

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

LUCAS PINHEIRO GARIANI

Versão corrigida

A gênese de um novo modelo universitário para o sistema de educação superior no Brasil: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC)

São Paulo

2022

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

LUCAS PINHEIRO GARIANI

Versão Corrigida

A gênese de um novo modelo universitário para o sistema de educação superior no Brasil: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em sociologia.

Área de concentração: Sociologia

Orientadora: Profa. Dr^a Sylvia Gemignani Garcia

São Paulo
2022

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

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G232g	<p>Gariani, Lucas Pinheiro A gênese de um novo modelo universitário para o sistema de educação superior no Brasil: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC) / Lucas Pinheiro Gariani; orientadora Sylvia Gemignani Garcia - São Paulo, 2022. 221 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Sociologia. Área de concentração: Sociologia.</p> <p>1. Universidade Federal do ABC. 2. Bacharelado interdisciplinar. 3. Sistema de educação superior. 4. Modelo universitário. 5. Reforma universitária. I. Garcia, Sylvia Gemignani, orient. II. Título.</p>
-------	--

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

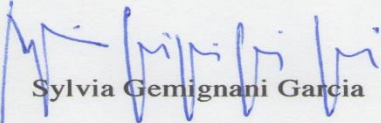
Nome do (a) aluno (a): Lucas Pinheiro Gariani

Data da defesa: 18/05/2022

Nome do Prof. (a) orientador (a): Sylvia Gemignani Garcia

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

São Paulo, 22 de agosto de 2022



Sylvia Gemignani Garcia

Nome: GARIANI, Lucas Pinheiro.

Título: A gênese de um novo modelo universitário para o sistema de educação superior no Brasil: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em sociologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carolina Martins Pulici
Instituição: UNIFESP
Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Caraméz Carlotto
Instituição: UFABC
Assinatura: _____

Profa. Dra. Murillo Marschner Alves de Brito
Instituição: USP
Assinatura: _____

*Para minha mãe,
que nunca desistiu.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível porque pude contar com uma extensa rede de apoio, que ofereceu todos os suportes necessários à sua realização, dos mais variados tipos: das discussões sociológicas e políticas que informam esse trabalho; dos recursos materiais e econômicos que me permitiram me dedicar, por um bom tempo, exclusivamente a essa empreitada; dos cuidados físicos e emocionais que garantiram a plenitude do corpo e, quase sempre, a sanidade do espírito.

Muitas pessoas atravessam este trabalho. Ele é o produto, nas qualidades que eventualmente possa apