atividades extracurriculares. O simples volume de informação disponibilizada sobre o próprio espaço do SU em contraste com a falta destes dados sobre os CAs é um fator emblemático dessas diferenças.

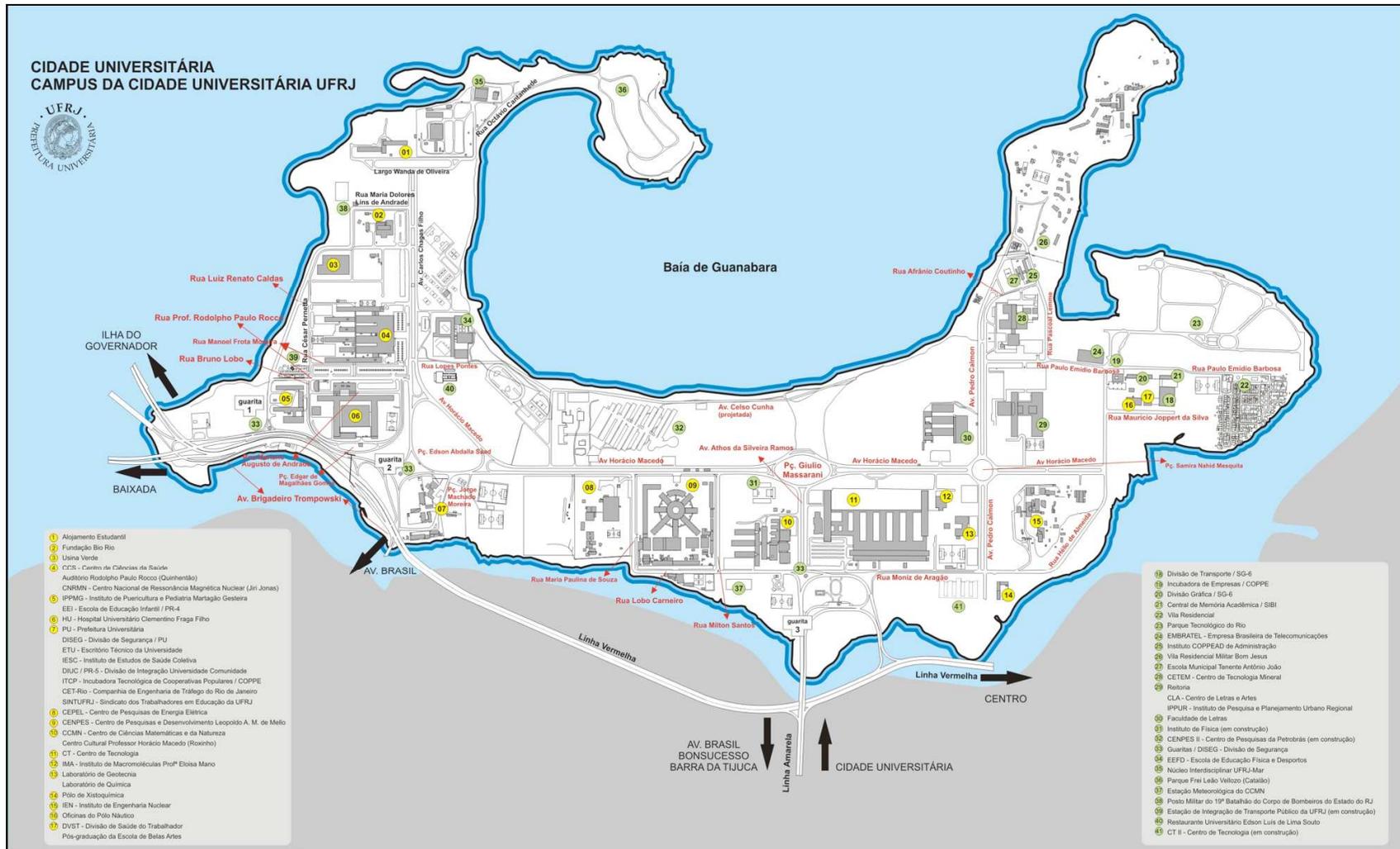
³³ IFES: instituições federais de ensino superior

III. Espaços das OREs

Neste capítulo, lança-se um olhar sobre a manifestação atual do quarto preceito nos campi da UCF e a UFRJ. Através de uma análise geográfica desses espaços - utilizando os conceitos de localização, forma, e função - Através desta comparação, são estabelecidas tanto as diferenças quanto as semelhanças observáveis entre o SU e os CAs. Essas características geográficas formam a base da discussão sobre os atores e os processos institucionais que criam e mantêm esses espaços, abordada nos capítulos IV e V.

Localização

Uma das diferenças mais visíveis entre o SU e os CAs é a localização. No primeiro caso, vê-se, no Mapa 3.1, um prédio no centro geográfico do campus, e no outro, nos mapas 3.4-3.6 uma coleção de 31 espaços, distribuídos de forma dispersa, nos edifícios acadêmicos da CIDUNI. De certa forma, parece-nos que a diferença predominante em localização seja a centralidade desses espaços. Em outras palavras: o SU fica no ponto mais central do campus inteiro, e, por causa da geografia do campus, projetado em círculos concêntricos, o prédio é o espaço mais centralizado. No caso dos CAs, tem-se a impressão de uma total falta de centralidade, uma vez que eles estão todos localizados em prédios diferentes, como se pode ver nos Mapas 3.4-3.6. Na verdade, isto é tudo uma questão de escala. Na escala do campus inteiro, a diferença entre esses espaços poderá ser caracterizada principalmente pelas diferenças em centralidade. Porém, na análise se levar em consideração a tradição espacial de ambos os campi, constata-se que, tanto o SU quanto os CAs, são definitivamente centrais para os seus usuários. Em outras palavras, o SU serve ao corpo discente, em geral, e os CAs servem somente a um ou outro curso. Por exemplo: o CA de Letras não fica num prédio distante da Faculdade não; fica dentro da Faculdade mesmo. Assim, a localização pode ser caracterizada pela sua centralização no campus da UFRJ também, tomando levando em conta a tradição espacial sedimentada das edificações acadêmicas daquele campus.

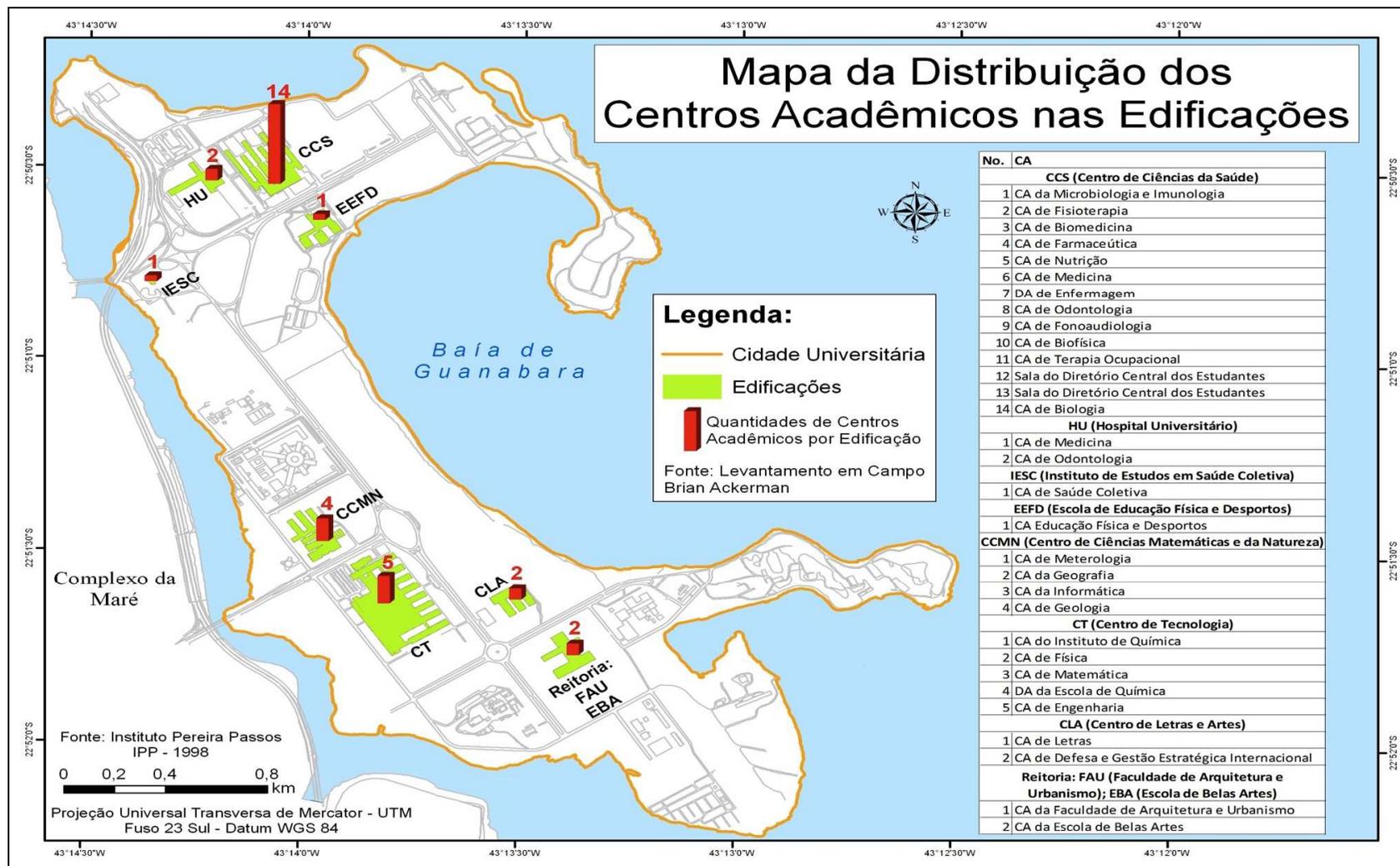


Mapa 3.2: Ausência dos CAs no mapa oficial da Prefeitura Universitária da UFRJ.

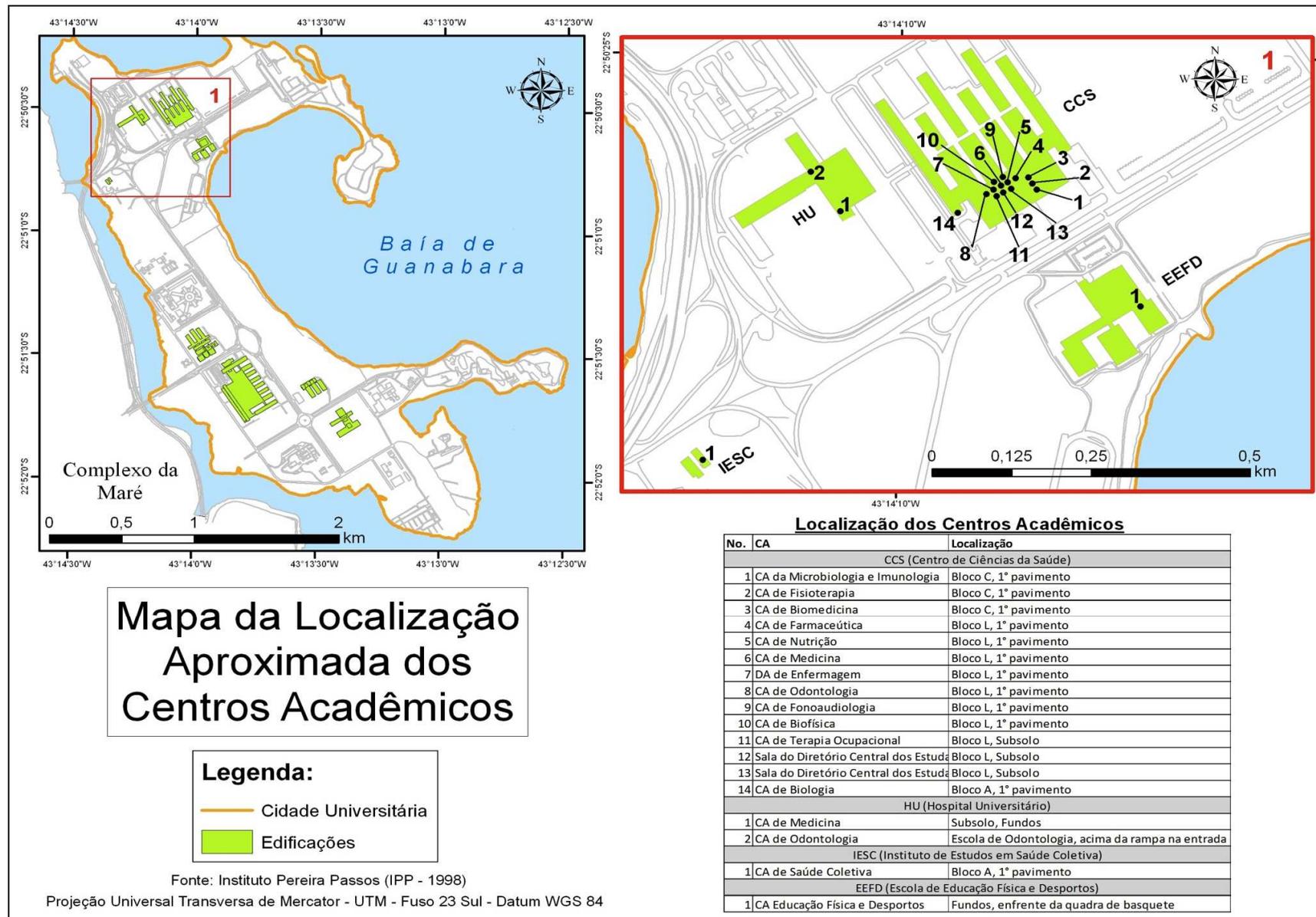
Fonte: <http://www.prefeitura.ufrj.br/mapas/>



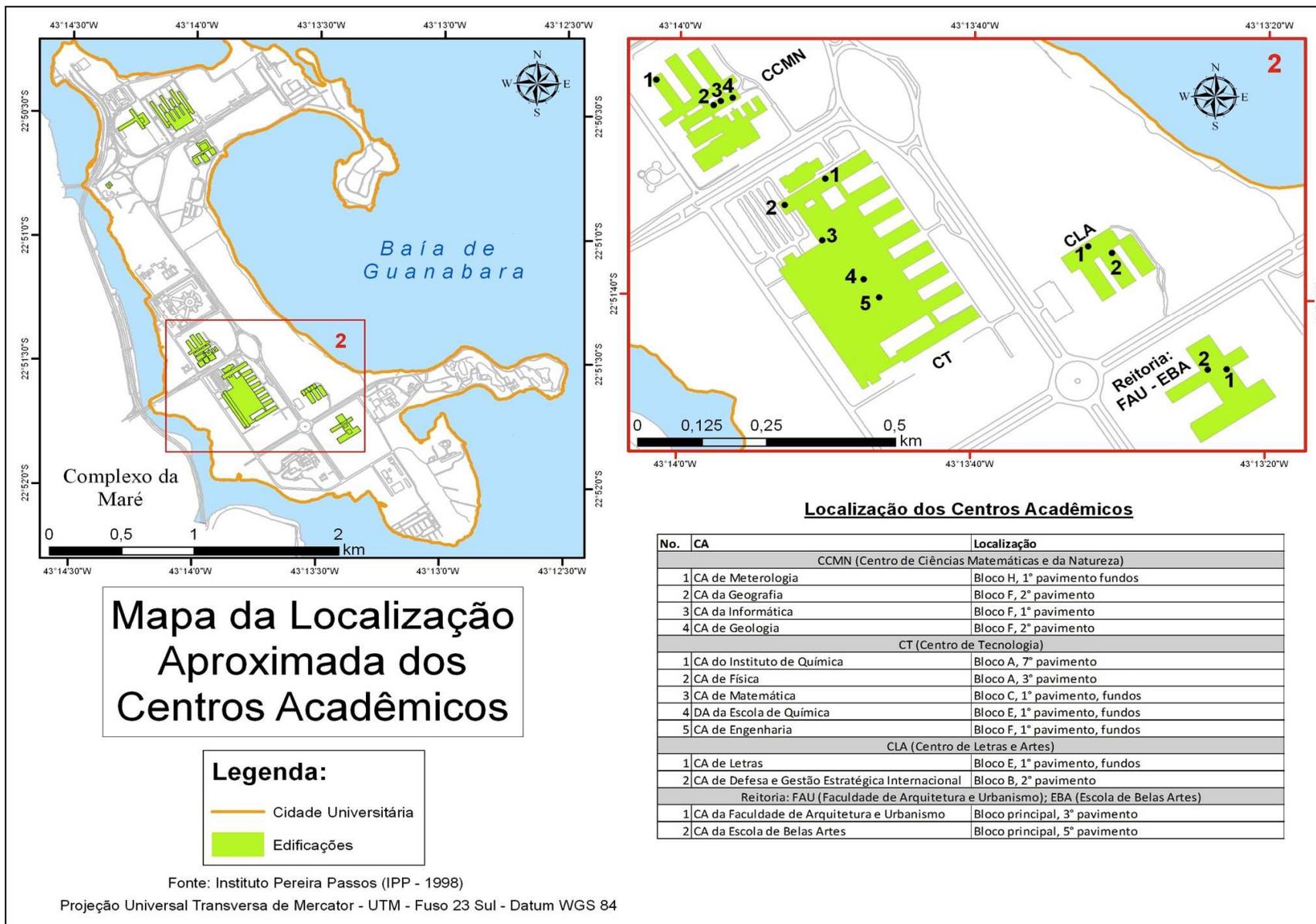
Mapa 3.3: Mapa do campus oferecido pela SGA mostrando o SU. Em destaque é a parte do prédio onde fica a sede do governo estudantil. Esse tipo de mapeamento das OREs no campus refortalece tanto a centralidade quanto a integração da localização do SU



Mapa 3.4: Mapa de Distribuição dos Centros Acadêmicos nas Edificações da CI



Mapa 3.5: Mapa da Localização Aproximada dos Centros Acadêmicos na parte norte da CIDUNI



Mapa 3.6: Mapa da Localização Aproximada dos Centros Acadêmicos na parte sul da CIDUNI

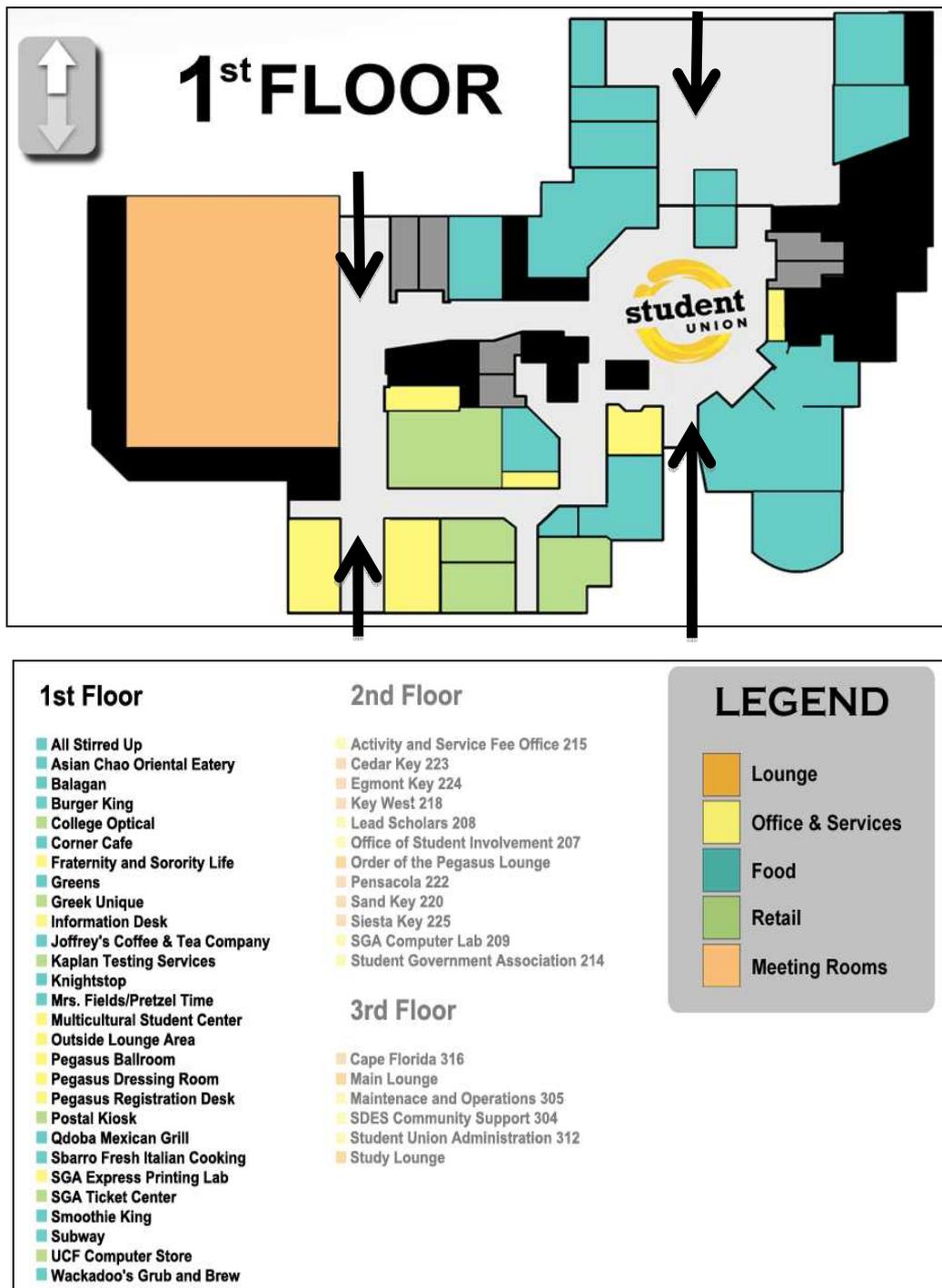


Figura 3.1: Planta do 1º pavimento do SU. Setas (adicionadas no presente trabalho) apontam fluxos de pedestres no 1º andar através das diferentes entradas. Fluxos constam de 27 mil pessoas cada dia útil. A legenda, que codifica uso do espaço por cor, ilustra a natureza integrada do espaço. (Fonte: <http://ucfsu.com/building-directory-1/>; SIMS, 2011)

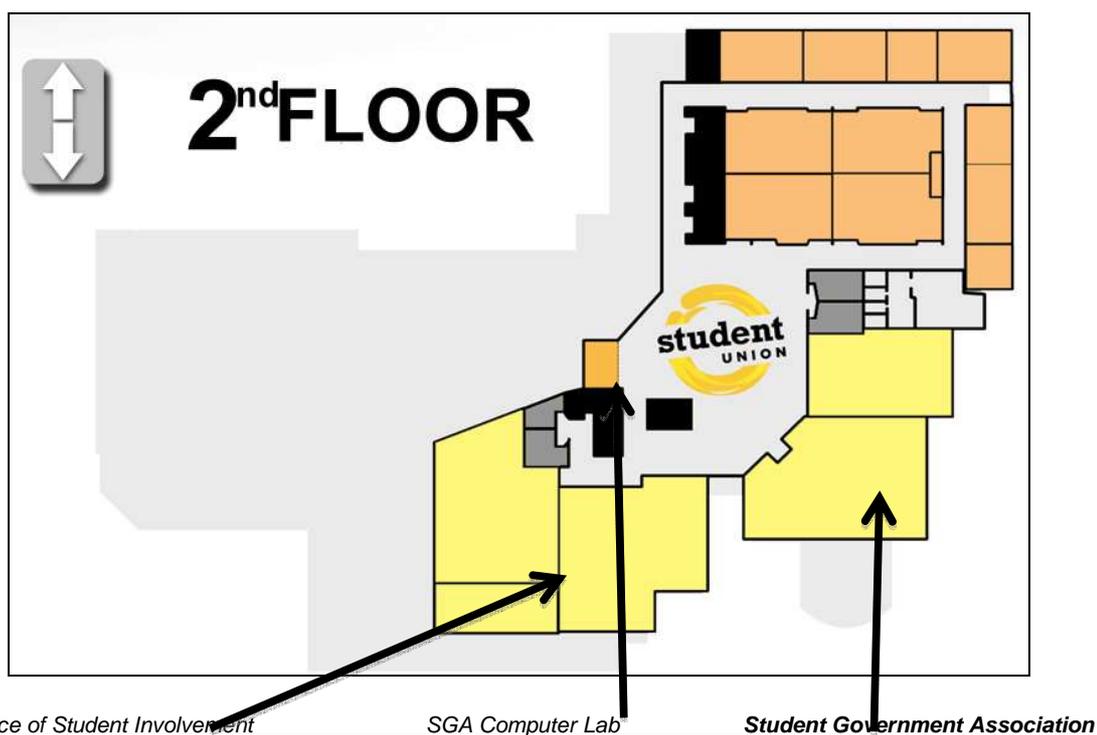


Figura 3.2: Espaços dedicados às OREs e manutenção do SU no 2º andar. Ressalta que a cúpula fica acessível e visível de todos os andares. Setas (adicionadas no presente trabalho) destacam espaços de uso pela SGA. (Fonte: <http://ucfsu.com/building-directory-1/>.)

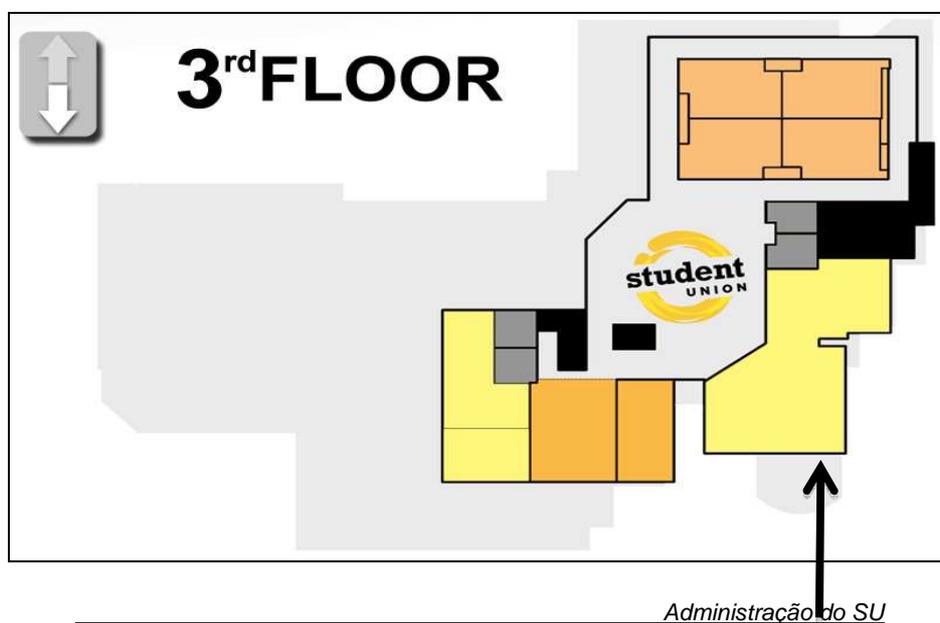


Figura 3.3: Planta do 3º pavimento do SU. Setas negras (adicionadas) destacam espaços de reunião e de manutenção do prédio. (Fonte: <http://ucfsu.com/building-directory-1/>.)

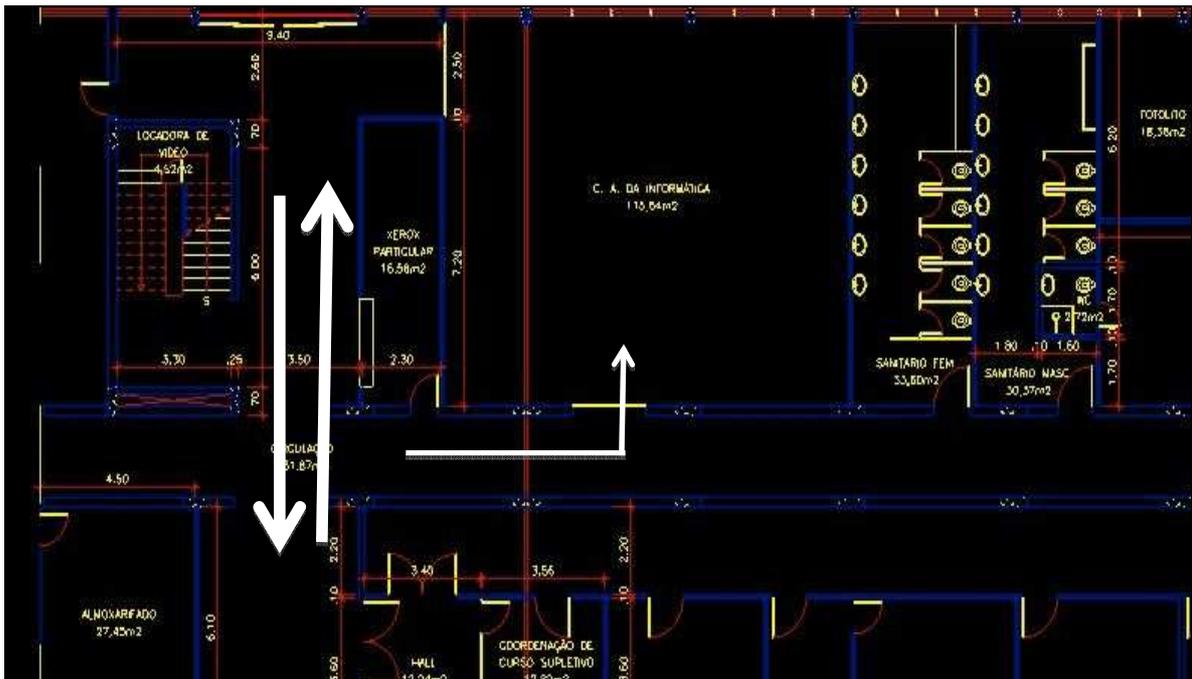


Figura 3.4: Planta do 1º pavimento do bloco F do CCMN. Fluxos de pedestres no Centro de Ciências de Matemática e da Natureza (setas amplas) no corredor central contrastada com o menor fluxo (seta fina) no corredor onde fica a entrada ao CA Info. Mostra também a única entrada ao espaço do CA. (Fonte: Prefeitura Universitária, UFRJ) (Setas adicionadas no presente trabalho.)



Figura 3.5: Foto da Praça de alimentação do CCS da perspectiva do anfiteatro, embaixo da claraboia. Nos arredores há múltiplos restaurantes e CAs. (Fonte: http://www.imagem.ufrj.br/index.php?acao=detalhar_imagem&id_img=6602)

Por outro lado, a diferença na localização pode ser caracterizada pela questão sob a ótica da integração. Como se vê nas Figuras 3.1-3.3, no caso da

UCF, o SU integra o espaço de convivência; a SGA; salas pequenas, e espaços de reunião para acima de 300 organizações estudantis; mais de 20 lojas e restaurantes; um laboratório de informática; uma sala de estudo; um centro de convenções, e uma praça de alimentação. Segundo o conceito de integração, o conjunto desses diferentes tipos de espaços cria um espaço que é diferente de cada um separadamente (BRUNET, *et al*, 1993 *apud* VILARINHOS, 2000). Isto é verdade, principalmente por causa do fluxo de pessoas que esses diferentes serviços atraem ao mesmo espaço. De certa forma, o SU, devido à sua integração de tantas atividades, pode ser considerado mais como uma praça urbana do que só unicamente um prédio de reuniões.

No caso da UFRJ, ilustrado no Mapa 3.2, os CAs não aparecem no mapa oficial da universidade; reflexo da escala destes espaços (o mapa destaca só prédios, não salas específicos dentro deles). Além disso, no mapeamento dos CAs nos Mapas 3.4-3.6, pode-se ver que os CAs estão realmente dispersos no campus, e o fato que deles não estarem integrados no mesmo espaço faz uma diferença enorme quando for comparados com a integração do SU. Em outras palavras, esta diferença deixa claro que são dois diferentes tipos de espaços: o do SU, que é mais público, grandioso, e impessoal; e o do CA, que é mais privado, modesto, e familiar, com pouco fluxo geral (V. Figura 3.4). Ressalte-se que o Plano Diretor da UFRJ destaca a necessidade tanto para a centralização quanto para a integração das atividades de cidadania no campus. Se for executado, a natureza atual desses espaços - íntima, pequena, e aconchegante - terá que ser levada em consideração no projeto para de um novo espaço central onde talvez não haja esse ambiente que reflete a sociedade relacional brasileira (DA MATTA, 1997; CARVALHO, 2000).

Forma

O SU e os CAs se diferenciam bastante em suas formas. Um é caracterizado pelo seu tamanho imenso, expansão vertical, e forma circular. Quanto às comparações espaciais, a Tabela 3.1 mostra que os espaços da SGA e

OSI são maiores que todos os espaços dos CAs na CIDUNI.³⁴ Além disso, todos os espaços do SU, incluindo as demais lojas, restaurantes, halls, corredores, e escritórios, é correspondem a quase vinte vezes o tamanho de todos os espaços dos CAs na UFRJ. Quanto à diversidade entre os CAs, ressalte-se que os CAs variam bastante em termos de tamanho; o que significa que ainda não há um processo transparente e sistemático para a requisição e a alocação daqueles espaços. Pelo contrário, a julgar pela diversidade dos tamanhos, parece que cada CA tem uma história espacial diferente.

Além disso, no SU as diversas entradas permitem que os espaços sejam, simultaneamente, uma passagem e um destino. Por outro lado, de forma geral parecem salas de estar de uma casa particular; são relativamente pequenos, quadrados e têm uma única entrada. Mas, como tudo nessa comparação, há que se levar em conta que não há “um CA.” Pelo contrário, os dados espaciais dos CAs são extremamente diversos entre si, mas, em comparação com a divisão espacial do SU, eles parecem mais semelhantes. Em outras palavras, de forma geral os CAs não tem espaços diferenciados por uso, sendo que a maioria se limita a uma sala só, que serve para todas as funções, em contraste com o SU que comporta escritórios, lojas, restaurantes e hall.

Vale destacar uma significativa exceção ao contraste de integração: os CAs sediados no Centro de Ciências da Saúde, onde 17 espaços têm entradas através de um hall imenso, lotado de comércio varejista e restaurantes dentro de um prédio acadêmico (V. Fig. 3.5). Uma claraboia permite que a luz natural ilumine o anfiteatro diretamente embaixo. Em termos de número de CAs por edifício, o CCS é, sem dúvida, o polo do quarto preceito na UFRJ. Além disso, o CCS é o único no qual se vê a integração de uma praça de alimentação aos espaços das OREs, além de um hall onde estudantes podem simplesmente flunar. Em termos de integração, o cluster de CAs com ou no CCS é bastante semelhante ao SU, embora os espaços dos CAs mantenham seu caráter intimista, simples e familiar.

³⁴ SGA se refere à Associação de Governo Estudantil (*Student Government Association*); OSI significa Escritório de Participação Estudantil (*Office of Student Involvement*).

Tabela 3.1: Dimensões do SU e os CAs

SU		CAs		
Espaço	Tamanho ³⁵ (m ²)	Edifício	Espaço	Tamanho ³⁶ (m ²)
SGA	836.13	CCS (Centro de Ciências da Saúde)	CA da Microbiologia e Imunologia	24,7
OSI	1.393,5		CA de Fisioterapia	25,3
Centro de Convenções do prédio	5.268.2		CA de Biomedicina	24,9
• Escritórios	13.498,18		CA de Farmacêutica	59,78
• Praça de alimentação			CA de Nutrição	62,7
• Lojas varejistas			CA de Medicina	64,7
• Restaurantes			DA de Enfermagem	59,1
• Espaço público			CA de Odontologia	75,2
			CA de Fonoaudiologia	48,2
			CA de Biofísica	38,2
	CA de Terapia Ocupacional		23,76	
	Sala do Diretório Central dos Estudantes		12,6	
	Sala do Diretório Central dos Estudantes		12,6	
	CA de Biologia		70,72	
	HU (Hospital Universitário)		CA de Medicina	120,1
			CA de Odontologia	69,5
	IESC (Instituto de Estudos em Saúde Coletiva)		CA da Saúde Coletiva	25,164
	EEFD (Escola de Educação Física e Desportos)		CA de Educação Física e Desportos	18,8
	CCMN (Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza)		CA de Meteorologia	35,59
			CA da Geografia	78,73
			CA da Informática	86,49
			CA de Geologia	45,12
	CT (Centro de Tecnologia)		CA do Instituto de Química	52,7
			CA de Física	49,345
			CA de Matemática	12,375
			DA da Escola de Química	235,2
			CA de Engenharia	103
	CLA (Centro de Letras e Artes)	CA de Letras	193,5	
		CA de Defesa e Gestão Estratégica Internacional	11,96	
	REITORIA (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Escola de Belas-Artes)	CA da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	200,6	
		CA da Escola de Belas-Artes	30,81	
Total	21.002,1	Total		1.988,8

A diferença nos móveis também destaca contrastes. O mobiliário profissional do SU inclui grandes mesas de conferência e sofás de couro. Os alunos têm acesso a uma rede de internet wi-fi no edifício inteiro e vários postos com tomadas para seus computadores. Nos CAs, há uma grande diferenciação na infraestrutura de todos. Como ponto em comum, observa-se móveis precários doados pelos próprios alunos ou suas famílias. Em alguns casos, recorreu-se a estratégias para gerar renda ou conseguir reformas espaciais que mudassem a infraestrutura. Vai-se revisitar esse assunto no capítulo V na discussão sobre geração de renda dentro dos CAs.

Além disso, por toda parte dos CAs encontra-se cartazes com os seguintes dizeres: “ESTE ESPAÇO É NOSSO—MANTENHA -O LIMPO!” Ao mesmo tempo em que a placa declara o direito de ocupar o espaço, também pede que os alunos o mantenham bem cuidado. Alguns comentários sobre a cidadania brasileira feitos por Da Matta (1997) e Carvalho (2000) talvez ajudem na interpretação das frases acima citadas. Ao olhar de Da Matta, o CA pode ser entendido como a “casa,” e portanto, os estudantes o cuidam dessa maneira (DA MATTA, 1997). Também sob a ótica de Carvalho, o uso da frase “este espaço é nosso” pode representar a *privatização* do poder público (neste caso, do espaço público da universidade) como a frase tem sido usada na história brasileira (CARVALHO, 2000). Poder-se-ia argumentar que o CA representa uma forma de participação cívica que privilegia a privatização do poder público para o uso de um grupo exclusivo.

Mas este cartaz e a sua presença em quase todos os CAs, chama a atenção para a cultura de participação dentro do espaço. Em vez de pedir que a universidade pagasse alguém para limpar os seus espaços, os próprios alunos se mobilizam para cuidar “do que é deles.” Não se vê, no caso do SU, os alunos preocupando-se com a limpeza do prédio; pelo contrário, naquele espaço o aluno é mais um *consumidor* de serviços sustentados pelas taxas, que ele mesmo paga, do que um participante ativo na manutenção do espaço que abriga as suas atividades de cidadania. Neste sentido, os móveis e o cartaz nos CAs mostram algumas nuances da cidadania brasileira. Em outras palavras, enquanto se pode interpretar o CA como uma privatização do espaço e do poder público, pode-se

também entendê-lo como um lugar de autogoverno democrático com um claro contrato social.

Por fim, na discussão da forma, existe ainda a questão da presença desses espaços nas plantas oficiais e a forma oficialmente registrada, acentuando a diferença entre a formalidade do SU e a informalidade dos CAs. No caso da UCF, todas as plantas do SU estão publicamente disponíveis no site, além de uma tabela com as medidas dos espaços no centro de convenções.³⁷ A apropriação espacial é extremamente clara e atualizada nessa situação. No caso da UFRJ, a maioria dos CAs, inclusive os do CCS, não aparecem nas plantas oficiais da Prefeitura Universitária. Ou, quando aparece, não reflete as dimensões atualizadas. Quando foi liberado o acesso às plantas universitárias da UFRJ, o representante da Prefeitura Universitária explicou que as plantas digitais não tinham sido atualizadas desde 2001 de forma que muita coisa pode ter mudado na última década.

Todas estas investigações, por mais banais que possam parecer, na verdade desembocam em uma questão primordial: Por que essas mudanças estruturais, que tem consequências para a segurança geral do público que frequenta esses espaços, não foram documentadas de forma sistematizada? Mudanças estruturais em qualquer prédio estão sujeitas à inspeção e aprovação da Prefeitura como forma de proteção. Se houver uma falha estrutural, sem a documentação da mudança, como as equipes de emergência poderão resgatar as pessoas porventura presas no local? Ainda mais, se houver um incêndio e a porta que mudou de lugar não permite que os alunos fujam do espaço, quem será responsabilizado?

Tabela 3.2 documenta a falta de correspondência entre os espaços observados durante a pesquisa de campo no campus da CIDUNI e a documentação que consta das plantas da Prefeitura Universitária. Em todos, exceto no CA Informática no CCMN, faltam algum tipo de dados. Há uma gama de erros, desde o CA de Geologia que aparece na planta como “CA” até o mais grave, como no caso dos CAs de Letras e de Engenharia, onde não são mostradas as mudanças estruturais, inclusive nas entradas e saídas dos espaços. Tabela 3.2 também permite a identificação do lugar onde aparecem as faltas de correspondência com as plantas oficiais, e explica quais são.

Tabela 3.2:
Mudanças espaciais aos CAs não documentadas nas plantas oficiais³⁸

Edifício	Espaço	Mudanças espaciais aos CAs não documentadas nas plantas oficiais
CCS (Centro de Ciências da Saúde)	CA da Microbiologia e Imunologia	
	CA de Fisioterapia	
	CA de Biomedicina	
	CA de Farmacêutica	X (não mostra espaço cedido aos CAs de Biofísica e Fonoaudiologia)
	CA de Nutrição	X (não mostra espaço cedido aos CAs de Biofísica e Fonoaudiologia)
	CA de Medicina	X (não mostra espaço cedido aos CAs de Biofísica e Fonoaudiologia)
	DA de Enfermagem	X (não é nomeado na planta)
	CA de Odontologia	X (não é identificado como CA de odontologia)
	CA de Fonoaudiologia	X (não aparece na planta)
	CA de Biofísica	X (não aparece na planta)
	CA de Terapia Ocupacional	X (não aparece na planta)
	Sala do Diretório Central dos Estudantes	X (não aparece na planta)
	Sala do Diretório Central dos Estudantes	X (não aparece na planta)
	CA de Biologia	X (não aparece na planta)
HU (Hospital Universitário)	CA de Medicina	X (não aparece na planta)
	CA de Odontologia	X (não aparece na planta)
IESC (Instituto de Estudos em Saúde Coletiva)	CA da Saúde Coletiva	X (não aparece na planta)
EEFD (Escola de Educação Física e Desportos)	CA de Educação Física e Desportos	X (não aparece na planta)
CCMN (Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza)	CA de Meteorologia	X (localização mudou para outro lado do corredor)
	CA da Geografia	X (espaço aparece, mas é identificado como "Sala Desativada")
	CA da Informática	
	CA de Geologia	X (espaço é identificado como "CA" mas não identifica que é de Geologia)
CT (Centro de Tecnologia)	CA do Instituto de Química	X (espaço aparece mas não é identificado como CA de Química)
	CA de Física	X (metade do atual mezanino não aparece na planta; escada de entrada ao mezanino fica no outro lado da sala do que aparece na planta)
	CA de Matemática	X (espaço aparece na planta mas não é identificado como CAMate)
	DA da Escola de Química	X (porta de entrada atual não aparece na planta, nem os banheiros)
	CA de Engenharia	X (porta de entrada não atual não aparece na planta; cessão de parte da sala também não aparece)
CLA (Centro de Letras e Artes)	CA de Letras	X (não reflete cessão de espaço para a Secretária do Curso de Defesa e Gestão Estratégica Internacional; não é identificado como CA Letras)
	CA de Defesa e Gestão Estratégica Internacional	X (não aparece na planta)
REITORIA (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Escola de Belas Artes)	CA da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	X (identifica só 2 salas ocupadas pelo CAFAU, enquanto atualmente ocupa 3 salas interligadas)
	CA da Escola de Belas Artes	X (não aparece na planta)
No. Total de espaços mudados sem documentação entre os 31 CAs		27

Função

Talvez não seja tão surpreendente que as mesmas atividades aconteçam no SU e nos CAs. Num ritual cotidiano, os alunos convergem para almoçar juntos, socializar entre as aulas, e se reunir para organizar eventos coletivos. Esses espaços são lugares tanto para a participar em grandes movimentos sociais quanto para relaxar com os amigos da universidade. As funções têm uma gama, mas refletem o quarto preceito de cidadania: participação na vida cívica da comunidade através de organizações de representação estudantil. À época da pesquisa o SU estava repleto de enormes faixas de diversas organizações estudantis mostrando seus projetos de arrecadação filantrópica. Quando os CAs foram visitados, havia alunos distribuindo *flyers* para dois diferentes congressos estudantis nacionais: o do ANEL (Assembleia Nacional de Estudantes Livre) e o da UNE (União Nacional dos Estudantes) ambos disputando o controle da discussão política sobre o movimento estudantil brasileiro. Nos dois casos, estes espaços exerciam o papel de incubadoras para a prática de cidadania através da participação em associação sinalizando uma sintonia entre os SU e os CAs.

O que pode, de fato, ser surpreendente, é o resultado, aparentemente contraditório, da pesquisa descrita abaixo. O que se vê em ambos os gráficos são respostas opostas. No caso da UCF, mais de 70% dos respondentes identificaram-se como sócios de um grupo ou associação, enquanto, na UFRJ, mais que 60% disseram não ser. Quanto à questão dos associados usaram espaço no campus universitário para as atividades dos seus grupos, mais de 40% na UCF disseram que “sim”, enquanto, na UFRJ, mais que 20% disseram que “não” e mais de 50% simplesmente não responderam.³⁹ A partir dos dados expostos acima é possível chegar às seguintes conclusões: Em primeiro lugar que o associativismo na UCF é mais institucionalizado do que no caso da UFRJ; ou seja, foi maior o número de alunos identificando-se como sócios de grupos ou associações. Em segundo lugar, foram os associados da UCF que mais afirmaram usar os espaços universitários para realizar as atividades dos seus grupos. Esse segundo ponto é fundamental ao nosso entendimento da função do campus universitário como um espaço de organizações. (V. o Apêndice i para os questionários.)

Gráfico 3.1:
Respostas à pergunta: Já foi, ou é sócio de um grupo ou associação (participante ativo, não só por pagar mensalidades)?

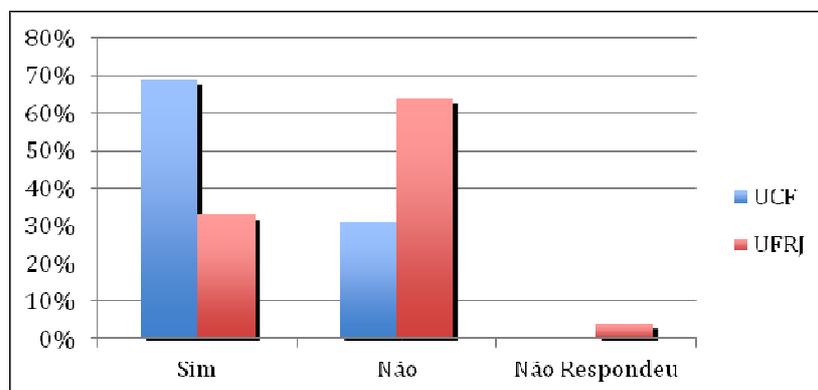
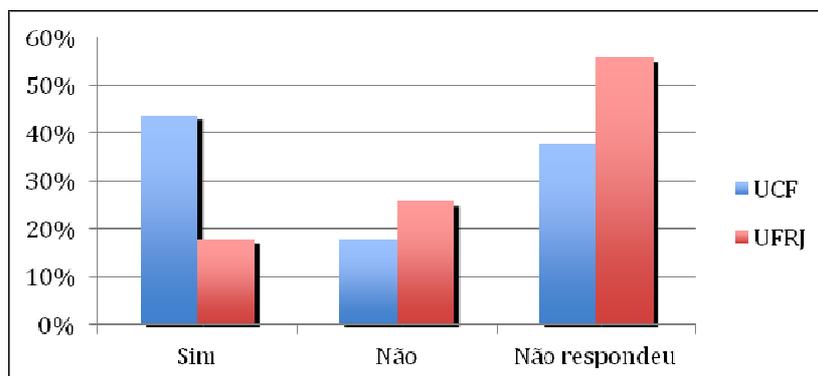


Gráfico 3.2:
Respostas à pergunta: Se [você é sócio de um grupo ou associação] você usou espaço universitário para criar, planejar, e/ou executar as atividades dos grupos com os quais você é associado?



Porquanto que os questionários ofereçam dados significativos, os resultados das observações dos espaços fornecem um olhar mais acurado do que as respostas aos questionários. Com base no comportamento observado nos espaços do SU e os CAs, pode-se constatar que quase todos os espaços têm as mesmas atividades: socialização informal, refeições e reuniões das organizações estudantis demonstrando que, no cotidiano, mesmo que os espaços apresentem várias diferenças geográficas, a sua função corre de forma bem paralela. Entretanto, há uma diferença fundamental: o uso do espaço para a geração de renda. Enquanto essa atividade foi observada em ambos os casos (no SU e na

grande maioria dos CAs), a natureza dessas atividades mostrou-se bem diferente e tornou-se um dos focos de análise na discussão sobre os processos institucionais apresentados no Capítulo V.

IV. AGENTES INSTITUCIONAIS NA CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DO SU E OS CAS

As grandes diferenças na formalidade (ou informalidade) e na burocratização dos processos de criação e manutenção dos espaços dedicados às OREs começam a tornar-se claras numa comparação dos agentes institucionais que participam desses processos. Nas Tabelas 4.1 e 4.2, coteja-se organização e órgãos institucionais tanto da gestão universitária quanto das OREs em si. Embora a burocracia, tanto das universidades quanto das OREs, seja bem mais complicada, essas tabelas só destacam órgãos relevantes para o presente trabalho, aqueles que fazem parte dos processos de criação e manutenção de espaço.

Estrutura organizacional e atores de gestão na UCF e UFRJ

No caso da UCF, o que chama atenção é a universidade plenamente organizada como uma corporação. O *Board of Trustees* (BOT) é o “corpo legislativo” responsável pela escolha e manutenção do contrato do Presidente da universidade. Deste modo, o executivo da universidade é eleito, não pela comunidade universitária, mas pelo BOT. Anualmente, o Presidente tem que demonstrar o “desempenho” da universidade em termos de orçamento, educação e desenvolvimento naquele período. O BOT é composto de 13 membros: 6 cidadãos escolhidos pelo governador do estado da Flórida; 5 cidadãos escolhidos pelo conselho de governadores (órgão estadual que gerencia o sistema de universidades públicas) e aprovados pelo Senado estadual. Também participam o presidente da Associação de Governo Estudantil (SGA) e o Presidente do Senado Docente, atuando como membros com direito a voto durante seus mandatos anuais (BOT, 2011, p. 3). O Presidente da UCF é explicitamente descrito como o *chief executive officer* (CEO) da corporação tendo poder executivo total para agir “nos melhores interesses da universidade” (BOT, *op cit*).⁴⁰

A UFRJ é também uma corporação --“pessoa jurídica de direito público” – ou seja, uma autarquia. O sistema de liderança da UCF é puramente corporativo, enquanto o gerenciamento na UFRJ baseia-se em vários níveis de participação eleitoral da parte da comunidade universitária. O Conselho Universitário (Consuni) é composto de aproximadamente 68 membros de todas as áreas da instituição,

inclusive vários diretamente eleitos nas suas unidades acadêmicas, tais como os decanos e cinco alunos que fazem parte do Diretório Central dos Estudantes (DCE). O Consuni “é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar” (CONSUNI, 2011). Na UFRJ o Reitor (executivo) é eleito por voto tríplice: dos professores, alunos, e funcionários da universidade. O Reitor faz parte do Consuni, numa espécie de democracia parlamentar em vez de uma organização corporativa. O Consuni, por sua vez, com os processos deliberativos e participativos de toda a comunidade universitária, equilibra o poder da reitoria.

Burocracia formal do SU e ausência de burocracia dos CAs

Para entender os sistemas de organização e liderança, deve-se cotejar dois pontos na tabela abaixo que descreve os atores institucionais. 1) No quadro: “Corpos Administrativos Responsáveis para OREs” constata-se que na UCF, há um Vice-Presidente no gabinete universitário que gerencia não menos do que sete departamentos administrativos dedicados à gestão das OREs que incluem o Escritório da Taxa de Atividades e Serviços (ASF), o Escritório de gerenciamento do SU, o Escritório de Participação Estudantil (OSI) e a Associação de Governo Estudantil. Cada um desses departamentos tem um papel formal no funcionamento das OREs.

O Escritório da Taxa de Atividades e Serviços (ASF) (*Activities and Service Fee*) é um órgão explicitamente dedicado à administração transparente de toda a renda recolhida através da Taxa de Atividades e Serviços do Estudante, o “imposto” pago por estes para financiar os programas de participação. Esse escritório conta com 10 profissionais, cujo trabalho é a contabilidade do recolhimento da taxa e gastos das OREs, resultando num orçamento anual de USD \$17 milhões (ASF, 2011). Os salários desses profissionais provêm desta mesma taxa. Na verdade, eles são funcionários da Associação do Governo Estudantil, e devem prestar contas ao Vice-Presidente de Desenvolvimento Estudantil e Serviços de Inscrição no gabinete presidencial da universidade.

TABELA 4.1: ATORES INSTITUCIONAIS: GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Atores institucionais: Universidade	UCF	UFRJ
Estrutura Organizacional da universidade	"Public Body Corporate" (<i>Corporação Pública</i>) Estrutura organizacional de empresa privada, mas com um <i>Board of Trustees</i> controlado pelo estado (Board of Trustees Bylaws, 2011)	<i>Autarquia</i> —"pessoa jurídica de direito público, estruturada na forma de autarquia de natureza especial, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial" (Estatuto da UFRJ)
Corpo legislativo	<i>Board of Trustees</i> : 13 membros; 11 nomeados pelo governador ou <i>Board of Governors</i> e aprovados pelo senado estadual; 2 eleitos diretamente—um representando cada o corpo docente e discente (Board of Trustees Bylaws, 2011) (Corpo discente representa 7% do Board)	Conselho Universitário: ~68 membros, maioria de liderança no corpo docente; inclusive 5 membros do corpo discente e 1 representante do governo estadual e municipal (Regimento do Consuni, 2011) (Corpo discente representa 7% do Conselho)
Corpo executivo	Presidente, escolhido num processo seletivo como Chefe Executivo pelo Board of Trustees que também tem decisão sobre renovação do contrato anualmente sem limite (presidente atual começou em 1992) (Office of the President, 2011)	Reitor e Vice-Reitor, eleito pelo voto triplice, inclusive votação estudantil por mandatos de quatro anos, máximo de 2 mandatos (Estatuto da UFRJ)
Corpos administrativos responsáveis para OREs	<i>Gabinete do Presidente</i> <ul style="list-style-type: none">• Escritório do Vice-Presidente para Desenvolvimento Estudantil e Serviços de Inscrição (SDES Departments, 2011)• Escritório da Taxa de Atividades e Serviços• SU• Associação do Governo Estudantil• Escritório de Envolvimento Estudantil• Escritório dos Diretos e Deveres Estudantis• Escritório de Fraternity and Sorority Life• Desenvolvimento de Liderança Estudantil	Não existe; Informalmente é a Diretoria de cada curso
Corpo administrativo responsável para manutenção do campus e espaços das OREs	<i>Board of Trustees</i> <ul style="list-style-type: none">• Comitê do para Finanças e Instalações (Board of Trustees Bylaws, 2011) <i>Gabinete</i> <ul style="list-style-type: none">• Escritório do <i>Provost</i> (Vice-Reitor) (Space Planning, 2011)• Departamento de Planejamento, Análise, e Administração Espacial	<i>Legislativo</i> <ul style="list-style-type: none">• Conselho de Curadores <i>Executivo-Universitário</i> <ul style="list-style-type: none">• Prefeitura Universitária• Pro-Reitoria 3: Planejamento e administração <i>Executivo-Unidades Universitárias</i> <ul style="list-style-type: none">• Divisão de planejamento e administração de cada unidade universitária

Mais ainda, o “Escritório do SU” é a agência de negócios e planejamento de eventos do espaço físico do SU. Esse escritório conta com 16 profissionais, inclusive funcionários para gestão geral, contabilidade, comunicação social, entre outros. Todas as reservas para uso dos espaços do SU e quaisquer outros espaços de domínio público no campus podem ser feitas tanto por alunos quanto por organizações não universitárias através desse escritório (UCFSU, 2011).

O “Escritório de Participação Estudantil” é a agência que formaliza o cadastramento e desenvolvimento de organizações estudantis. Possui 11 funcionários que trabalham só com o gerenciamento da criação e manutenção de organizações estudantis. Tais profissionais orientam os alunos a escolher as organizações que lhes interessem, inclusive a “base de dados de organizações estudantis,” que disponibiliza, em um lugar digital, todas as organizações oficialmente cadastradas. Essas organizações têm uma diversidade extremamente abrangente, que vai da Associação de “Estudantes de Medicina,” passando pelos “Democratas Universitários,” até “O Club para a Defesa de Zombies” (RSO DATABASE, 2011).

O “Escritório de *Fraternity and Sorority Life*” é dedicado às organizações estudantis “gregas.” Estas OREs são associações nacionais com “organizações locais” em milhares de campi universitários nos Estados Unidos. As *Fraternities* e *Sororities* tiveram um impacto enorme no espaço físico do campus americano, ao longo do tempo, porque foram essas organizações que tradicionalmente estabeleceram suas próprias casas no campus. Atualmente, no campus da UCF, elas também possuem casas, mas continuam ligadas ao SU através do Escritório de *Fraternity e Sorority Life*.⁴¹ Este órgão está sediado no SU e tem sete profissionais que servem às organizações gregas.

Duas dessas divisões não trabalham diretamente com OREs, mas fazem parte da conexão entre o gabinete presidencial e a criação de comunhão entre alunos. A primeira, o Escritório dos Diretos e Deveres Estudantis, combina os Serviços Legais do Estudante, Serviços de Resolução de Conflito e o Escritório de Conduta Estudantil, para “fornecer um fórum que contribui ao crescimento e desenvolvimento individual do conhecimento do estudante da sua responsabilidade comunitária, devido processo, habilidades de resolução de conflito, e regras de conduta da universidade” (OSRR, 2011). A segunda divisão,

o Escritório de Desenvolvimento de Liderança, fica no SU, conta com uma equipe de quatro profissionais e concentra no ensino de técnicas de liderança para grupos específicos de alunos, inclusive aqueles com participação efetiva nas OREs.

Vê-se, nesses exemplos da burocracia da UCF, que a participação discente não é espontaneamente desenvolvida; pelo contrário, ela é altamente subvencionada com supervisão técnica e profissional. Somente nessa área da universidade trabalham mais de 40 funcionários. Quanto à UFRJ, como pode ser visto na Tabela, não existe nenhum órgão no nível superior da gestão universitária cujo propósito seja simplesmente a supervisão e apoio das OREs. Em outras palavras, não há nenhum corpo profissional cujo desempenho tenha reflexo na saúde das OREs na UFRJ. Esta enorme diferença teve um peso considerável nas conclusões da presente dissertação.

Participação estudantil nos corpos governamentais das universidades

O segundo ponto de destaque da Tabela 4.1 diz respeito à questão da participação estudantil no BOT e no Consuni. No caso da UCF o órgão máximo é composto de 13 membros, a maioria dos quais, seguindo o padrão do BOT corporativo não pertence nem ao corpo docente, nem discente nem de funcionários da universidade. Dentro do BOT o corpo discente tem direito a um voto apenas. No caso da UFRJ, com aproximadamente 68 membros, o corpo discente tem direito a cinco votos. Assim, mesmo que um dos sistemas seja corporativo e o outro mais concentrado na participação abrangente da comunidade universitária, ambos têm exatamente a mesma proporção de representação do corpo discente: sete por cento. Em ambos os casos, igualmente, os votantes estudantis nos respectivos órgãos máximos são alunos da ORE superior de cada instituição — a SGA na UCF, e o DCE na UFR — revelando que o peso da participação dos estudantes nas decisões das duas universidades é ainda muito fraco. Para contrabalançar, na UCF há sete departamentos administrativos dedicados ao desenvolvimento das OREs, e, na UFRJ, os alunos têm o direito de votar na eleição do Reitor e dos demais executivos dos centros universitários aos quais eles pertencem. Contudo, no primeiro caso, há um corpo administrativo cujo próprio desempenho é refletido no sucesso das OREs,

enquanto, no segundo, o voto é o único mecanismo institucionalizado de ligação dos interesses das OREs com a gestão universitária.

OREs como atores institucionais na gestão dos seus espaços

Inicialmente é preciso entender como as próprias OREs agem nos processos de criação e manutenção dos seus espaços nos campi, a começar por sua origem na lei. Como já foi mencionado acima, tanto a SGA quanto os CAs tiveram origem na lei estadual e na federal, respectivamente. Tais leis garantem não só a existência das organizações, como também a participação na regência das universidades e suas demais unidades. Essa origem análoga, porém, levanta uma questão: Por que, segundo as observações dos dois casos-estudos, há tanta diferença nos recursos disponibilizados para cada organização ?

Há uma multiplicidade de explicações possíveis, mas parece que uma das mais adequadas é a própria tradição funcional da instituição em ambos os países. Como Turner (1985), Muthesius (2000), LeCorbusier (1930) *apud* Barbosa (2005), e Holic (2007) apontam, a universidade americana (baseada no modelo inglês) foi concebida desde sua origem como uma instituição que cuida, individualmente, da formação integral do caráter dos estudantes através da prática de “estudar, jantar e dormir junto” sob a supervisão da administração da universidade (TURNER, 1985, p. 10). O atual investimento numa grande estrutura burocrática para cuidar dessas organizações, concentradas no desenvolvimento do indivíduo, reflete uma continuação dessa herança.

Por outro lado, no caso da UFRJ, sendo ela uma universidade pública e federal, ela não cobra mensalidades e não tem orçamento para funcionários de OREs. Os recursos financeiros provêm sobretudo do governo federal, recolhidos de impostos nacionais. Os gastos da universidade, visíveis no portal digital de Transparência Pública, reproduzem o “tripé” da universidade: ensino, pesquisa, e extensão. Essencialmente, no caso da UFRJ, o incentivo e a infraestrutura organizacionais não existem para fazer das OREs uma prioridade. Conquanto a UCF tenha a tradição da universidade americana de concentrar no desenvolvimento do caráter total do aluno, os gastos atuais podem ser vistos como evolução e mercantilismo dessa herança. A UFRJ não tem esse legado institucional, e um olhar para a história da política pública, mostra que as OREs,

embora enraizadas em fundamentos da lei federal, foram bastante desvalorizadas na época do regime militar, mais especificamente durante a grande reforma universitária executada no final dos anos 60 e início dos anos 70. Como se pode ver no contraste entre as Tabelas 4.2 e 4.3, a história da política pública de OREs no Brasil é bem mais tumultuada do que a da Flórida. Enquanto, com a legalização da UNE, as OREs ganhavam cada vez mais formalismo no sistema universitário, a “Lei Suplicy,” aprovada em 1964, no princípio da ditadura, teve o efeito de “informalizar” as OREs. Araujo (2007) aponta que:

após o golpe militar as entidades estudantis, diretórios e CAs foram fechados. Em muitas universidades, o governo militar interveio, cassando o registro de professores acusados de comunistas, nomeando “interventores” como chefes de departamento ou diretores de unidades e expulsando estudantes. No dia 27 de outubro de 1964 foi votado e aprovado pelo Congresso Nacional o decreto (a Lei Suplicy) que extinguiu a UNE. O decreto também proibia greves e atividades políticas das entidades estudantis (Araujo, 2007, 155)

Com a Lei Suplicy começou um longo processo de *informalização* das OREs no Brasil através, ironicamente, de um processo de grande formalismo das entidades estudantis pelo governo federal. Esse decreto não só proibiu a livre expressão política dessas organizações, como criou novas organizações paralelas aos CAs, chamadas “Diretórios Acadêmicos”, limitando seu poder de ação às questões acadêmicas propriamente ditas, e obrigando todos os estudantes a votarem nas eleições sob pena de não ter o direito de fazer as provas caso não cumprissem esse dever (CUNHA, 2007; ARAUJO, 2007). Como resultado, foi na época de maior repressão política das OREs que as mesmas (nas versões criadas e mantidas pelo regime militar) experimentaram a maior participação, em virtude da obrigação governamental. Pode-se traçar um paralelo com um comentário de Carvalho (2000) sobre a imensa expansão do corpo eleitoral durante a época do regime militar (2000, p. 166-7). Do mesmo jeito que um voto pouco representa se for debaixo de um regime autoritário, a expansão da participação nas OREs era forçada, obrigatória, e não uma reflexo verdadeiro de participação democrática. Como se pode imaginar, o efeito foi exatamente o oposto: as OREs estruturadas pelo governo militar não foram levadas a sério e os alunos começaram a criar suas próprias entidades secretas (Cunha, 2007).

TABELA 4.2: LEIS DAS ORES NA UCF AO LONGO DO TEMPO

Ano	Nível de governo	Política	Impacto no campus universitário	Fonte
1968	Estadual	Constituição Estadual, Artigo IX, "Education", Seção 7, "	Estabelece o <i>State University System of Florida</i> , regido por um <i>Board of Regents</i> para todas as universidades públicas do estado. Reconhece a existência de SGAs sem estabelecer uma estrutura organizacional padrão e permite ao presidente da universidade afastar líderes estudantis de seus postos dentro do governo estudantil.	http://www.leg.state.fl.us/Statutes/index.cfm?Mode=Constitution&Submenu=3&Tab=statutes#A9S07 ; (s.240.235, Florida Statutes e s.240.136, Florida Statutes, apud CS-HB 353, 2002)
1974	Estadual	(Projeto-Lei 2892) Atual, Capítulo 74-312, Leis da Flórida: Controle da taxa de atividades	Após uma campanha de <i>lobbying</i> feita pelo Conselho Estadual de Presidentes dos SGAs, "o Congresso Estadual aprovou essa lei que permite à SGA de cada universidade controlar a distribuição da taxa de atividades estudantis, dando o poder de veto ao presidente da universidade. A lei também autorizou o presidente da universidade a se apropriar da taxa de atividades estudantis para serviços da saúde, programas desportivos e obrigações atuais de dívida."	http://myfsa.org/about/history
1977	Estadual	(Projeto-Lei 1449) Atual Capítulo 77-343, Leis da Flórida: Negociação Coletiva	Permite a um representante do corpo discente, selecionado pelo Conselho Estadual de Presidentes de SGAs, estar presente em todas as sessões de negociação que acontecem entre o <i>Board of Regents</i> e o agente de negociação para qualquer sindicato.	http://www.leg.state.fl.us/Statutes/index.cfm?Mode=Constitution&Submenu=3&Tab=statutes#A9S07
1977	Estadual	(Projeto-Lei 2050) Atual Capítulo 77-442, Leis da Flórida: Board of Governors	Adiciona um aluno que estuda em tempo integral, selecionado pelo Governador do Estado, ao <i>Board of Governors</i> do sistema estadual das universidades. No entanto, a lei não lhe concedeu o direito de votar nesse corpo.	http://myfsa.org/about/history
1978	Estadual	(Projeto-Lei 958) Atual Capítulo 78-416, Leis da Flórida: Voto	Dá o direito de voto ao representante estudantil no <i>Board of Regents</i>	http://myfsa.org/about/history
1980	Estadual	(Projeto-Lei 460) Cap. 80-14, Leis da Flórida	"Esclarece os procedimentos nos casos em que o presidente da universidade vetar o orçamento da taxa de atividades estudantis"	http://myfsa.org/about/history
1983	Estadual	(Projeto-Lei 16-B) Cap. 83-326, Leis da Flórida	"Estabelece taxas da saúde e de desportos separadas da taxa de atividades estudantis. A lei requer que qualquer aumento nessas taxas seja recomendado pelos comitês, cada um composto por, ao menos, 50 por cento de alunos selecionados pelo presidente da SGA."	http://myfsa.org/about/history
2001	Estadual	Constituição Estadual, Artigo IX, "Education", Seção 7, "	Projeto-lei 1162 (Cap. 2001-170, Leis da Flórida) aboliu o <i>Board of Regents</i> e criou um <i>Board of Trustees</i> em cada universidade, incluindo o Presidente da SGA como um membro votante. A lei também requer que o <i>Board of Trustees</i> estabeleça um comitê cuja composição tenha, ao menos, 50 por cento de alunos nomeados pelo presidente da SGA para revisar o sistema judicial periodicamente.	http://myfsa.org/about/history
2002	Estadual	HB 353	Legaliza o estabelecimento de SGAs no campus principal de cada universidade pública do estado da Flórida.	www.leg.state.fl.us

TABELA 4.3: LEIS DAS ORES NA UFRJ AO LONGO DO TEMPO

Ano	Nível	Política	Impacto no campus universitário	Fonte
1942	Federal	Decreto-Lei 4080	<p>“A UNE foi legalizada em fevereiro de 1942, através de um decreto assinado por Getúlio Vargas,” embora muitos dirigentes da UNE apoiassem o comunismo, que se opunha ao Estado Novo.</p> <p>*A UNE em si foi criada no ano 1937, mas ainda há controvérsias sobre essa data.</p>	<i>Memórias Estudantis: Da Fundação da UNE aos Nossos Dias-Araujo</i> (2007) (41)
1946	Federal	Decreto Nº 21.321 de 18 de junho de 1946	Título VII—Da Vida Social Universitária. Artigo 105: Os estudantes de cada uma das Escolas e Faculdades, regularmente matriculados nos respectivos cursos universitários, deverão eleger um Diretório Acadêmico, constituído de nove membros, no máximo, que será reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente da respectiva unidade	http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html
1962	Universitário	Diretrizes para reforma da Universidade do Brasil, Artigo 6, “Do Corpo Discente”	“6.4.4 Serão assegurados os direitos de: a) representação nos órgãos universitários de deliberação coletiva; b) criação de órgãos de representação coletiva; c) agremiação de caráter cultural-científico, esportivo, e recreativo; d) representação e recurso.” “6.4.5 d) exercício, em caráter obrigatório, do voto na constituição dos órgãos estudantis e na manifestação do pagamento do corpo discente.”	Fávero, M. L. A. “Universidade do Brasil: Das origens à construção”. Editora UFRJ Rio de Janeiro, 2000. Páginas 171-172
1964	Federal	Lei nº 4.464 de 9 de novembro de 1964 (Lei Suplício)	Dispõe sobre os órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2394909/lei-4464-64
1967	Federal	Decreto-Lei nº 228 de 28 de Fevereiro de 1967	Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Decreto-Lei/Del0228.htm
1968	Federal	Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L5540.htm
1969	Federal	Decreto-Lei Nº 477 de 26 de fevereiro de 1969	Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm
1979	Federal	Lei Nº 6.680 de 16 de agosto de 1979	Revogou os artigos 38 e 39 da Lei nº 5.540 de 1968; nº 228 de 1967; Decreto-Lei nº 477 de 1969. “Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior, e dá outras providências.”	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/1970-1979/L6680.htm#art5
1985	Federal	Lei Nº 7.395 de 31 de outubro de 1985	Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L7395.htm#art7
1996	Federal	Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm#art92

Além disso, como Araujo destaca:

Entre 1964 e 1968, os estudantes mantiveram uma atividade política intensa, criando as “entidades livres”—diretórios e CAs paralelos aos oficiais, já que estes, pela Lei Suplicy, estavam sob o controle direto do governo e proibidos de exercer qualquer atividade ou discussão política” (Araujo, 2007, 157).

Assim, participação oficial ficou associada a controle imposto pelo regime militar, e liberdade só se tornou possível na “clandestinidade,” explicando o surgimento da ORE informal no campus universitário brasileiro.

Mais duas leis aprofundaram essa tendência para a clandestinidade: o Ato Institucional 5 que

fechou o Congresso Nacional por tempo indeterminado; cassou fundamentos de deputados, senadores, prefeitos e governadores; decretou o estado de sítio; suspendeu o *habeas corpus* para crimes políticos; cassou direitos políticos dos opositores do regime; proibiu a realização de qualquer tipo de reunião; criou a censura prévia (Araujo, 2007, 189).

e o Decreto-Lei nº 477, que “levava o AI-5 para o interior das universidades e escolas públicas e privadas do país” (Araujo, 2007, 189). Debaixo desse nível de repressão, esse período foi chamado “Os anos de chumbo” na história brasileira. O impacto nas OREs universitárias foi sério, e muitos alunos entraram na luta armada contra o regime militar. Segundo uma interpretação da história, o povo brasileiro, em geral, não tinha muito “apetite” para uma resistência armada; assim, o efeito da conexão entre as OREs universitárias e a luta armada foi, de certa forma, a de um distanciamento e isolamento das OREs da sociedade em geral. Em outras palavras, as OREs tornaram-se organizações ilícitas aos olhos da lei (que proibiu a sua existência) e da opinião pública, especialmente da classe média (que se opunha à resposta radical e militarizada). É claro que nem todos os estudantes universitários participaram da luta armada, e que nem todas as OREs apoiaram o movimento militarizado, mas a verdade é que “a rede de apoio das organizações armadas era bastante ampla e localizada, de forma significativa, nas universidades” (Araujo, 2007, 194).

Como pode ser visto na Tabela 2.2, houve uma reestruturação quanto às OREs, ao longo do final dos anos 70 até a ratificação da constituição de 1988. Durante o processo, as OREs foram reconstituídas nos campi, inclusive na UFRJ, e os universitários ganharam apoio popular com a sua luta pelo fim da ditadura militar. As OREs, inclusive os CAs, foram novamente legalizadas pelo governo

federal durante a presidência de José Sarney. Abra-se um parêntese para traçar um paralelo com a observação feita por Carvalho (2000) sobre as garantias ambiciosas, incluídas na “Constituição do Cidadão” de 1988, segundo a qual os cidadãos tinham direito ao voto, à livre expressão, à participação, e também aos recursos básicos como água, comida e habitação, mas não necessariamente tinham a garantia dos meios (renda) para exercer tais direitos.

A Lei 7.395 do ano de 1985 garantiu para as OREs seu direito à existência e à representação e participação no processo decisório das universidades, bem como dos demais departamentos e unidades, além da livre expressão política. Na época, pela perspectiva de Putnam (2000) sobre a vida cívica, as OREs eram bastante “saudáveis”; em outras palavras, muitas pessoas frequentavam as reuniões e eventos (ZILLER, 2011). Entretanto, nos mais de 25 anos desde o fim da ditadura militar, a questão de recursos para essas OREs não tem sido tratada — nem pela lei, nem pela universidade. Portanto, mesmo com estatutos organizacionais, cargos, chapas, eleições e votos nos corpos decisórios da universidade, essas organizações ainda carecem principalmente de recursos.

No caso da UCF, ao contrário, duas leis permanecem válidas desde 1968 (poucos anos após a criação da UCF) até os dias atuais. Desde o início, as OREs na UCF foram incorporados às atividades gerais da universidade, e - o que é mais importante - o sistema de gerar e gastar recursos em relação às OREs foi legalizado ao longo do tempo. Através do recolhimento do *Activities and Service Fee*(ASF) (taxa de atividades e serviços), a SGA tem como financiar o SU e controlar as centenas de outras OREs que solicitam recursos. Além disso, a ASF paga os salários de mais de 40 funcionários do SU. O fato de que aqueles funcionários dedicam seu tempo e recursos às OREs e são supervisionados, de modo profissional, pelo gabinete presidencial da universidade demonstra que a participação na UCF é tratada como uma prioridade da instituição. Mais ainda, as OREs na UCF nunca experienciaram o que foi vivenciado na UFRJ: uma época de repressão, em que a única saída para os estudantes se reunirem e discutirem estratégias de reação foi a da clandestinidade.

TABELA 4.4: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS ORES

Atores institucionais: OREs	UCF (Governo) (SGA, 2011)	UFRJ (Sindicato)
Estrutura organizacional	Baseia-se no governo federal americano e tem três poderes: legislativo, executivo e judiciário (eleições anuais; os votos podem ser enviados pela Internet)	<ul style="list-style-type: none"> • Chapa (grupo de alunos eleitos para diferentes cargos a cada ano) ou • Autogestão (sem eleições e sem cargos) • Anarquia (não tem governança)
Organizações	<p><i>Cúpula</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação do Governo Estudantil (SGA) • (sede no campus principal da UCF no SU) <p><i>Organizações Estudantis Cadastradas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais de 300 OREs cadastradas no Registro de Organizações 	<p><i>Cúpula</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diretório Central dos Estudantes (DCE) • (sede não fica na CIDUNI; portanto, não fez parte da pesquisa) <p><i>Organizações Estudantis por Curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • CAs (CA) • (Cada curso na CIDUNI tem um CA, embora nem todo tenham espaços físicos—foram foco da pesquisa)
Corpo legislativo	Senado estudantil	Chapa ou Não existente
Corpo executivo	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente e Vice-Presidente estudantil 	Chapa ou Não existente
Finanças	<p><i>Administrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritório da Taxa de Atividades e Serviços <p><i>Legislativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comitê de Alocações financeiras para Organizações • Comitê de Inscrição e Viagem para conferências <p><i>Executivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Chefe de Finanças 	<p><i>Chapa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tesoureiro • Contador profissional <p><i>Autogestão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • CA inteiro (caso de autogestão) <p><i>Anarquia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não-existente
Manutenção do Espaço Físico	<p><i>Administrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritório da Taxa de Atividades e Serviços • Escritório de Gerenciamento do SU <p><i>Legislativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comitê de Revisão de Operações <p><i>Executivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de Instalações e Projetos 	<p><i>Chapa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diretor do Espaço Físico do CA <p><i>Autogestão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • CA inteiro <p><i>Anarquia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não existente

A Tabela 4.4 mostra o contraste entre a estrutura organizacional das principais OREs em cada universidade. O que dá para constatar é a diferença fundamental no papel dessas organizações. Na SGA, a estrutura é um modelo do governo federal americano com três poderes, impostos, e comitês de finanças. A SGA tem poder sobre as mais de 300 organizações criadas por alunos universitários através do dinheiro recolhido e distribuído (um orçamento de USD \$17 milhões) nos comitês fiscais. A estrutura organizacional dos CAs na UFRJ, por sua vez, se parece muito mais com um sindicato do que com um modelo de governo, refletindo as diferenças feitas por Toqueville (2004) em observações sobre a associação e a participação cidadã nos EUA, e por Carvalho (2001) que as estudou no Brasil.

Pode-se ver na Tabela 4.4 a diversidade de estilos de governança. Enquanto a SGA imita o governo nacional na comunidade discente da UCF, na UFRJ foram observados três diferentes tipos de organização política: chapa, autogestão, e anarquia. Os CAs com chapas geralmente realizam eleições anuais, e, no processo, a chapa vencedora cria cargos oficiais para distribuir a responsabilidade da organização entre os membros da gestão. No sistema de “autogestão” o poder de gerenciamento do CA é dividido entre todos os alunos do curso. Não há eleições, nem uma hierarquia de poder nesse sistema. Por fim temos a anarquia, na qual não existem nem eleições nem gestão consciente.⁴²

A Tabela 4.4 também mostra a grande diversidade de controle financeiro. No caso da UCF, além da parte administrativa que mantém a conta-corrente das OREs, há dois comitês que consideram os pedidos de verba do orçamento anual. Existe ainda um Chefe de Finanças no gabinete do presidente da SGA. Após o processo de distribuição do dinheiro da ASF, o detalhamento do orçamento fica disponível na Internet, de forma transparente, para todos verem.⁴³ No caso dos CAs da UFRJ, há uma grande diversidade de níveis de formalização do controle das finanças. A gama inclui o mais informal, que é o CA de Geologia, que não tem um sistema oficial de controle, até o mais formal, o CA de Odontologia, que tornou-se pessoa jurídica e paga um contador profissional para acertar o pagamento dos impostos da organização. No meio desses dois extremos, há outros exemplos, como um CA cujo tesoureiro explicou que a organização ganha até BRL\$20.000 por ano através do “trote”, quando os calouros se pintam e

pedem dinheiro na rua. Mesmo com todo esse dinheiro, não existe nenhuma conta corrente. Também a meio caminho dos extremos está o CA de Informática, cuja gestão disponibiliza todas as finanças da organização num Google *spreadsheet* na Internet. Embora o *spreadsheet* não pareça totalmente atualizado, é um exemplo tanto de controle quanto de transparência.

O que caracteriza os CAs na UFRJ, nesse sentido, é a ausência de um sistema padrão de controle de recursos das OREs. Cada CA tem o seu próprio sistema, e não há vigilância da parte da administração da universidade e dos departamentos para ensinar essas organizações a tratar do dinheiro organizacional como dinheiro público. Também não ha um braço fiscal para prevenir qualquer desvio desse dinheiro dentro dos CAs. Na UCF, por exemplo, o presidente da universidade fechou a SGA por um ano após um escândalo de corrupção envolvendo verba pública e estudantes em meados dos anos 1990.

Quanto à manutenção do espaço físico usados pelas OREs, também se percebe a formalidade característica da SGA e a informalidade característica dos CAs. No caso da UCF, vários níveis de supervisão controlam o uso de instalações pelas OREs no campus —desde o “Comitê de Instalações” que fiscaliza quem pode usar quais espaços, até o braço executivo da universidade, que tem o poder de negociar e dialogar com o corpo discente sobre as possíveis mudanças no espaço físico usados pelas OREs. Na UFRJ, por exemplo, o CA de Geografia e o CA de Engenharia Química têm uma pessoa na gestão designada para cuidar da manutenção do espaço físico. Entretanto, nunca ficou claro exatamente o que esses indivíduos fazem para manter o espaço, pois não há muita documentação sobre a história desses espaços. O próximo tópico abordará a questão dos processos de criação e manutenção desses espaços ao longo do tempo.

V. PROCESSOS DE CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DO SU E DOS CAS

A pesquisa revelou que a diferença fundamental nos processos de criação e manutenção dos espaços das OREs, em cada caso objeto do estudo, é a documentação oficial. Na UCF os arquivos da universidade têm não menos do que umas mil folhas de documentos originais. O acervo mostra, detalhadamente, as negociações e interações entre o braço executivo da SGA e o Presidente da universidade. Através das plantas originais, fotos e planilhas de arrecadação e orçamento, pode-se divisar como cada ator usou seu poder institucional para influenciar a construção do prédio. Complementando, existe a fonte riquíssima de anos e anos do jornal estudantil, *The Central Florida Future*, que contribui com a história do projeto do SU vista sob a perspectiva estudantil cotidiana.

No caso da UFRJ, devido à repressão política e reestruturação universitária, não existe nada para comparar os processos de criação dos espaços dos CAs na CIDUNI, embora haja informações sobre as mudanças das OREs em si. Da mesma forma, na falta de um jornal estudantil,⁴⁴ a história da perspectiva estudantil quanto à alocação do solo do campus para OREs ficou mais difícil de ser desvendada. Porém, através de fontes secundárias, algumas entrevistas e observações, é possível derivar alguns pontos fundamentais a respeito dos processos de criação desses espaços na UFRJ. O que se descobre nessa comparação entre os dois campi é que os processos em si têm vários pontos de convergência, mas de novo, um se caracteriza pela formalidade, e o outro pela informalidade.

Processos de construção e manutenção do SU

Como já foi mencionado, o campus da UCF data da época de grande crescimento das universidades americanas nos meados do século XX (HOLIC, 2007; MUTHESIUS, 2000). O primeiro “Plano Diretor” incluía as aspirações “utopistas” da época (MUTHESIUS, *op cit*). Entretanto, as versões originais do Plano Diretor do campus da UCF não incluíam essa estrutura. Pelo contrário, o Plano visava um grupo de cinco vilas orientadas para alguma área de estudo. Cada vila incluiria seu próprio alojamento e espaço de convivência e todas elas se conectariam ao círculo central, onde se localizavam os edifícios de administração,

a biblioteca central e o espaço verde. A grande meta dessa organização espacial era manter a atmosfera de uma faculdade pequena, onde cada indivíduo pudesse se sentir valorizado e parte de uma comunidade —o ideal tradicional do campus universitário americano (PRELIMINARY MASTER PLAN, 1963; HOLIC, 2007; TURNER 1984). Ao longo do tempo, a UCF enfrentou uma falta de recursos financeiros, e o plano original ambicioso (como é a tendência nos campi americanos) foi modificado para refletir o possível, e não o idealizado.

No processo de construção do campus, as OREs cresceram e se desenvolveram. Embora os fundadores da UCF se preocupassem com o desenvolvimento de uma comunidade discente numa universidade nova, cujos alunos geralmente não moravam no campus, a universidade aumentou o seu número de vagas e expandiu o campus. Nessa primeira fase de 20 anos, um único prédio foi construído para acolher as atividades estudantis fora da sala de aula. A estrutura fazia parte do plano original do campus —um núcleo de convivência de uma das vilas acadêmicas projetadas no plano diretor original.

Entretanto, com o crescimento rápido do corpo discente, o prédio atingiu seu limite em termos de espaço. A administração da universidade planejou a construção de um SU em 1978, e construiu um prédio ao lado da biblioteca central. Entretanto, devido à falta de planejamento, esse lote não permitia expansão, e o prédio, (que parece uma galeria comercial) tornou-se uma espécie de *shopping* varejista. Em 1983, a administração aprovou a expansão do chamado *Student Center* e criou novos espaços pequenos para reuniões estudantis, mas a população estudantil continuou a crescer. Além disso, nessa época a tendência nos campi americanos, inclusive em todas as outras universidades públicas da Flórida, era construir um SU, onde os estudantes poderiam realizarem suas atividades organizadas e informais fora das salas de aula. Nos meados dos anos 1980, tanto administradores quanto líderes estudantis começaram a participar do processo de planejamento de um novo SU que respondesse aos anseios do corpo discente.

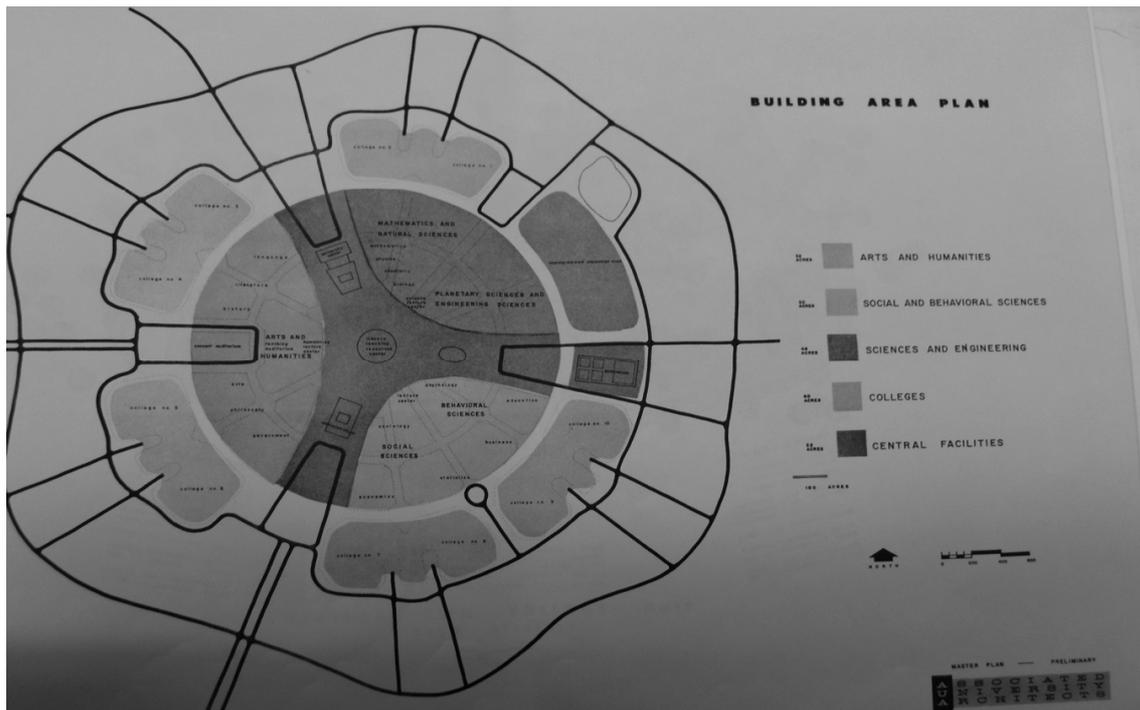


Figura 5.1: Segregação espacial do campus por área acadêmica e ausência do SU no plano diretor original da UCF. Fonte: *Preliminary Master Plan for New State University in East Central Florida*.

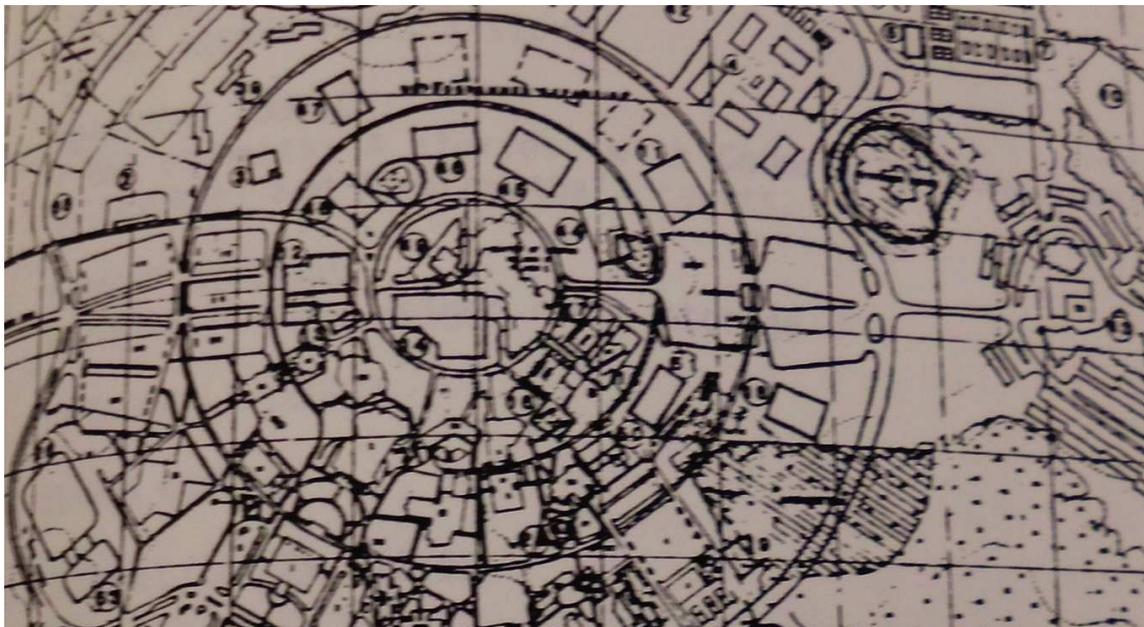


Figura 5.2: Evolução do campus da UCF sem a segregação em vilas acadêmicas além da primeira aparência do planejamento pelo SU num Plano Diretor (obs. Prédio no centro do círculo). Fonte: *Campus Master Plan: 1985, University of Central Florida*, p. 60.

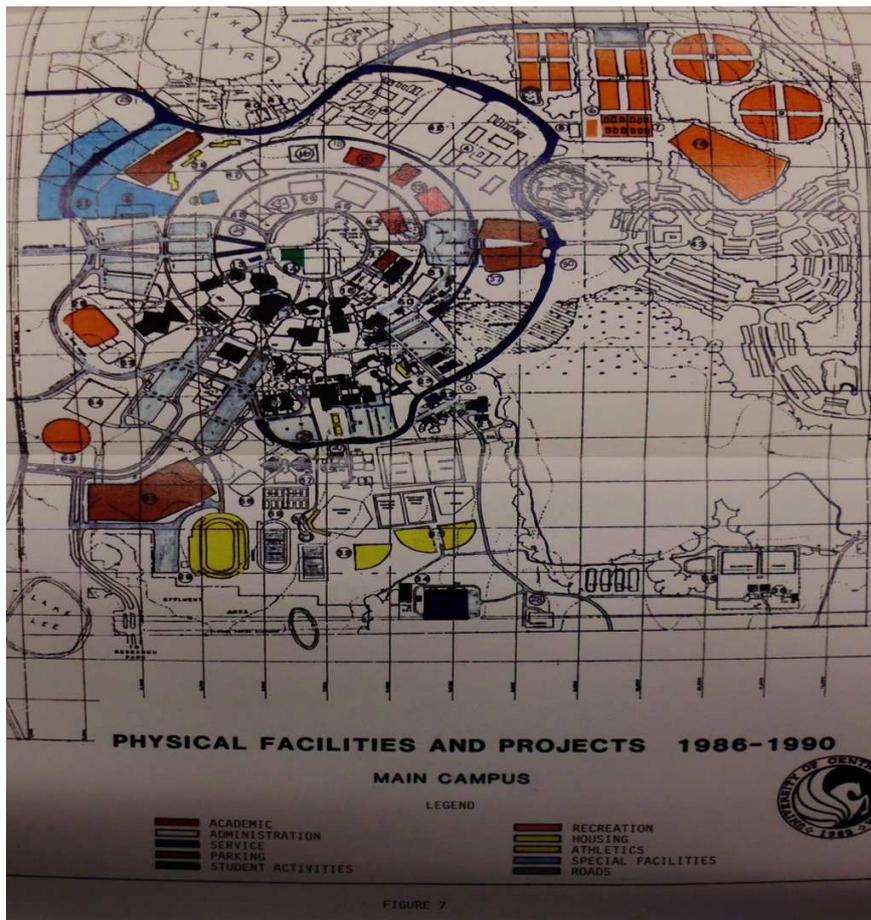


Figura 5.3: Fase I do planejado SU e mapeamento de “Atividades Estudantis” no Plano Diretor do campus da UCF do ano 1987. Fonte: *University of Central Florida Campus Master Plan 1987*, p.7.

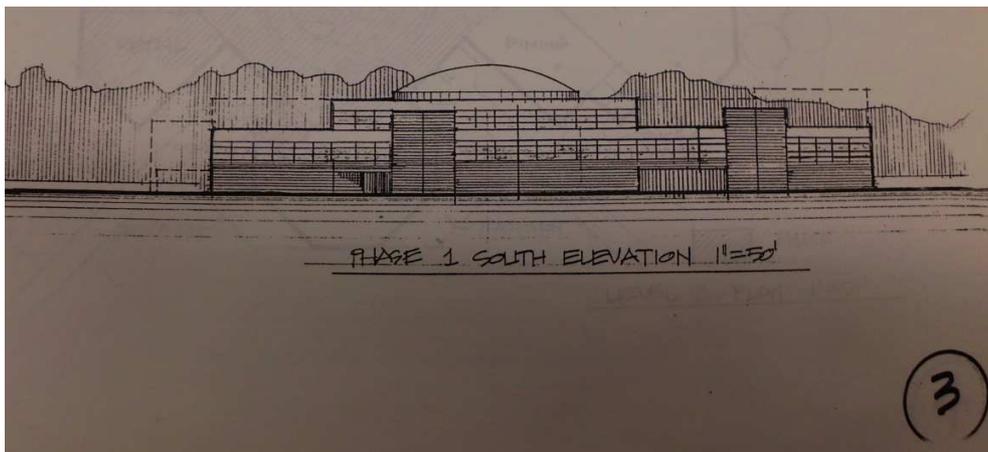


Figura 5.4: Fachada planejada da primeira fase de construção do SU Fonte: *UCF SU: Conceptual Schematics Presentation*, The Scott Companies, Architects, 1989.



Figura 5.5: Mapa temática ilustrando diferentes opções para localização do novo SU debatidos em 1989. O corpo discente geralmente defendia a colocação dentro do *Pegasus Circle* enquanto o presidente da universidade lutava para preservar o círculo como espaço verde. Fonte: CENTRAL FLORIDA FUTURE ARCHIVES, 7 de fevereiro de 1989.

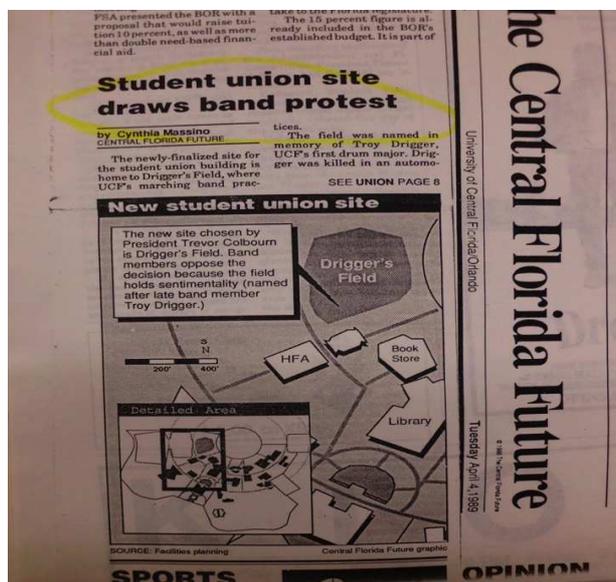


Figura 5.6.: Mapa temática ilustrando a entrada da protesta da banda da universidade no debate sobre a localização do SU. Fonte: CENTRAL FLORIDA FUTURE ARCHIVES, 4 de abril de 1989.

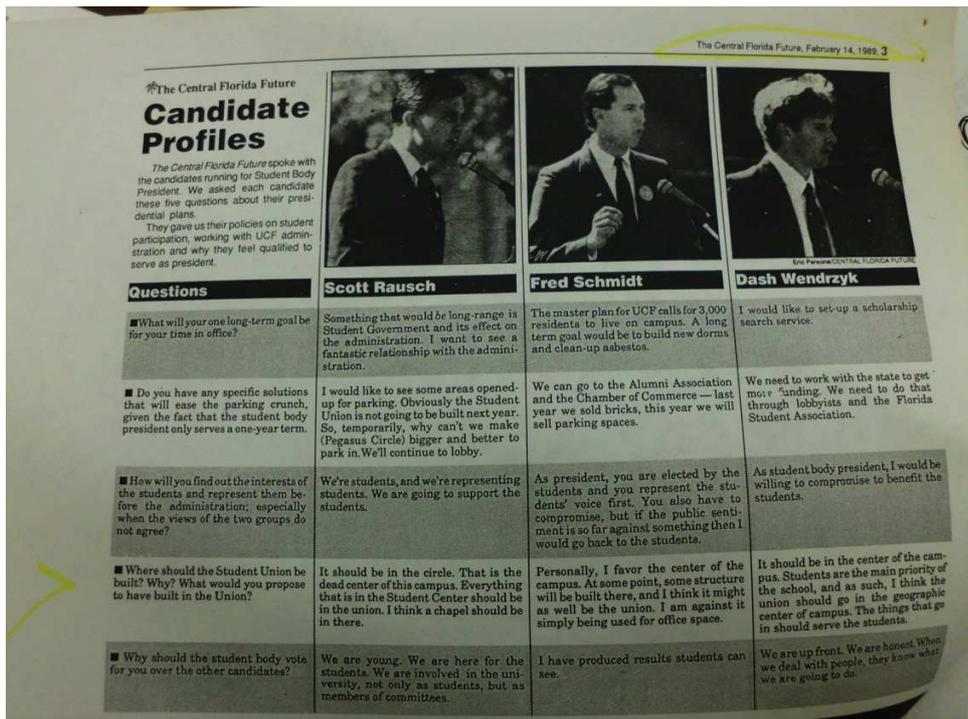


Figura 5.7: Atores institucionais: Jornal estudantil em 1989 destaca as plataformas políticas dos candidatos para presidente da SGA. Uma das questões mais polêmicas era a localização do SU e todos os candidatos respondem que vão lutar para o site no centro do campus. Fonte: CENTRAL FLORIDA FUTURE ARCHIVES, 14 de fevereiro de 1989.



Figura 5.8: Artigo de jornal estudantil intitulado “Colbourn mantém preferência pelo sitio de Driggers,” o artigo faz parte do crônico da luta entre o Presidente da Universidade e a SGA sobre a localização do SU. Fonte: CENTRAL FLORIDA FUTURE ARCHIVES, dia 18 de abril, 1989.

Planejamento do SU

As figuras 5.1 e 5.2 mostram a diferença no campus entre o primeiro Plano Diretor e o Plano Diretor de 1985. Em meados de 1985, devido tanto à falta de recursos quanto às mudanças no foco acadêmico da universidade, os administradores desistiram do plano de segregação espacial em vilas acadêmicas e adotaram um planejamento integrado em formato de círculos concêntricos, circundando um ponto denominado (HOLIC, 2007). Como o campus foi desenvolvido em torno desse espaço, este se tornou bastante cobiçado, tanto pela funcionalidade que ele oferecia (espaço de articulação do campus) quanto pelo símbolo como epicentro espacial e rapidamente tornou-se a localização preferida pelos estudantes para erguer o SU.

Um projeto de pesquisa foi lançado em 1986 (embora não esteja claro como foi financiado) para estudar outros modelos de SUs. Seus três autores constavam de: um aluno; um ex-presidente da SGA; e um ex-aluno atuando como Diretor do então “*Student Center*”. Eles visitaram 15 campi universitários para conhecerem outros SUs. Além das suas observações pessoais sobre os SUs, os pesquisadores fizeram, em cada uma, um levantamento através de um *survey* de dados espaciais, estilos de controle e gestão, custos, e opiniões de administradores e estudantes. Dentre as metas da pesquisa, algumas refletem tanto a tradição da universidade americana quanto a interação dos atores:

As metas para esse relatório são:

- Comparar e contrastar SUs e filosofias de SUs de diferentes faculdades . . .
- Começar a desenvolver uma filosofia que integre a universidade por completo no conceito do SU.
- Determinar uma estrutura de orçamento que permitirá ao SU autonomia com os seus auxiliares.
- Tentar demonstrar modos de geração de renda inovadores e dinâmicos para financiar as atividades do SU.
- Conscientizar a administração da universidade sobre a extrema necessidade de um SU no nosso campus.
- Demonstrar a possibilidade de intensificar na universidade o clima de coleguismo que possa resultar na construção de um SU (UCF UNIVERSITY UNION VISITATION 1986, p. 3)⁴⁵

O grupo desejava, através de um método comparativo com outros SUs, identificar as melhores ideias para o edifício na UCF. Os autores priorizaram a criação de uma “filosofia” do SU, e o esclarecimento de um sistema de geração de renda para que o SU fosse autossuficiente.⁴⁶ Mais ainda, o relatório buscou convencer os administradores da universidade do valor desse espaço para o futuro da universidade, como uma espécie de negociação e *lobbying* em nome do

corpo discente. Por fim, a meta que afirmava que o SU poderia ajudar na criação de um “ambiente de coleguismo” mostra a preocupação nos Estados Unidos com a preservação da faculdade tradicional. No caso da UCF, mesmo não sendo uma das faculdades antigas, os pesquisadores sobre o SU queriam mostrar que o edifício também poderia abrigar um espaço onde os alunos pudessem comer, participar da vida universitária ou simplesmente flunar—como se fosse um contraponto às grandes universidades públicas modernas criadas nos anos 1960 (Turner, 1984; Muthesius, 2000).

A figura 5.3 mostra que, já no Plano Diretor de 1987, projetou-se o SU ocupando o *Pegasus Circle*, e, em 1989, a *SU Planning Committee* (Comissão de Planejamento do *Student Union*) liderada pelo Vice-Presidente de Finanças da Universidade e pelo Presidente da SGA, lançou um relatório chamado “Programa para um *Student Union* na UCF” que foi apresentado à um amplo grupo composto de: Presidente da UCF, membros do Senado Docente, líderes da SGA, membros da Associação de Ex-Alunos e membros da Câmara de Vereadores estadual que representavam a Flórida central. Esse documento incluía uma análise das necessidades espaciais da universidade para mostrar quais delas a instalação poderia resolver. Dentre as carências mencionadas cumpre destacar as seguintes: 1) espaço para OREs e 2) espaço para os estudantes simplesmente sentarem sem compromissos.⁴⁷ O impacto da pesquisa de dois anos antes foi diretamente refletida tanto nesse memorando quanto no projeto do prédio (OFFICE OF FACILITIES PLANNING, 1987).

Na Figura 5.4 vê-se o desenho do primeiro plano da Fase I. Esse plano incluiu espaços de 60 cubículos para uso pelas OREs, além de grandes espaços para reuniões gerais e espaço para a SGA. Visível no desenho está uma cúpula em cima do prédio — acima de um grande hall projetado para ser usado como um espaço para flunar como se fosse um grande sala de estar para o corpo discente. Essa preocupação com espaços onde os estudantes possam apenas “estar” foi repetida nos documentos de planejamento desde o primeiro plano diretor do campus (PRELIMINARY MASTER PLAN, 1963). Dessa forma, o SU se tornou uma solução aos desafios espaciais para as OREs e a administração.

Briga na localização do SU

Embora tivesse havido planejamento, apresentações e pesquisa sobre a localização e projeto do edifício, a rixa em torno da localização mostra nitidamente o poder dos diferentes atores institucionais. Percebe-se, nas Figuras 5.5-5.8, a história da disputa sobre a localização do SU entre dois atores: o presidente da universidade e o braço executivo da SGA. Cada lado exerceu um diferente tipo de autoridade na instituição e influência sobre o espaço do campus. Afinal de contas, o SU acabou não abrindo até 1997, ou seja, somente 12 anos depois da sua primeira apresentação no Plano Diretor de 1985. O que a rixa desvenda é que o processo de construção do SU envolveu uma complexa série de negociações sobre espaço e arrecadação de recursos, além da competição pelo controle da opinião pública dentro da universidade.

A disputa sobre a localização, ilustrada nas Figuras 5.5 e 5.6, decorreu da preferência do Presidente da universidade em preservar o centro do campus dentro de *Pegasus Circle* como um espaço verde, de mangue natural. Segundo o Presidente, o mangue refletia o ambiente natural da região da Flórida central e privilegiava a natureza no campus. Como a história do campus americano nos mostra, a ligação com a natureza é um componente extremamente importante, resultante de uma tradição espacial que favorece o afastamento do campus das forças corruptoras da cidade (Turner, 1984; Muthesius, 2000).

O poder executivo do Presidente aparece claramente no episódio que segue. Ao menos dois Planos Diretores (1985 e 1987) haviam planejado o SU para que ocupasse o *Pegasus Circle*, mas o Presidente tinha o direito de sugerir lotes totalmente diferentes. O primeiro sítio escolhido como alternativa ficava no lado não-desenvolvido do campus, mas ainda dentro do segundo círculo concêntrico (*Mercury Circle*). A segunda alternativa proposta pelo presidente foi um espaço, ao lado da biblioteca, que os estudantes chamavam de “Drigger’s Field,” em homenagem a um aluno da banda universitária que havia morrido.

Com estas propostas, começaram as negociações e brigas pela opinião pública. As principais personagens no debate foram o Presidente Colbourn, que preferia preservar a natureza no *Pegasus Circle*, e o então Presidente da SGA, Denver Stuttler, que fez do SU uma de suas prioridades políticas. Além disso, com a escolha do “Drigger’s Field” como espaço alternativo pelo Presidente Colbourn, mais uma organização estudantil entrou com vontade no debate: a

banda universitária, que lutava para preservar o Drigger's Field, onde eles tradicionalmente ensaiavam e cujo nome homenageava um dos seus membros. Mediando esse debate e colocando-o no palco público, teve um papel relevante o jornal estudantil, *The Central Florida Future*, cujas reportagens sobre o assunto refletiram, e, sem dúvida, influenciaram as percepções da questão do SU.

As figuras 5.7 e 5.8 colocam em destaque o nível de politização que a localização do SU teve dentro da comunidade da UCF. Na eleição presidencial da SGA, em 1989, o *Central Florida Future* entrevistou os três candidatos e lhes fez as mesmas perguntas, incluindo as seguintes: “Onde você acha que o SU deve ser construído? Por quê? O que deveria ser construído dentro do prédio?”⁴⁸ Os três candidatos responderam que, sem sombra de dúvida, preferiam o centro do campus. Abaixo constam as traduções das respostas, a fim de esclarecer, ainda mais, a posição deles:

- Deve ser no Circle. Aquele espaço é realmente o centro deste campus. Tudo que tem atualmente no Centro Estudantil deve estar no *union*. Eu acho que uma capela também deve ficar lá. — Scott Rausch
- Pessoalmente, eu dou preferência ao centro do campus. Em algum ponto, alguma estrutura vai ser construída lá e eu acho que deve ser o *union*. Sou contra o Circle simplesmente por ser um espaço de escritórios. — Fred Schmidt
- Deve ser no centro do campus. Os estudantes são a prioridade da faculdade, e, coisas que são construídas dentro do prédio devem servir aos estudantes. — Dash Wendrzyk

(CENTRAL FLORIDA FUTURE ARCHIVES, 14 de fevereiro de 1989, p. 3).⁴⁹

A semelhança nas respostas desses candidatos demonstrou que a localização do SU tornou-se uma das questões decisivas na eleição, e que a opinião pública do corpo discente favorecia a localização no centro do campus.

Liderança, recursos, e tempo na construção do SU

Na Fig. 5.8, meses após a eleição da SGA, um artigo no jornal estudantil mostrava que o Presidente Colbourn mantinha a sua oposição quanto à localização dentro de *Pegasus Circle*. Assim, ao se colocar contra a opinião geral do corpo discente, o poder do Presidente da UCF ficou evidente: ele era o Executivo mesmo. Se a UCF atua como uma corporação, o Chefe Executivo tem a decisão final, e, neste episódio da briga pelo espaço, esta realidade ficou bem clara. A localização do SU não era uma questão de plebiscito ou de qualquer outro processo democrático. Muito pelo contrário, o debate sobre a sua localização mostra que pode faltar equilíbrio nas relações entre as OREs e a

administração, favorecendo a administração apesar da intensa mobilização por parte do corpo discente.

O Presidente Colbourn saiu da universidade em 1989, após 13 anos ocupando o posto. Essa saída não foi por causa da polêmica do SU, pois, historicamente, a comunidade universitária o reconhece como um dos presidentes mais queridos (Holic, 2007). De qualquer forma, Colbourn terminou o seu mandato ainda na defesa da preservação do espaço verde no *Pegasus Circle* e das localidades alternativas para o SU. O impacto da sua oposição teve consequências demoradas para a construção do prédio.

O presidente seguinte, Stephen Altman, apoiava veementemente a localização do prédio dentro do círculo, mas, com a nova liderança e devido ao tempo perdido na transição, surgiram novos custos e o começo da construção da primeira etapa só se deu em março de 1992 (ALTMAN, 1989; HITT, 1993, p. 1). A construção dessa etapa durou pouco mais de um ano, mas, depois disso, houve uma combinação de duas complicações. A primeira se deu com o novo Presidente, S. Altman, que se envolveu num escândalo financeiro e político e deixou a presidência da universidade após três anos apenas (um período de liderança extremamente curto pelos padrões de gestão das universidades americanas). Assim, mesmo com a construção do prédio já iniciada, a crise administrativa atrasou a obra. O novo presidente, Charles Hitt, foi escolhido pelo BOT e tomou posse em 1993, mas, quando o SU chegou a ser uma prioridade dele, à essa altura os custos do projeto já tinham aumentado e foram necessárias novas projeções de gastos (HITT 1993, p. 1).

Nos quatro anos seguintes, 1993-1997, a documentação dos arquivos da universidade mostram o histórico do orçamento e o planejamento do edifício. Sem interrupções na liderança e livre de disputas territoriais, um novo desafio se tornou a causa da demora no processo de construção: a falta de recursos. Os memorandos entre os diferentes presidentes da SGA e o presidente da universidade documentam uma história de mobilização da parte das OREs para terminar o projeto e os documentos mostram que a SGA criou sua própria conta de poupança para ajudar no financiamento do projeto (HITT, 1993, p. 1). Assim, a SGA tornou-se um ator financeiro e não só de representação estudantil. O Presidente da Universidade manteve contato com o *Board of Governors* (que o

sistema universitário público da Flórida) para pedir apoio financeiro. Em 1997, com muitas mudanças do projeto original, o prédio finalmente foi inaugurado. Desde a sua abertura, ele já sofreu mais quatro expansões, porém ainda reflete a mesma “filosofia” apresentada no relatório *Program on Student Union* redigido em 1989.

Processos de manutenção do SU

O SU atualmente é autossustentável do jeito como foi planejado na década de 80 (CARTER, 2011). Através da ASF, do aluguel de 20 lojas e restaurantes particulares, e da renda gerada através das taxas pagas pelo uso do centro de convenções por organizações de fora, o SU consegue pagar suas contas. Em decorrência deste fluxo de capital, o SU também disponibiliza gratuitamente às OREs serviços e equipamentos para reuniões (microfones, projetores LCD, mesas etc.)^{50, 51}

A apropriação de espaços dentro do SU é amplamente regulamentada e formalizada. As OREs precisam cadastrar-se para serem oficialmente reconhecidas pelo OSI e terem acesso aos espaços de reuniões e aos compartimentos de trabalho. Após serem cadastradas, uma vez a cada período as OREs solicitam um espaço dentro do SU para se reunirem semanalmente (a SGA tem espaço permanente). Esse processo de alocação de espaço é controlado pelo pessoal do SU no Departamento de Serviços de Eventos. Assim, vê-se que o SU é extremamente profissionalizado, até pelo fato de que as OREs precisam entregar uma série de documentos afirmando que estão cientes das regras sobre o uso dos espaços, inclusive uma codificação de taxas e penalidades para os que não cumprem o regulamento. Nesse caso, o controle do uso do espaço universitário pelas OREs é distribuído entre os funcionários profissionais do Departamento de Serviços de Eventos do SU, o Escritório de Participação Estudantil (OSI), o Escritório de Direitos e Deveres Estudantis e o Departamento Policial da Universidade mais os líderes da SGA. Dependendo da infração, qualquer um desses órgãos (ou mesmo todos) pode estar sujeito às medidas disciplinares da universidade. Vê-se, portanto, que o SU é um espaço com regras e normas de uso e comportamento; este contrato social consta, de certo modo, ensino sobre cidadania.

Processos de alocação de espaço para os CAs

Inversamente ao caso do SU da UCF, os processos da criação de espaços para CAs na CIDUNI não foram documentados. Há muitas explicações possíveis para esse fato. A primeira, e provavelmente a mais viável, é a de que a opressão política do regime militar contra as OREs forçou os CAs a agirem clandestinamente, não permitindo nenhum tipo de documentação sobre o uso do espaço no campus pelos CAs (CUNHA, 2007; ARAUJO, 2007).

Entretanto, mesmo durante os 25 anos de transição para a democracia no Brasil, não houve nenhuma tentativa de resgatar a história e regulamentar a criação e manutenção desses espaços no campus. As entrevistas revelaram que talvez este fato seja decorrente da forte segmentação institucional que caracteriza a UFRJ. Em conversas com o pessoal da Prefeitura Universitária e da Pro-Reitoria de Planejamento e Gestão Patrimonial, os entrevistados responderam que, definitivamente, não existia nenhum tipo de processo regulamentado, nem um controle da apropriação e manutenção desses espaços dos CAs (RUFFINO, 2011; GOMES, 2011). Os tamanhos dos CAs jamais foram levantados e calculados em agregado. Portanto, a administração da universidade não sabe como os mesmos foram apropriados e mantidos. Quando foi perguntado por que o Plano Diretor 2008-2020 da UFRJ não menciona os CAs na CIDUNI nenhuma vez, apesar da presença desses espaços em cada unidade acadêmica, o entrevistado da Prefeitura Universitária respondeu: “porque isto não foi a prioridade identificada pelos alunos que participaram nas ouvidorias e debates sobre o Plano Diretor” (RUFFINO, 2011). Ele afirmou que os alunos pediram, prioritariamente, alojamento e bandejões, ambos dos quais permanecem como prioridades no atual Plano Diretor (RUFFINO, 2011).

Desta forma, pode-se concluir que há uma série de justificativas para a falta de documentação primeira é a clandestinidade na fase da repressão. A segunda é o fato de que, dentro da universidade, o CA não fica na jurisdição da Reitoria e, sim, sob a regência de várias Diretorias dos cursos de graduação. São os Diretores que tomam a decisão sobre a alocação desse espaço, e esta distribuição de poder espacial reflete, uma vez mais, a segmentação da universidade. Entretanto, ainda não fica claro por que cada Diretor não tem uma história documentada dos termos da alocação do espaço para os CAs.

A resposta a essa questão revela o ponto fundamental do presente trabalho. Aventa-se aqui a noção de que a documentação da criação desses espaços não existe *principalmente* porque a alocação de espaço do campus para os CAs é considerada uma privatização do espaço público. Em outras palavras: a alocação de espaços para CAs não têm um processo “legal” e *formal*; portanto, acontece de modo *informal*.

Devido à natureza sensível do assunto, a base de evidência para esse ponto infelizmente é fraca. Porém, na ausência de documentação, pode-se confiar, de certa maneira, nas narrativas expostas oralmente sobre esses espaços. Por meio dessas informações, consegue-se ter uma ideia de como funciona o processo de criar um espaço de um CA na UFRJ. Existem 31 espaços distintos dedicados aos CAs na CIDUNI e cada um tem a sua própria história de criação. Os limites de tempo na pesquisa não permitiram que todas as histórias fossem documentadas, mas tenta-se descrever a natureza desses processos destacando alguns casos específicos: os CAs de Letras, Dança e Saúde Coletiva, bem como as Escola de Química, Engenharia, Medicina e Odontologia.

Alocação de espaço para os CAs

A Diretora da Faculdade de Letras, Professora Eleonora Ziller, é também uma ex-aluna que estudava na faculdade à época da construção do edifício atual na Ilha do Fundão. Segundo a Diretora, a Faculdade de Letras mudou da sua sede na Avenida Chile no centro da cidade em meados da década de 80, e foi a última faculdade transferir as sua sede para a CIDUNI.⁵² Embora o novo prédio não tenha sido projetado com as necessidades dos CAs, contou ela, houve um processo de negociações entre os líderes do CA (que era muito mais atuante naquele tempo), e a Diretoria da Faculdade. Assim, o CA conseguiu um grande espaço de múltiplos quartos no primeiro piso do prédio (ZILLER, 2011).

Essa história foi repetida recentemente, numa conversa informal com um membro da atual gestão do CA de Dança. Dança é um curso novo, e, portanto, não tem um espaço apropriado ainda. A aluna falou que estão no processo de negociações com a Diretoria para arrumar um espaço dentro do prédio da Escola de Educação Física para os alunos do curso de dança, mas que não existe um cronograma. Numa conversa com outro membro da gestão do CA de Saúde

Coletiva, este também um curso novo ficou claro que o espaço daquele CA foi cedido através de pedidos e negociações com a direção do curso (BULHÕES, 2011). Nas conversas informais em geral, muitos alunos em todos os CAs stressaram que a gestão possuía um bom relacionamento com a Direção do curso. Essa proximidade com a Direção reflete as observações sobre a participação cívica brasileira feitas por Da Matta (1997) e Carvalho (2001), segundo as quais diferentes grupos de interesse buscam o poder através do relacionamento com o braço executivo, ao contrário do espírito combativo visto nas relações entre a SGA e o Presidente da Universidade na UCF.

CAs e a Privatização de Espaço Público

Numa conversa informal com um representante de uma das Superintendências no campus (nome intencionalmente omitido), foi perguntado: por que não existe nenhuma documentação sobre os CAs num registro espacial. Resposta: “Bom, quando se fala de privatização do espaço público fica complicado.” Esta frase foi repetida várias vezes por alunos e demais funcionários em conversas informais sobre a história dos espaços dos CAs. Infelizmente ninguém tem vontade de deixar o seu nome ligado ao processo de “privatizar” esses espaços porque há muitos interesses financeiros ligados ao controle dos espaços dos CAs. Percebe-se que há um clima de cautela em fazer comentários que possam interferir no sistema atual, caracterizado sobretudo pela informalidade e por negociações, em nível local, entre alunos e coordenações dos cursos.

O que é, realmente, digno de nota é o fato de que a falta de documentação não significa que não haja um processo de criação desses espaços. Muito pelo contrário. O processo é nitidamente visível: os líderes dos CAs entram com um processo de requisição de espaço e a Diretoria responde oferecendo-o dentro do patrimônio do respectivo curso, porém o meio de comunicação privilegiado nesses processos é o da *palavra falada*, e não o de memorandos e relatórios oficiais. Em outras palavras: não há transparência pública; apenas “conversas” informais. Não se, encontra, no caso do CA de Dança, por exemplo, um relatório escrito sobre as instalações dos demais CAs, informando à Diretoria o melhor jeito de planejar e fornecer um espaço para suas atividades. Além disso, não há uma taxa de atividades e serviços ou uma verba geral destinada às OREs, mesmo que os recursos financeiros sejam necessários para a realização de atividades, e, em

muitos casos, para a própria manutenção dos espaços, o que nos leva a uma outra questão: De que forma estes espaços são mantidos?

Processos de manutenção dos espaços dos CAs

Na ausência de uma fonte oficial de renda para manter os seus espaços, as OREs precisam lançar mão de meios para realizar os seus objetivos. As observações feitas pelo pesquisador revelaram que a maioria dos espaços dos CAs desenvolve alguma atividade dedicada à geração de renda. Descobrimos três “estratégias” concebidas com essa finalidade: 1) trocar de espaço com a Direção do Curso para ganhar certas reformas no espaço, assim como e novos aparelhos; 2) alugar o espaço dentro do CA a um permissionário microempreendedor (o permissionário paga em dinheiro ou através de serviços por parte dele); 3) a própria ORE vende certos itens para fazer a arrecadação. A Tabela 5.1 e Figuras 5.9 e 5.10 mostram estas observações.

Em ao menos dois CAs foi observado o seguinte procedimento: a coordenação do curso quer o espaço do CA para alguma finalidade: pesquisa, administração ou o que seja, e aborda a gestão com a proposta de trocar o espaço por reformas ou aparelhos. Quando o novo curso de Defesa, Gestão e Estratégia Internacional (DGEI) foi lançado e sua sede foi colocada no Centro de Letras e Artes (CLA), o curso precisava de um lugar para a secretaria. A Direção da Faculdade de Letras então ofereceu reformas ao CA de Letras em troca do espaço. Atualmente, o CA Letras conta com uma nova televisão de plasma, dois novos computadores, uma nova geladeira, um novo freezer, e uma rede wifi, além de vários móveis novos. Segundo conversas informais com membros do CA de Engenharia, a gestão foi abordada para trocar o espaço por reformas internas no CA. Atualmente as mudanças decorrentes desse acordo não aparecem na planta oficial, mas as reformas são evidentes. Todas essas trocas deixaram estes CAs com algumas das melhores infraestruturas dentre os 31 espaços visitados, comprovando que a troca de espaço é uma ferramenta extremamente importante para as OREs.

Muito mais comum do que trocar espaço por reformas, no entanto, é a prática de alugar parte do espaço do CA para um permissionário (que pode usar a localização para sua empresa) e gerar renda. O permissionário ou paga aluguel ao CA ou presta serviços administrativos para a ORE. No segundo caso, o

permissionário cuida do espaço, mantendo-o limpo, e administra as atividades da ORE. Nos casos observados, o papel desses indivíduos é basicamente igual ao dos profissionais que trabalham no SU. Eles apóiam as OREs na UCF, construindo a comunidade colegial. Na UFRJ, esses arranjos, embora funcionassem bem tanto para o permissionário quanto para o CA, são fundamentalmente ilegais porque o uso do espaço público para finalidades comerciais é proibido. Alguns desses casos merecem ser destacados: o DA Escola de Química, o CA Medicina, e o CA Odontologia ilustram a diversidade de aplicação dessa estratégia.

TABELA 5.1: ESTRATEGIAS DE GERAÇÃO DE RENDA NOS CAS

Edifício	Espaço	Usos do espaço para geração de renda		
		Trocou com Direção para reformas	Aluguel ou serviços de um permissionário	O próprio CA venda algum produto
CCS (Centro de Ciências da Saúde)	CA da Microbiologia e Imunologia			
	CA de Fisioterapia		X (Xerox e Internet)	
	CA de Biomedicina		X (Xerox)	
	CA de Farmacêutica		X (Xerox)	
	CA de Nutrição		X (Xerox)	
	CA de Medicina		X (Xerox)	
	DA de Enfermagem		X (Xerox)	
	CA de Odontologia		X (Xerox)	
	CA de Fonoaudiologia		X (Xerox)	
	CA de Biofísica			
	CA de Terapia Ocupacional		X (Xerox)	
	Sala do Diretório Central dos Estudantes			
	Sala do Diretório Central dos Estudantes			
CA de Biologia				
HU (Hospital Universitário)	CA de Medicina		X (Xerox)	
	CA de Odontologia			
IESC (Instituto de Estudos em Saúde Coletiva)	CA da Saúde Coletiva			
EEFD (Escola de Educação Física e Desportos)	CA de Educação Física e Desportos			
CCMN (Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza)	CA de Meteorologia			
	CA da Geografia			
	CA da Informática			X (Armários)
	CA de Geologia			
CT (Centro de Tecnologia)	CA do Instituto de Química			
	CA de Física			
	CA de Matemática			
	DA da Escola de Química		X (Cantina do Betão) ⁵³	X (Armários)
CLA (Centro de Letras e Artes)	CA de Engenharia	X	⁵⁴	X (Armários)
	CA de Letras	X		
REITORIA (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Escola de Belas Artes)	CA de Defesa e Gestão Estratégica Internacional			X (Canecas)
	CA da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo			
REITORIA (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Escola de Belas Artes)	CA da Escola de Belas Artes			
	CA da Escola de Belas Artes			
No. Total de espaços mudados sem documentação entre os 31 CAs		2	11	4



Mapa 5.1: Mapa do Tipo de Rendimento nos Centros Acadêmicos, parte norte da CIDUNI



Mapa 5.2: Mapa do Tipo de Rendimento nos Centros Acadêmicos parte sul do da CIDUNI

Permissionários dentro dos CAs

O papel dos permissionários dentro dos CAs não deve ser subestimado, como pode ser constatado no trecho que segue, retirado das anotações feitas durante a pesquisa no DA da Escola Química.

Dois alunos estavam conversando nos sofás. Perguntei se estava presente alguém da gestão do CA que tivesse conhecimento da história do CA. Imediatamente eles recomendaram falar com “Betão,” um senhor de boné atrás de uma banca onde ele vende salgadinhos e outros produtos pra comer. Os alunos disseram : “o Betão sabe tudo” , e, de fato, quando foi perguntado sobre a história do espaço, o Betão produziu um livrinho encadernado, intitulado “A Luta do Betão”, que documenta, detalhadamente, a história da sua chegada, como permissionário, no DA da Escola de Química.

Montado pelo CA de Física, o livro é uma coleção extremamente rica de documentos que mostram processos de interação entre OREs, a administração e microempreendedores no campus. A coleção documenta a expulsão do Betão do seu espaço original no Instituto de Química e a mobilização dos CAs e do DCE para defendê-lo. Na primeira página ele explica que se trata de um “documento que comprova a falta de democracia e os direitos de um trabalhador por parte do Instituto de Química da U.F.R.J.” Ao todo 19 CAs, DAs, e o DCE assinaram um documento que afirmava que a expulsão do Betão do IQ foi injusta por dois motivos: primeiro porque a expulsão não tinha base legal, e segundo porque sua cantina servia à comunidade discente de múltiplas maneiras.

Quanto à questão de legalidade, o livro cita que a Direção do IQ comunicou ao Betão, através da Procuradoria Regional Federal da 2º Região, que estava entrando com uma Ação de Reintegração de Posse em março de 2005.

Segue um trecho do documento:

- Dos fatos
- A parte Ré ocupa irregularmente uma determinada área do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desempenhando a atividade de “cantina”. Tal área está localizada no 5.º andar do Prédio do Centro de Tecnologia da UFRJ, exatamente em frente à Secretaria do Curso de Licenciatura Noturno do Instituto de Química . . .
- Como se já não bastasse, a irregularidade da ocupação, que se revela pela constatação de não haver qualquer ajuste acobertando a utilização do espaço público, é de se destacar que o espaço físico ocupado pela parte Ré tem causado prejuízos à Universidade Autora.
- Com efeito, além de estar consumindo a água e a energia da Universidade Autora, a referida cantina ocupa um significativo espaço na entrada da Secretaria do Curso de Licenciatura Noturna.
- Urge destacar que o maior problema causado na área ocupada pela cantina, é a enorme concentração de pessoas que lancham dentro e fora da mesma, causando um enorme transtorno no acesso à Secretaria, já que o corredor fica lotado por alunos e até mesmo por pessoas que não têm nenhum vínculo com a Universidade mas frequentam o local (Luta do Betão, documentos n. 2-3, pp. 7-8).⁵⁵

Além de citar a natureza “irregular” da ocupação do espaço, a ação justifica que o “maior problema” é que a Cantina do Betão virou um espaço de convivência estudantil, e que essa rotina prejudicava as atividades acadêmicas para as quais o corredor e os escritórios ao seu lado haviam sido planejados. O fato é que a grande concentração de consumidores na Cantina do Betão talvez demonstrou uma demanda para espaços de convivência para os estudantes.

Ilustrando as contradições no gerenciamento desses espaços constam os documentos de números seis a nove do livro, com data do mesmo mês (março de 2005) em que foi entregue ao Betão a Ação de Reintegração de Posse. O primeiro documento é o Registro Oficial da Cantina do Betão pela “Comissão de Avaliação das Ocupações de Área,” uma comissão da Reitoria que faz parte da Sub-Reitoria de Patrimônio e Finanças, Divisão de Contratos e Análise, Seção de Contratos - SR-3 –responsável pelo levantamento dos espaços ocupados no campus em 2005. O documento da comissão comprova que a Reitoria da Universidade reconheceu o uso do espaço no IQ pelo Betão, e, mais ainda, estabeleceu um contrato de aluguel entre o CA do IQ e Betão no valor de \$200,00/mês. Decorrente do cadastramento com a Reitoria, o contrato de aluguel foi transferido para a Reitoria da universidade, e, no documento seguinte, uma carta do então Pro-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento explicava o processo para depósito de aluguel através da Guia de Recolhimento da União (GRU), fazendo, inclusive, uma referência à Seção de Administração de Permissionários para sanar qualquer dúvida.

Tudo isso atesta que não faltam processos formais de gestão de espaços de permissionários na CIDUNI; falta, sim, um único protocolo de gestão espacial. A Ação de Reintegração de Posse que chamou de “irregular” a ocupação do espaço pelo Betão comprova que a cobrança de aluguel de permissionários pelos CAs é uma atividade “informal”. No entanto, o cadastramento da Cantina do Betão e o recolhimento do aluguel mensal pela Reitoria efetivamente formalizou o uso do espaço. Na verdade houve três políticas espaciais contraditórias: o pagamento de aluguel para o CA, a Ação de Reintegração de Posse pelo IQ e o cadastramento da cantina como um permissionário formal na CIDUNI. Estas contradições resultam numa formalidade aplicada em três maneiras diferentes ou

seja, houve uma falta de direitos civis (CARVALHO, 2000). Vários documentos no livro citam a existência de tantas outras cantinas no campus da CIDUNI que não pagavam aluguel nem estavam cadastradas junto à Reitoria, como estava a do Betão chamando a atenção da aplicação indiscriminada da lei. No final das contas, o Betão foi expulso e ficou um ano exigindo que a UFRJ lhe concedesse um novo espaço para a realização da sua atividade econômica.

Os CAs se juntaram para pedir ao Conselho do Centro de Tecnologia que fornecesse outro espaço para o Betão, mas as negociações não resultaram numa nova apropriação de espaço para ele. Professores e alunos, por sua vez, angariaram testemunhas para validar o seu apoio à permanência do Betão:

“Ao contrário de ‘a enorme concentração de pessoas que lancham dentro e fora da mesma causarem um enorme transtorno’, a cantina presta um excelente serviço aos professores, funcionários e alunos, o que é fácil de ser comprovado no local, com os usuários . . . Se as pessoas ‘lancham dentro e fora da mesma’ (‘causando transtorno’) é por absoluta falta de locais adequados na UFRJ e no IQ (Medeiros, Declaração, 2005, apud, A Luta do Betão, documento nº 24).

O testemunho de um ex-aluno do programa de licenciatura em química aponta o Betão como um

senhor de coração enorme e sempre capaz de dizer uma palavra amiga após um exaustivo dia de trabalho . . . Junto com sua lanchonete e seu filho, “Betão” estava sempre disposto a ajudar da melhor forma possível e apoiar muitos estudantes . . . A retirada da cantina do 5º andar do IQ-UFRJ não acaba simplesmente com mais uma lanchonete, mas sim com a história de muitos alunos do instituto como eu (Pimentel, 2008, apud A Luta do Betão, documento nº 25).

Mais de 140 alunos e ex-alunos da UFRJ testemunharam para expressar basicamente esse mesmo sentimento: a retirada da Cantina do Betão não atendia aos interesses dos estudantes, especialmente os que estudavam à noite e não tinham outras opções de alimentação e socialização. Que a universidade não tenha sido capaz de encontrar ou arranjar uma nova localização para abrigar o Betão chama atenção para o poder decisório executivo das Direções e da Reitoria, muito semelhante ao caso da disputa em torno da localização do SU, quando a intervenção do Presidente Colbourn teve impactos enormes no prolongamento da construção do prédio, mesmo que muitos alunos tivessem apoiado a localização na área central.

A relação da história do Betão com as OREs é a de que, em primeiro lugar, a *Luta do Betão* documenta os processos de negociação e participação cívica dos alunos utilizados pelas OREs para intervir nos procedimentos executivos de

apropriação do espaço no campus. Em segundo lugar, após um ano de negociações e campanhas políticas por parte das OREs para manter o espaço do Betão no campus, mais especificamente no Centro de Tecnologia, o DAEQ resolveu o problema convidando o Betão a abrir sua microempresa dentro do espaço do seu DA. Atualmente o Betão atua como um coordenador das atividades do DA, sendo também responsável pela manutenção dos móveis e a infraestrutura do espaço. Ele também faz o controle do aluguel dos armários dentro do espaço, executa reformas e limpeza, e é extremamente popular entre os alunos que frequentam o CA. Poder-se-ia dizer que é um “funcionário” *ex officio* do CA, que presta serviços de administração organizacional além de prover os serviços de comida. Na análise de infraestrutura, o DAEQ teve uma das melhores soluções.

Embora a “*Luta do Betão*” seja única, o sistema de ter um “permissionário” dentro do CA, que troca o direito de gerar renda no espaço pela prestação de serviços administrativas ao CA, foi observado em ao menos três CAs (V. Tabela 4.1). Os CAs de Medicina e Odontologia são particularmente interessantes. O CA Medicina tem três sedes: a primeira fica no Centro de Ciências de Saúde onde existe uma Xerox e uma permissionária que trabalha dentro da sala de reuniões; a segunda fica no subsolo do Hospital Universitário, que também aluga o espaço para uma xerox e tem outro espaço, do mesmo tamanho, no sexto andar do Hospital (que não foi incluído nos dados porque se encontrava trancado na época da pesquisa). Um dos membros da gestão do CA Medicina relatou que buscam contratar outro permissionário para trabalhar na sede no sexto andar porque a presença de alguém em tempo integral facilitaria a manutenção do espaço, além de prevenir problemas de segurança (TREISTMAN, 2011).

Quanto ao CA de Odontologia, este merece muita atenção pois é o único CA (encontrado) que emprega oficialmente uma secretária e um contador, além de alugar espaço para uma xerox. O CA de Odontologia tem duas sedes: uma no CCS, onde aluga espaço para a Xerox, e uma no Hospital Universitário (onde trabalham a secretária e o contador, este apenas na época de recolhimento de impostos). O CA tem um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), ou seja, funciona como uma empresa ou organização formal. No entanto, ainda fica complicada a questão de receber aluguel da Xerox visto que é um espaço público.

Segundo um dos membros da gestão, o CA criou um CNPJ faz muito tempo porque o CA organizava muitas festas e precisava de um agente fiscal para realizar diferentes eventos. Atualmente, o CA não faz mais festas, mas continuam pagando impostos corretamente. O exemplo mostra que há uma demanda nas OREs por uma administração profissional que possa auxiliar nos esforços dos alunos dentro de suas atividades. No entanto, não há um processo formal para fazer isso, e, por esse motivo, as OREs e seus permissionários permanecem em situações precárias devido à questão da privatização do espaço público. A *Luta do Betão* mostra que, a qualquer momento, as atividades comerciais ligadas aos CAs podem ser proibidas. Além disso, não há um incentivo para os CAs criarem um CNPJ porque isto requeriria que a ORE pagasse impostos; portanto, a informalidade é preferível.

Um outro ponto observado nos espaços de xerox é que eles geralmente servem como acervos de textos para professores e alunos do curso. Este arranjo garante vendas para o microempreendedor e uma fonte de renda (aluguel) para o CA. Além disso, alguém se responsabiliza por manter o acervo dos textos organizado e limpo. As implicações deste arranjo são que, mesmo na ausência de uma taxa de atividades ou uma verba geral, os alunos pagam ao dono da xerox, que depois, paga o aluguel ou presta serviços para o seu CA. Neste sentido há uma taxa *ex officio*, segundo a qual os alunos conseguem redistribuir sua própria contribuição para a organização através da xerox. Entretanto, com exceção do CA de Odontologia, não existe um sistema transparente para o controle destes fluxos de dinheiro.

Finalmente, a terceira estratégia de geração de renda nos CAs é a venda de produtos pelos próprios alunos dentro do CA. O caso mais comum é o aluguel de armários dentro do CA, como se alugasse pequenos pedaços do CA para o uso privado. Assim, isto também representa uma “privatização” do espaço público. Nos casos dos CAs de Matemática e DGEI, a venda de refrigerantes e canecas dentro do espaço oferece uma maneira do CA recolher recursos e redistribuir para a organização. Embora não recaiam impostos sobre essas atividades de pequena escala, há um fluxo de renda.

Os processos de criação e manutenção dos espaços dos CAs na CIDUNI podem ser caracterizados por sua natureza informal. Ou seja, eles privilegiam

negociações e conversas faladas em vez de documentadas. Onde houve documentação, como no caso do Betão, ficou patente que existem vários sistemas formais para regulamentar o espaço universitário, mas que as regras não são aplicadas da mesma maneira em todos os casos. As relações entre atores –quer com a Direção do Curso quer com os permissionários que prestam serviços extremamente importantes à administração dessas OREs – não são “transparentes” mas são entendidas, conhecidas e aceitas. O caso da *Luta do Betão* também mostra que na UFRJ, como no caso da UCF, os interesses dos estudantes podem ser considerados secundários aos da gestão da universidade, e que a participação democrática não necessariamente favorece os pedidos dos alunos em relação ao controle do campus. Finalmente, vê-se uma nova versão de clandestinidade: os CAs, em muitos casos, abrigam pequenas empresas dentro dos seus espaços. Pode-se mesmo afirmar que essa privatização do espaço público resulta numa nova fase de clandestinidade dos espaços dos CAs, uma fase na qual tudo precisa ser falado, mas não documentado, porque, se tudo é mantido informalmente, ninguém precisa pagar impostos.

VI. Considerações Finais

Em resumo, como se pode caracterizar a geografia do quarto preceito nos campi da UCF e da UFRJ? E por que esses espaços são geograficamente diferentes? Segundo a linha de raciocínio do presente trabalho, o SU e os CAs são espaços de cidadania (participação cívica) em cada campus; portanto, eles refletem as diferentes manifestações de cidadania em cada país. Nos EUA a cidadania se caracteriza pelo individualismo, associativismo e igualitarismo e resulta em associações altamente formais, cuja estrutura e prestígio social refletem o próprio governo (TOQUEVILLE, 2004; PUTNAM, 2000). No Brasil a cidadania é caracterizada pela sociedade relacional e hierárquica, o sistema político “de cima para baixo” e a tendência das organizações cívicas buscarem a proximidade do executivo para obterem direitos sociais (DA MATTA, 1997; CARVALHO, 2000). A hipótese, que serviu de base à tese, postulou que estas diferenças promovem níveis diversos de formalidade tanto nos atores e processos de criação quanto na manutenção desses espaços; daí, portanto, as diferenças geográficas nos espaços. O trabalho propôs-se demonstrar que as OREs têm finalidades legais em ambos casos-estudo, mas na UCF os meios existentes para construir e manter o espaço do SU são legais, enquanto, na UFRJ, os meios legais não existem ou, no caso de existirem, é difícil para os atores atenderem à lei.

Os resultados da pesquisa revelaram que a hipótese está *parcialmente* correta. Vários fatores contribuem para mostrar que atores e processos na UCF são extremamente formais: 1º) a existência de uma forte burocracia no SU; 2º) a rica documentação dos processos de construção e manutenção do SU; 3º) a história das leis estaduais que dão cada vez mais reconhecimento e poder às OREs.

Por outro lado, na UFRJ cinco exemplos denotam sua informalidade: 1º) a ausência de funcionários assalariados para cuidar das OREs; 2º) a falta de documentação sobre os processos de apropriação desses espaços; 3º) a existência de negociações pessoais não-documentadas que incluem a troca de espaços físicos e fluxos de capital entre OREs e Direções de cursos; 4º) a existência, dentro desses espaços, de empreendimentos informais cujos donos

pagam aluguel ou oferecem serviços administrativos aos CAs; e 5^o) a opressão política durante a ditadura militar, que resultou na clandestinidade das ORES.

A partir dos fatos citados, pode-se traçar as diferenças, quanto à forma, do SU e dos CAs. O SU, caracterizado pelo estilo grandioso, impessoal e corporativo, reflete a formalidade e o prestígio das associações americanas, manifesto até na alta burocratização dos seus espaços físicos (TOQUEVILLE, 2004). Em contrapartida, os CAs, cuja forma se caracteriza pelo estilo modesto, pessoal e familiar, são uma espécie de “casas na rua,” nas palavras de Da Matta. Os CAs são espaços privados dentro do espaço público da Cidade Universitária (DA MATTA, 1997).

De modo geral, a diferença nos níveis de formalidade exemplifica as observações sobre diferenças, em relação à forma, entre o SU e os CAs. Entretanto, a discussão “formal versus informal” não esclarece a questão da localização. Entende-se que ambos os espaços são centrais para o público-alvo (o SU para a universidade inteira e os CAs para cada curso), mas que a diferença fundamental reside no fato de que o SU é integrado enquanto os CAs são dispersos. No que diz respeito a esta questão, conclui-se que as tradições de planejamento dos campi são as responsáveis pelas diferenças na integração. A história do campus americano, herdeiro do modelo inglês, segundo o qual os alunos moram, estudam, e comem no espaço universitário, sofreu uma ruptura nos meados do século XIX. Os universitários se rebelaram contra o controle das autoridades das faculdades e criaram suas próprias organizações, o que resultou no nascimento do “extra-currículo” (TURNER, 1984). O “extra-currículo” fundamentalmente mudou o campus americano (cada organização acostumou-se a construir o seu próprio edifício dentro do campus). Mais tarde, nos meados do século XX, à época do planejamento utopista da universidade, a noção de funcionalismo reuniu todas as atividades afins num mesmo prédio (um prédio para os gabinetes dos professores, um para as aulas, um para as atividades extracurriculares etc.) (TURNER, 1984; MUTHEIUS, 2000). Nesse passado recente, que inclui um longo processo de mercantilização da educação superior, inclusive a pública, o SU, além de um centro de reuniões e socialização, tornou-se um símbolo arquitetônico do campus para “vender” a faculdade aos novos alunos e suas famílias (ROJSTACZER, 2003).

O atual SU na UCF representa a alta integração de grande parte destas atividades extracurriculares (excluindo desportos) e serve como uma espécie de *marketing*. Os motivos para a integração dessas organizações num único lugar são, indubitavelmente, múltiplos, porém está claro que tal integração reflete as mudanças ocorridas no campus americano ao longo do tempo. É também possível que essa integração seja o simples resultado de um planejamento que buscou maximizar a eficiência no uso do solo do campus : em vez de haver uma série de diferentes organizações espacialmente dispersas num campus cuja área é altamente valorizada, pode-se abrigá-las num mesmo espaço vertical.

No caso da tradição do campus brasileiro e a UFRJ, é o movimento estudantil que marca o espaço da universidade em termos do quarto preceito. Embora haja uma falta de pesquisa sobre os espaços dessas entidades estudantis nos vários campi ao longo do tempo, sabe-se que elas existem a partir dos anos 1930, e presumivelmente já ocupavam algum tipo de espaço no campus naquela época (FÁVERO, 2000). Desde o início, essas organizações foram criadas curso por curso, o que explica o legado espacial de um CA para cada curso refletindo esta tradição histórica. No entanto, com um olhar mais acurado para o campus da UFV e para o prédio do CCS, na UFRJ, dá para perceber que há exemplos de uma integração espacial destes espaços num mesmo lugar. O Plano Diretor 2008-2020 da UFRJ, se for realizado, vai integrar as entidades estudantis com outras organizações de participação social de uma maneira como nunca aconteceu na CIDUNI. Assim, a adoção de um plano de integração participativa deverá levar em conta os espaços existentes em toda sua extensão, compreendendo as suas respectivas histórias, e os seus significados socioeconômicos.

As diferenças em níveis de integração parecem ser reflexos das diferentes escalas dos espaços observados. Em outras palavras, como Castro (1995) aponta, quando a escala de análise muda, também muda o fenômeno sendo observado. Nos casos do SU e os CAs, as escalas da universidade e curso manifestaram-se de forma diferente nos níveis de integração, e portanto, nos dados espaciais levantados e comparados. O fato curioso é que mesmo com diferentes escalas, o comportamento e uso do espaço foi bastante semelhante em ambos espaços.

Em decorrência desta semelhança, é preciso analisar a função desses espaços. Os questionários revelaram que o nível de associacionismo entre os respondentes da UCF foi bem mais alto do que no caso da UFRJ. Da mesma forma, dos respondentes que se identificaram como sócios em algum tipo de grupo, os que afirmaram usar o espaço universitário para realizar as atividades das suas organizações foram em número bem superior na UCF em comparação com os da UFRJ. Esses dados chamam a atenção tanto para as diferentes práticas de cidadania quanto para as diferentes tradições do campus em ambos os casos.

As observações revelaram outros paralelos entre o SU e os CAs. Foi constatado que ambos são usados por estudantes para uma série de atividades equivalentes, principalmente: almoço, socialização, reuniões, e atividades de geração de renda. Apesar das diferenças em forma e localização, as atividades que os alunos realizam nos espaços do quarto preceito são basicamente as mesmas. A diferença é que, no caso da UCF, o associacionismo oficial é alto e a alocação e uso comercial do SU são processos formais, enquanto no caso da UFRJ, o associacionismo oficial é baixo e a apropriação e uso comercial do espaço são informais. De qualquer forma, o papel das OREs e das universidades, de servir como incubadoras de cidadania, não pode ser subestimado. Com os novos desafios de frontando ambas as democracias e ambos os sistemas de educação superior, é essencial que as respectivas sociedades entendam e – mais que tudo – valorizem os espaços do quarto preceito nas suas universidades públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS E PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

ACUI (Association of College Unions International). **51 Facts about College Unions**. Bloomington, Indiana: ACUI, 2011. Disponível em: <http://member.acui.org/core/orders/product.aspx?catid=111&prodid=1228>
Acesso em: 22 out. 2011.

ALBERTO, K.C. **Três Projetos para uma Universidade do Brasil**. 2003. 250f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis: Da Fundação da UNE aos Nossos Dias**. Rio de Janeiro: Publicações S.A., 2007.

BARBOSA, Antonio José de Oliveira. **Das Ilhas À Cidade—A Universidade Visível: A Construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil (1935-1950)**. 2000. 139f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BOK, David. **Universities in the marketplace: the commercialization of higher education**. Princeton, Princeton, 2003.

BROMLEY, Ray. Informality, de Soto Style: From Concept to Policy. In: International Congress of the Latin American Studies Association, 17., 1992, Los Angeles. **Anais...** Los Angeles: LASA, 1992. Disponível em: lasa.international.pitt.edu/.../BromleyRay.pdf. Acesso em 23 out. 2011.

BRUNET, R., FERRAZ, R., THÉRY, H. **Lets mots de la géographie: Dictionnaire Critique**. Montpellier, Reclus: La Documentation Française, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 2001.

CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato, orgs., **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, , 1995.

CORBUCCI, PR. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial-Out. 2004.

CORBUSIER, Le (1937). **Quando las catedrales eran blancas**. Buenos Aires: Editorial Poseidon, 1973. 294 p. 191.

COPE, M. "Coding Qualitative Data." In: **Qualitative Research Methods in Human Geography 2º edição**, ed. por Lain Hay, capítulo 14. Melbourne, Oxford: 2005.

CUNHA, L.A. **A Universidade Reformanda—O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior** Edição 1. São Paulo: UNESP, 2007.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

DE SOTO, Hernando. *El Otro Sendero: La Revolución Informal*. Buenos Aires: Sudamericana, 1986.

_____. *Constraints on People: The Origins of Underground Economies and Limits to their Growth*. In: *Beyond the Informal Sector: Including the Excluded in Developing Countries*, ed., J. Jenkins. São Francisco: Institute for Contemporary Studies, 1988.

DE VAUS, D. A. **Surveys in social research**. London: UCL, 1995

DILL, David D. e Maarja Soo. **Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems** *Higher Education*, Vol. 49, No. 4 (Jun., 2005), pp. 495-533.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: Das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000

FONAPRACE. **Segunda Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**. Brasília: Ministério de Educação, Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2004.

GOLD, R. (1958). "Roles in sociological field observation." In: **Social Forces**, v.36, n. 3, p. 217-213, março, 1958.

HOLIC, N. e THE UCF ALUMNI ASSOCIATION. **The Campus History Series: The University of Central Florida**. Orlando: Arcadia, 2007.

KEARNS, R.A. "Knowing Seeing? Undertaking Observational Research." In: **Qualitative Research Methods in Human Geography 2º edição**, ed. por Lain Hay, capítulo 12. Melbourne, Oxford: 2005.

MARSHALL, H. **Cidadania, Classe Social, e Status**. Rio de Janeiro: Zahar,, 1967.

MCGUIRK, P. e O'NEILL, P. "Using Questionnaires in Qualitative Human Geography" In: **Qualitative Research Methods in Human Geography 2º edição**, ed. por Lain Hay, capítulo 10. Melbourne, Oxford: 2005.

- MUTHESIUS, Stefan. **The Postwar University: Utopianist Campus and College.** New Haven: Yale, 2000.
- OLMSTEAD, VAUX, AND COMPANY. **A Few Things to be Thought of Before Proceeding to Plan Buildings for the New National Agricultural Colleges.** New York, 1866
- PINTO, G. A. e BUFFA, E. Arquitetura, Urbanismo e Educação: Campi Universitários Brasileiros. **Anais da Faculdade de Educação da UFU.** Uberlândia: UFU, 2009.
- PUTNAM, Robert. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.** New York: Simon and Schuster, 2000.
- ROJSTACZER, Stuart. **Gone for Good: Tales of University Life After the Golden Age.**Oxford:Oxford University, 1999.
- SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** São Paulo: Nobel, 1985.
- SOARES, Maria S. A. **Educação Superior no Brasil.** Brasília: CAPES, IESALC—Unesco, GEU, 2002.
- STRAUSS, A. e CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.** London: Sage, 1990.
- TOQUEVILLE, Alexis de. **Democracy in America.**New York: Bantam, 2004.
- TURNER, Paul V. **Campus: An American Planning Tradition.** Cambridge: MIT, 1984.
- VILARINHOS, Maria Lúcia Ribeiro. **O Campus da UFRJ na Ilha do Fundão: Análise de sua localização e organização espacial.** 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

SITES DO WEB

- ASF. **Activity and Service Fee Business Office.** University of Central Florida. Disponível em: <http://www.asf.ucf.edu/>. Acesso em 23 out 11.
- AULETE. **Preceito.***iDiccionario Aulete da língua portuguesa.* Lexicon Editora Digital, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=preceito&x=0&y=0. Acesso em 7 de novembro de 2011.
- EBI. Educational Benchmarking Incorporated.**Student Affairs Solutions.** Disponível em: <http://www.webebi.com/StudentAffairs/default.aspx>. Acesso em 23 out 11.

CAMPUS COMPACT. **Who we are.** Disponível em: <http://www.compact.org/about/history-mission-vision/>. Acesso em 23 out. 2011.
OSRR. **Office of Student Rights and Responsibilities** University of Central Florida. Disponível em: <http://www.osrr.sdes.ucf.edu/>. Acesso em 23 out. 2011.

PRIBERAM. **Campus.** *Diccionário Priberam da Língua Portuguesa.* Lisboa: Priberam Informática, 2011. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 23 out. 2011.

REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). **O que é o REUNI.** Brasília, DF: Ministério de Educação, 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28. Acesso em 22 out. 2011.

RSO DATABASE. **REGISTERED STUDENT ORGANIZATION DATABASE.** Office of Student Involvement, University of Central Florida. Disponível em: http://getinvolveducf.com/resource_topics.php?org_id=56. Acesso em 23 out. 2011.

UCFSU (University of Central Florida Student Union). **Mission of the Student Union.** Orlando, FL: UCFSU, 2011a. Disponível em: <http://ucfsu.com/general-information/>. Acesso em 22 out. 2011.

UCFSU. **University of Central Florida Student Union.** Disponível em: www.ucfsu.com. Acesso 23 out. 2011.

VIDEOS

UCFSU (University of Central Florida Student Union). **The Heart of Campus.** Orlando, FL: UCFSU, 2011b. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Js3sh6wt8ww>. Acesso em 22 out. 2011.

ENTREVISTAS

ÂNGELO, Leonardo. **Dúvidas sobre os espaços do movimento estudantil na Universidade de Brasília.** Entrevista concedida a Brian Ackerman em 19 de maio de 2011.

ALUNA Anônima. **Dúvidas sobre os espaços do movimento estudantil na Universidade de São Paulo.** Entrevista concedida a Brian Ackerman em 6 de junho de 2011.

BULHÕES, Barbara. Membro da atual gestão do CA de Saúde Coletiva. **Dúvidas sobre o processo de apropriação de espaços para CAs.** Entrevista concedida em 15 de agosto de 2011.

CARTER, Chantel. **Questions about the Student Union at the University of Central Florida.** Entrevista concedida a Brian Ackerman em 12 de janeiro de 2011.

CHOMSKY, Noam. **Democracy and the Public University: A Conversation with Noam Chomsky.** Entrevista concedida a Carleton University em 11 de abril de 2011. Disponível em: http://vod.carleton.ca/pub/nchomsky/archive/iis_vod.php. Acesso em 22 out. 2011.

GOMES, Hécio Carlos. Diretor de Gestão Patrimonial. **Dúvidas sobre espaços do movimento estudantil na Cidade Universitária.** Respostas concedidas a Brian Ackerman, em 26 de julho de 2011.

RUFFINO, Wagner. Arquiteto e urbanista, membro do Equipe Técnico do Plano Diretor da UFRJ. **Dúvidas sobre o Plano Diretor 2020 e espaços do movimento estudantil na Cidade Universitária.** Entrevista concedida a Brian Ackerman, em 11 de julho de 2011.

SILVA, Marcos Johari Provezani. **Dúvidas sobre os espaços do movimento estudantil na Universidade Federal de Viçosa.** Entrevista concedida a Brian Ackerman em 16 de maio de 2011.

SIMS, Tyler. **Surveys and Information about usage of the Student Union.** Entrevista concedida, via email, a Brian Ackerman em 13 de janeiro de 2011.

VITARELLI, Valéria. **Dúvidas sobre os espaços do movimento estudantil na Universidade Federal de Viçosa.** Entrevista concedida a Brian Ackerman em 16 de maio de 2011.

ZILLER, Eleanora. **Dúvidas sobre o movimento estudantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Entrevista concedida a Brian Ackerman em 6 de junho de 2011.

JORNAIS E PERIÓDICOS

BOSQUET, Stephen. **Crist signs bill on tuition increase.** Em *St. Petersburg Times*, 2 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.tampabay.com/news/politics/gubernatorial/article1006419.ece>. Acesso em 22 out. 2011.

LEWIS, Michael. **Forget classrooms. How Big Is The Atrium In The New Student Center?** Em: *The Chronicle of Higher Education*. 11 jul. 2003. Disponível em: <http://chronicle.com/article/Forget-Classrooms-How-Big-Is/35303/>. Acesso em 22 out. 2011.

SAE (Secretária de Assuntos Estratégicos). **Classe média brasileira cresce 11,1% nos últimos 21 meses.** Em: Notícias da Secretaria de Assuntos

Estratégicos da Presidência da República. Brasília, 27 de junho de 2011.
Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?p=5814>. Acesso em: 22 out. 2011.

ROJSTACZER, Stuart. **When Intellectual Life is Optional for Students.** *Chronicle of Higher Education*.
<http://chronicle.com.ezproxy.lib.ucf.edu/article/When-Intellectual-Life-Is-O/25222/>

ARQUIVOS HISTÓRICOS

ALTMAN, S. "Memorandum To: Dr. Lee Tubbs, August 7, 1989." **Special Collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

CENTRAL FLORIDA FUTURE ARCHIVES January 15-July 26 1989. **Special Collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

HITT, Charles. Carta para Chancellor Charles B. Reed, State University System of Florida, Sept. 3, 1993. Office of the President, Box 17, Folder on Student Affairs/Student Union 1986-1993. **Special Collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

OFFICE OF FACILITIES PLANNING. **Program for Student Union, 1987.** Office of the President, Box 17, Folder on Student Affairs/Student Union 1986-1989. **Special Collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

THE SCOTT COMPANIES, Architects. "UCF Student Union: Conceptual Schematics Presentation." Office of the President, Box 17, Folder on Student Affairs/Student Union 1986-1989. **Special Collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

UCF UNIVERSITY UNION VISITATION, 1986. Office of the President, Box 17, Folder on Student Affairs/Student Union 1986-1989. **Special Collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

PLANOS DIREITORES

CAMPUS MASTER PLAN: 1985, UNIVERSITY OF CENTRAL FLORIDA. **Special collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

PRELIMINARY MASTER PLAN FOR NEW STATE UNIVERSITY IN EAST CENTRAL FLORIDA, 1963. **Special collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

UFRJ (Plano Diretor 2020). **Plano Diretor UFRJ 2020**: promulgado em abril de 2011. Rio de Janeiro, RJ: Comissão do Plano Diretor, 2011. Disponível em: www.ufrj.br/docs/plano_diretor_2020/PD_2011_02_07.pdf. Acesso em 22 out. 2011.

UNIVERSITY OF CENTRAL FLORIDA CAMPUS MASTER PLAN, 1987. **Special collections & University Archives Department**, University of Central Florida Libraries, Orlando, Florida.

ATOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES

BOARD OF TRUSTEES. **University of Central Florida Board of Trustees Fourth Amended and Restated Bylaws**. Promulgada em 27 de janeiro de 2011. Orlando, FL: Board of Trustees.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Universidade Federal do Rio de Janeiro Conselho Universitário Regimento**. Aprovado pela Resolução nº 03/2002—sessão de 10/10/2002. Contém emendas até 2 de julho de 2011. Rio de Janeiro, RJ: Conselho Universitário.

SGA. **Constitution of the Student Body of the University of Central Florida**. Promulgado dia 17 de abril de 1970, contém emendas até 4 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www.ucfsga.com/statutes>. Acesso em 23 out. 2011.

DECRETOS-LEI, LEIS NACIONAIS E ESTADUAIS E PROJETOS DE LEI

FLORIDA. Estatutos estaduais (2009). **Título XLVIII, Capítulo 1009, Sec. 24: State university student fees**. Tallahassee, FL: Congresso do Estado, 2009. Disponível em: http://www.leg.state.fl.us/statutes/index.cfm?App_mode=Display_Statute&Search_String=Tuition%20differential&URL=Ch1009/Sec24.HTM. Acesso em 22 out. 2011.

FLORIDA. Constitution (1968). **Constitution of the State of Florida**: promulgada em 5 novembro de 1968. Contém as emendas constitucionais posteriores. Tallahassee, FL: Congresso do Estado, 1968.

ESTADOS UNIDOS. **Morrill Act, Lei 37-108**: promulgado em 2 de julho de 1862. Washington, DC: Arquivos nacionais, registros gerais do governo dos Estados Unidos.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

APÊNDICE I

Questionários

Questionnaire: Student usage of civic spaces on university campuses A study comparing civic spaces at Brazilian and American universities

Statement of anonymity:

You are being asked to participate in a survey research project entitled “*Student usage of civic spaces on university campuses: A study comparing civic spaces at Brazilian and American universities,*” which is being conducted by Brian Ackerman, a graduate student in the Department of Geography at the Federal University of Rio de Janeiro under the faculty advisor, Professor Ina Elias de Castro, Ph.D. This survey is anonymous. No one, including the researcher, will be able to associate your responses with your identity. Your participation is voluntary. You may choose not to take the survey, to stop responding at any time, or to skip any questions that you do not want to answer. You must be at least 18 years of age to participate in this study. Your completion of the survey serves as your voluntary agreement to participate in this research project and your certification that you are 18 or older.

Questions regarding the purpose or procedures of the research should be directed to Brian Ackerman at +55.21.8020.3531 or brianw.ackerman@gmail.com

Respondent Profile

1. What is your age? _____
2. What is your sex?
 Male Female
3. What is your current level of study?
 Undergraduate student Graduate student/Teacher's Assistant
4. Do you work off campus in addition to your schoolwork?
 Yes No
5. If so, how many hours per week do you estimate you work?
 1-15 16-25 26+
6. What is your primary source of financial support?
 Family Scholarship Personal (Loans, job, etc.)
7. Are you an American citizen?
 Yes No
8. If not, what is your nationality? _____
9. Are you from Florida?
 Yes No
10. If you are not from Florida, what state/territory are you from? _____
11. Are you of Hispanic, Latino, or Spanish origin?
 No, not of Hispanic, Lat., or Span. origin Yes, Puerto Rican
 Yes, Mexican, Mexican Am., Chicano Yes, Cuban
 Yes, other Hispanic, Latino, or Spanish origin—print national origin:

12. What is your race/ethnicity? (Please check all that apply.)
 White American Indian Filipino
 Black, African Am., or Negro Asian Indian Japanese
 Chinese Korean

Native Hawaiian

Guamanian or Chamorro

Other (please specify) _____

13. What kind of high school did you attend? (Please circle all that apply.)

Public non-charter, non-magnet

Private (non-religious)

Public charter/magnet

Home-schooled

Private (religious)

Other (Please specify) _____

Civic Participation

All questions pertain to experiences during your time at the university; they measure indicators of civic participation and how university space is used or not used in civic activities.

14. Have you collaborated informally with another individual or a group to resolve a problem in the community?

Yes

No

15. If yes, how many times?

1-5

5-10

11+

16. If yes to question 1, with whom? (Please check all that apply.)

Other students

Peers who are unaffiliated with my university nor with any other college/university

Professors

Other (please specify) _____

Peers who are unaffiliated with my university but with another college/university

17. If yes to question 1, did you use space at the university to create, plan, and/or implement the activity to resolve a community problem?

Yes

No

18. If you used university space, which spaces at the university do you use?

Student Union

Academic space (classrooms, study rooms, laboratories)

Library

Other (please specify)

Cafeteria/Dining Hall not in Student Union

Public space (quads, courtyards)

19. Have you been a volunteer for a non-electoral organization, working with others without receiving payment?

Yes

No

20. If yes to question 6, did you learn about, plan, and/or implement the volunteer activity in space at the university?

Yes

No

21. Have you been and/or are you a member of a club, group, or an association (participating actively, not just by donating money or putting our name on a list)?

Yes

No

22. If yes to question 8, what kinds of associations? (Please check all that apply.)

Broad political activism (local and national issues not limited to university)

Journalism

Campus political activism (campus politics, student government)

Religious

Other (please specify): _____

Arts (music, dance, fine arts, etc.)

Sports

23. If yes to question 8, are you an officially recognized leader (you have a title) in any of the groups with which you are associated?
- Yes No
24. If yes to question 8, have you/do you use space at the university to create, plan, and/or implement the activities of the group(s) with which you are associated?
- Yes No
25. If yes to question 11, which spaces do you use? Please check all that apply.
- Student Union Public meeting space (quads, courtyards)
- Library Academic space (classrooms, study rooms, laboratories)
- Cafeteria/Dining Hall not in the Student Union Other (please specify)
26. Have you volunteered for an electoral organization or a specific political candidate?
- Yes No
27. If yes to question 13, at what level was the organization or candidate?
- University Local State Federal
28. If yes to question 13, did you use space at the university to create, plan, and/or implement the activities of the group(s) with which you are associated? _____
- Yes No
29. If yes to question 13, which spaces at the university do you use? Please check all that apply.
- Student Union Academic space (classrooms, study rooms, laboratories)
- Library Other (please specify)
- Cafeteria/Dining Hall not in Student Union _____
- Public meeting space (quads, courtyards)
30. Have you visited or contacted a public leader at any level of government to request help or express an opinion?
- Yes No
31. Have you contacted the media (newspapers, magazines) to express an opinion?
- Yes No
32. Have you written a blog to express an opinion about a topic of public debate?
- Yes No
33. Have you posted a video or a vlog to express an opinion about a topic of public debate?
- Yes No
34. Have you participated in a boycott (you intentionally did not purchase products from a particular company and/or industry to protest their practices or policies)?
- Yes No
35. Have you participated in a boycott (you intentionally purchased products from a particular company or industry to support their practices or policies)?
- Yes No
36. Have you participated a social or political campaign in which you knocked on doors?
- Yes No
37. Have you participated in a social or political campaign in which you reached out to friends, family, and strangers via internet-based social networks?
- Yes No
38. If yes to any questions 17-24, did you use space at the university to create, plan, and/or implement the activities in which you participated?
- Yes No
39. If yes to question 25, which spaces at the university do you use? Please check all that apply.

Student Union

Library

Cafeteria/Dining Hall not in Student Union

Public meeting space (quads, courtyards)

Academic space (classrooms, study rooms, laboratories)

Other (please specify)

40. Have you ever attended college/university in a different country?

Yes

No

41. If yes to question 27, which college/university and in which city/country?

42. If yes to question 27, at which university do you think students were more civically active (involved)?

Current university (UCF)

Foreign university

43. How did your level of civic participation change since starting at the university?

Increase

Decrease

Remained the same

Questionário: Uso de espaço cívico em *campi* universitários

Um estudo comparando espaços cívicos em universidades brasileiras e americanas

Perfil do respondente

1. Qual é a sua idade? _____
2. Qual é o seu gênero?
 Masculino Transgênero
 Feminino Outro
3. Qual é sua conexão à universidade?
 Aluno de graduação Aluno de pós-graduação
4. Se você for um estudante, você trabalha fora da Universidade além de estudar?
 Sim Não
5. Se sim, quantas horas por semana você estima que trabalha?
 1-10 16-20 25-30
 11-15 21-25 30+
6. Como você sustenta-se financeiramente (favor, escolha todos que se apliquem)?
 Família Bolsa Pessoal
7. Você é brasileiro?
 Sim Não
8. Se não, você é qual nacionalidade? _____
9. Você é do estado do Rio de Janeiro?
 Sim Não
10. Se você não é do Rio de Janeiro, de qual estado você vem? _____
11. Qual é sua raça ou etnia? (Favor, escolha todas que se-apliquem.)
 Afro-brasileiro(a)-Negro(a) Asiático(a) oriental Outro (favor, seja específico)
 Branco(a) Indígena Ásia do sul _____
 Mulatto
12. Você fez ensino médio em que tipo de instituição? (Favor, escolha todos que se-apliquem)
 Público (Não federal) Particular (não-religioso)
 Público (Federal) Ensino em casa
 Particular (religioso) Outro (favor, seja específico) _____

Participação Cívica

Todas as perguntas aplicam às suas experiências durante o seu tempo na Universidade; elas são métricas de participação cívica e como espaço universitário é usado ou não usado em atividades cívicas.

13. Já colaborou informalmente com um outro indivíduo ou grupo para resolver um problema na comunidade?
 Sim Não
14. Se sim, quantas vezes?
 1 5-10
 1-5 11+

15. Se sim, com quem?
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Outros alunos | <input type="checkbox"/> Colegas que não tem uma conexão com uma universidade |
| <input type="checkbox"/> Professores | <input type="checkbox"/> Outro (favor, seja específico) |
| <input type="checkbox"/> Colegas não de minha Universidade, mas que estudam numa outra Universidade. | _____ |
16. Se sim, você usou espaço na Universidade para criar, planejar, e – ou executar a(s) atividade(s) para resolver um problema na comunidade?
- Sim Não
17. Se sim, quais espaços no *campus* universitário você usa?
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Centro Acadêmico | <input type="checkbox"/> Espaço acadêmico (salas de aula, laboratórios, salas de estudo) |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca | |
| <input type="checkbox"/> Bandeirão | |
| <input type="checkbox"/> Espaço público (courtyard, parque) | 18. Outro (favor, seja específico): _____ |
19. Já trabalhou como voluntário (sem receber pagamento) para uma organização não-eleitoral?
- Sim Não
20. Se sim para pergunta 5, você aprendeu sobre a oportunidade para trabalhar assim, planejou a atividade voluntário, ou executou a atividade voluntária em espaço universitário?
- Sim Não
21. Já foi, ou é sócio num grupo ou uma associação (participante ativo, não só por pagar mensalidades)?
- Sim Não
22. Se sim, que tipo de associações? (Favor, escolha todos que apliquem.)
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Militância política grande (assuntos locais e nacionais não limitados à Universidade, etc.) | <input type="checkbox"/> Artes e cultura (música, dança, belas artes, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Militância política universitário (política da Universidade, do próprio campus, governo estudantil, etc.) | <input type="checkbox"/> Esportes |
| | <input type="checkbox"/> Jornalismo-Comunicação social |
| | <input type="checkbox"/> Religioso |
| | <input type="checkbox"/> Outro (favor seja específica): _____ |
23. Se sim para pergunta 7, você é oficialmente reconhecido(a) como um(a) líder (ou seja, tem um cargo) em qualquer dos grupos com os quais você é associado(a)?
- Sim Não
24. Se sim para pergunta 7, você usou espaço universitário para criar, planejar, e/ou executar as atividades dos grupos com os quais você é associado(a)?
- Sim Não
25. Se sim para pergunta 10, quais espaços no campus universitário você usa?
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Centro Acadêmico | <input type="checkbox"/> Espaço acadêmico (salas de aula, laboratórios, salas de estudo) |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca | |
| <input type="checkbox"/> Bandeirão | |
| <input type="checkbox"/> Espaço público (courtyard, parque) | 26. Outro (favor, seja específico): _____ |

27. Já trabalhou como voluntário (sem receber pagamento) para uma organização eleitoral ou um(a) candidato(a) específico(a)?
 Sim Não
28. Se sim, em qual patamar de governo foi a organização ou candidato(a)?
 Universidade Estado
 Local Federal
29. Se sim, você usou espaço na universidade para criar, planejar, e/ou executar as atividades eleitorais?
 Sim Não
30. Se sim para pergunta 14, quais espaços no *campus* universitário você usa?
 Centro Acadêmico Espaço acadêmico (salas de aula, laboratórios, salas de estudo)
 Biblioteca
 Bandeirão
 Espaço público (courtyard, parque)
31. Outro (favor, seja específico): _____
32. Já visitou ou contactou um líder público em qualquer nível de governo para pedir ajuda ou expressar uma opinião?
 Sim Não
33. Já contactou a mídia (jornais, revistas) para expressar uma opinião?
 Sim Não
34. Já escreveu e colocou no internet um blog para expressar uma opinião sobre um assunto de debate público?
 Sim Não
35. Já fez e colocou no internet um vídeo ou vlog para expressar uma opinião sobre um assunto de debate público?
 Sim Não
36. Já participou num boicote? (Boicote: intencionalmente não comprar produtos de uma empresa ou indústria para fazer uma protesta contra ações ou políticas dela, numa ação coletiva ou individual.)
 Sim Não
37. Já participou num buycot? (Buycot: intencionalmente comprar produtos de uma empresa ou indústria para apoiar ações ou políticas dela, numa ação coletiva ou individual.)
 Sim Não
38. Já participou numa campanha social ou política em qual você bateu em portas?
 Sim Não
39. Já participou numa campanha social ou política em qual você conectou com amigos, família, e pessoas desconhecidas por redes sociais no internet (ou seja, Orkut, Facebook, etc.)
 Sim Não
40. Se a resposta foi "sim" a quaisquer perguntas entre 16-23, você usou espaço na universidade para criar, planejar, e/ou executar as atividades sem quais você participou?
 Sim Não
41. Se sim, quais espaços no *campus* universitário você usa?
 Centro Acadêmico Espaço público (courtyard, parque)
 Biblioteca
 Bandeirão

Espaço acadêmico (salas de aula, laboratórios, salas de estudo)

Outro (favor, seja específico): _____

42. Já fez faculdade, ou um período da faculdade numa outra universidade num outro país?

Sim

Não

43. Se sim, qual universidade e em qual cidade e país?

44. Se sim, os espaços cívicos (como o CA e DCE) naquele *campus* são diferentes que tem na sua universidade atual? Se sim, como? (Responda em poucas palavras: "Sim, tamanho maior.")

45. Como o seu nível de participação cívica mudou desde começar na universidade?

Aumentou

Baixou

Não mudou

Apêndice II

Documentos Citados da Luta do Betão.


ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO
PROCURADORIA-GERAL FEDERAL
PROCURADORIA REGIONAL FEDERAL DA 2.ª REGIÃO
Av. Rio Branco, n.º 135 - 14.º andar - Centro - Rio de Janeiro - RJ.

EXMO. SR. DR. JUIZ FEDERAL DA ___ VARA FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - RJ

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, autarquia federal com sede na Av. Ipê, n.º 550 - Prédio da Reitoria - Ilha da Cidade Universitária - Rio de Janeiro - RJ - CEP n.º 21.941-590, pelo Procurador Federal que esta subscreve, vem, com amparo no art. 71 do Decreto-lei n.º 9.760/46, propor a presente

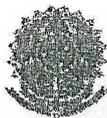
AÇÃO DE REINTEGRAÇÃO DE POSSE

em face de THEREZINHA DE JESUS SILVA SILVESTRE, brasileira, casada, portadora do R.G. n.º 02340256-3 - IFP e ROBERTO PEREIRA DA SILVEIRA, brasileiro, casado, portador do R.G. n.º 01495167-5 - IFP, inscrito no CPF sob o n.º 030355907-10, responsáveis pela cantina localizada na Av. 01 (um), Prédio do Centro de Tecnologia, bloco A, 5.º andar - Cidade Universitária - Ilha do Fundão - Rio de Janeiro - RJ, aduzindo, para tanto, as razões de fato e de Direito a seguir expostas.

João **CAFIS.BLOGSPOT.COM**
Cafismp@gmail.com
Cafis.if.ufrj@gmail.com

N.º 02

[Assinatura]



ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO
PROCURADORIA-GERAL FEDERAL
PROCURADORIA REGIONAL FEDERAL DA 2.ª REGIÃO
Av. Rio Branco, n.º 135 - 14.º andar - Centro - Rio de Janeiro - RJ.

- I - DOS FATOS

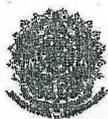
1.1. A parte Ré ocupa irregularmente uma determinada área do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desempenhando a atividade de "cantina". Tal área está localizada no 5.º andar do Prédio do Centro de Tecnologia da UFRJ, exatamente em frente a Secretaria do Curso de Licenciatura Noturno do Instituto de Química (cópia da planta anexa).

1.2. Já não bastasse a irregularidade da ocupação, que se revela pela constatação de que não há qualquer ajuste que acoberte a utilização do espaço público, é de se destacar que o espaço físico ocupado pela parte Ré tem causado prejuízos à Universidade Autora.

1.3. Com efeito, além de estar consumindo a água e a energia da Universidade Autora, a referida cantina ocupa um significativo espaço na entrada da Secretaria do Curso de Licenciatura Noturna.

1.4. Urge destacar que, o maior problema causado na área ocupada pela cantina, é a enorme concentração de pessoas

Nº 03



ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO
PROCURADORIA-GERAL FEDERAL
PROCURADORIA REGIONAL FEDERAL DA 2.ª REGIÃO
Av. Rio Branco, n.º 135 – 14.º andar – Centro – Rio de Janeiro – RJ.

Seus assistentes da Procuradoria de Química e
nesta oportunidade deixam seus respectivos
respeitos e poderes para que o Sr. [nome] em
nome da Procuradoria de Química e
Paralelamente
Prof. Argeiro da Cunha [nome]

1.6. Evidencia-se, assim, que, além da irregularidade da ocupação, a manutenção da parte Ré na posse da área acima especificada, no Prédio do Centro de Tecnologia da UFRJ, representa significativo prejuízo aos planos da Diretoria do Instituto de Química, em melhor atender seus alunos e funcionários, criando aos últimos melhores condições de trabalho, como já solicitado diversas vezes.

1.7. A parte Ré já foi notificada a fim de desocupar o imóvel, assumindo expresso e documentado compromisso de desocupar a área que explora de forma sabidamente irregular, no prazo de 30 (trinta) dias. No entanto, até a presente data, tudo continua como antes.

1.8. Por tudo isso, espera-se que, com a presente medida judicial, seja determinada a sumária reintegração da posse da UFRJ no imóvel em questão, tudo de acordo com a fundamentação jurídica que passaremos a sustentar a seguir.

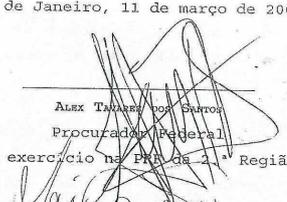
N.º 04

3.2. Protesta-se pela produção de todos os meios de prova em Direito admitidos, especialmente testemunhal, depoimento pessoal, pericial e documental superveniente.

3.3. Atribui-se à presente causa o valor de R\$ 10.000,00 (dez mil reais).

Nestes Termos,
Pede Deferimento.

Rio de Janeiro, 11 de março de 2005.


ALEX TAVARES DOS SANTOS
Procurador Federal
em exercício na PRA da 2.ª Região

Márcio de Salles Sampaio
OAB/RJ n° 132632-E

Nº 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 SR-3 SUB - REITORIA DE PATRIMÔNIO E FINANÇAS
 DIVISÃO DE CONTRATOS E ANÁLISE
 SEÇÃO DE CONTRATOS

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DAS OCUPAÇÕES DE ÁREA

CENTRO: ~~DT~~ C C M N
 UNIDADE: INSTITUTO DE QUÍMICA

OCUPANTE:
 RAZÃO SOCIAL: CANTINA DO ROBERTÃO
 CGC/CNPJ:
 REPRESENTANTE LEGAL: ROBERTO REZENDE DA SILVA
 CPF: 030355908/10
 ATIVIDADE FIM: COMERCIO DE LANCHES
 CONTRATO VIGENTE: SIM NÃO VALOR CONTRATADO R\$: 200,00
 FAVORECIDO: INST. QUÍMICA

TIPO DE ESPAÇO OCUPADO
 ÁREA INTERNA ÁREA EXTERNA TOTAL DA ÁREA EM m²

BREVE DESCRIÇÃO DO LOCAL:
 O ESPAÇO ANTERIORMENTE UTILIZADO ERA A ANTE SALA DA SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA NO 5º ANDAR, EM FRENTE A SALA 519, DO BLOCO A.
 OBS: ANTERIORMENTE PAGAVA AO CATQ, VALOR ESTABELECIDO PÃO SR. DIRETOR DO INSTITUTO DE QUÍMICA, SR. ROBERTO AFIOL.

Nº 06

CIRCULAR

Sr. *Permissionário*,

Vimos por meio da presente, comunicar que por determinação do Governo Federal, através da Instrução Normativa nº 03, de 12 de Fevereiro de 2004, o depósito identificado na Conta Única da União se efetuará através do sistema de Guia de Recolhimento da União, GRU.

Este novo sistema consiste num boleto bancário com código de barras que facilita a forma de Recolhimento na Conta Única da União uma vez que pode ser pago em qualquer Instituição Bancária.

Diante do acima exposto, desde o dia 17/03/2005, os únicos depósitos aceitos serão aqueles efetuados através do sistema GRU, ficando explicitamente proibido qualquer outro tipo de Recolhimento.

Segue em anexo a própria GRU, para o depósito relativo ao mês vencido.

Por fim, esclarecemos que maiores dúvidas acerca do novo método de depósito, poderá ser dirimida no site do Tesouro Nacional, que é: www.tesouro.fazenda.gov.br ou entrando-se em contato com a Seção de Administração de Permissionários pelos telefones 2598-9658 / 25981861.

Atenciosamente,

(Assinatura)
Joel Regueira Teodósio

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Nº 4
15

Nº 07

Processo 205.51.01.004676-4 / Ação de Reintegração de Posse
Autor : UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
Réu : Therezinha de Jesus Silva e Roberto Pereira da Silveira

DECLARAÇÃO

João Alfredo Medeiros, Professor Adjunto do Instituto de Química, lotado no Departamento de Química Analítica (DQA) e responsável pelo Laboratório de Análise Ambiental e Mineral, situado no 5º andar do Bloco A, do Centro de Tecnologia da UFRJ, com entrada pela sala 511, desde 1991, professor universitário há quase 4 décadas, cidadão brasileiro preocupado com injustiças contra os trabalhadores, vem declarar:

- 1) O prédio Bloco A do Centro de Tecnologia da UFRJ abriga o Instituto de Química (IQ), entre outras unidades, que inclui salas de administração, salas de professores, salas de aula, laboratórios, depósitos, todos da UFRJ, além de cantinas e copiadoras de particulares, que atendem aos professores, alunos, funcionários e visitantes do IQ.
- 2) O prédio tem 7 andares com pé direito de 4 metros, espaçados por "entre-pisos", com pé direito com mais 2 metros, de modo que o prédio tem altura de um edifício 14 andares (o 5º andar corresponde ao 10º andar em um prédio residencial). Há muito movimento de alunos e muito movimento por elevadores, com sérias deficiências, sendo comum se ter apenas um elevador funcionando, o que leva a grande perda de tempo de espera em filas ou ao uso das escadas intermináveis.
- 3) A UFRJ e o IQ não têm restaurantes ou cantinas próprias : são todos terceirizados.
- 4) As cantinas e copiadoras instaladas no IQ prestam importantes serviços à comunidade do IQ, considerando as dimensões da UFRJ, a altura do prédio e as distâncias a serem percorridas para buscar atendimento em outros blocos ou prédios, e os curtos intervalos de tempo livre disponíveis por professores e alunos.
- 5) Não são conhecidos os critérios e processos de seleção dos concessionários das cantinas mas, historicamente, estes são escolhidos pela experiência na área e na UFRJ.
- 6) A Ação de Reintegração de Posse acima alega que o Sr Roberto Pereira da Silveira ocupou e explora irregularmente uma determinada área do Instituto de Química, alegando que não há qualquer ajuste que acoberte a utilização do espaço público, e que o espaço físico ocupado tem causado prejuízos à UFRJ e que o maior problema causado é a enorme concentração de pessoas que lancham dentro e fora da mesma, causando um enorme transtorno no acesso à Secretaria, já que o corredor fica lotado por alunos e até mesmo por pessoas que não têm nenhum vínculo com a Universidade, mas que frequentam o local".
- 7) Não há POSSE DO IMÓVEL DA UFRJ. Considerando o controle administrativo e a segurança existente, seria impossível ocupar irregularmente o espaço utilizado pela cantina do Sr. Roberto Pereira da Silva sem conhecimento autorização de autoridades da UFRJ, responsáveis pelo IQ e pelo DQA.
- 8) Existe outra cantina no mesmo setor, no mesmo corredor, a 20 metros em frente, operada por particular, ao qual o IQ cedeu uma área da Secretaria do DQA, uma cozinha e um banheiro, que sofreram obras civis, inclusive com paredes e portas exclusivas.

110 23

Jon

- 9) A cantina instalada e operada pelo Sr. Roberto Pereira da Silveira ocupa um espaço em uma das entradas da secretaria do IQ, dedicada ao curso noturno (Licenciatura em Química) há quase 5 anos, sendo freqüentada por muitos professores, funcionários e, principalmente, alunos, para lanches rápidos, evitando o desgaste físico e de tempo de deslocamento para outros locais no térreo, em outros blocos.
- 10) Ao contrário de "a enorme concentração de pessoas que lancham dentro e fora da mesma causarem um enorme transtorno", a cantina presta um excelente serviço aos professores, funcionários e alunos, o que é fácil de ser comprovado no local, com os usuários.
- 11) Considero uma injustiça as acusações feitas ao Sr. Roberto Pereira da Silveira, de ocupação irregular de espaço, e de exploração irregular, e à sua cantina, e falsa a afirmação que "o espaço físico ocupado pela parte Ré tem causado prejuízos à UFRJ". Como estes alegados prejuízos foram avaliados?
- 12) Se as pessoas "lancham dentro e fora da mesma" ("causando transtorno"?) é por absoluta falta de locais adequados na UFRJ e no IQ. É algo desprezível "o corredor ficar lotado por alunos"? Ou "até mesmo por pessoas que não têm nenhum vínculo com a Universidade"?
- Onde as pessoas iriam lanchar, nas salas de aula, nos laboratórios ou escritórios? Nos banheiros mal instalados e quebrados, imundos, escondidas como indigêntes ou reproduzindo as cenas absurdas do filme de Luiz Buñuel "?"
- As "pessoas que não têm qualquer vínculo com a Universidade" o que fazem aqui? Seriam - pasmem - "apenas" funcionários terceirizados? Apenas devem limpar os corredores e os banheiros? O que teria sido da Eletroquímica se o encadernador e faxineiro Michael Faraday não limpasse laboratórios, e não assistisse a conferências na Academia Britânica de Ciências?
- 13) Ao invés de expulsar um concessionário que instalou e explora uma cantina de alguns metros quadrados, não seria o caso de o IQ e a UFRJ, que sempre alegam, quando convém, o respeito à democracia, oferecerem um espaço adequado, disponível, por exemplo, na cobertura do prédio?
- Não seria o caso de serem consultados professores, funcionários e alunos?
- Estas, sim seriam providências que contribuiriam para criar melhores condições de trabalho no IQ, juntamente com dezenas de outras mais importantes.

Rio de Janeiro, 19 de maio de 2005

João A. Medeiros

João Alfredo Medeiros
Professor Adjunto / Instituto de Química
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Me 24

NA VIDA, POR MUITAS VEZES, ENCONTRAMOS PESSOAS QUE
VEM ACRESCENTAR A NÓS MUITO MAIS DO QUE PARECE EM UM
PRIMEIRO INSTANTE. ENTREI NA UFRJ PARA ESTUDAR À NOITE,
TRABALHANDO COMO MUITOS, PARA FAZER O CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA EM 2000. FOI ENTÃO QUE CONHECI O SR.
ROBERTO, OU, PARA OS ÍNTIMOS, "ROBERTÃO" UM SENHOR DE
CORAÇÃO GRANDE E SEMPRE CAPAZ DE DIZER UMA PALAVRA
AMIGA APÓS UM EXAUSTIVO DIA DE TRABALHO. JUNTO COM
SUA LANCHONETE E SEU FILHO, "BETÃO", ESTAVAM SEMPRE
DISPOSTOS A AJUDAR DA MELHOR FORMA POSSÍVEL E APOIAR
MUITOS ESTUDANTES. ACREDITO, QUE COMO EU, MUITOS ALUNOS
QUERIAM CONSELHOS E QUE MUITO ENGRAÇECERAM-ME COMO
Pessoa, ~~o~~ ~~se~~ tanto que esse foi homenageado
TANTO NO MEU CONVITE DE FORMATURA COMO NA PRÓPRIA
FORMATURA. A RETIRADA DA CANTINA DO 5º ANDAR DO IQ-UFRJ
NÃO ACABA SIMPLEMENTE COM MAIS UMA LANCHONETE, MAS
SIM COM A HISTÓRIA DE MUITOS ALUNOS DO INSTITUTO
COMO EU.

LUIS CLAUDIO F. PORTANTAL
DRE 100102625
M.Sc.

Nº 25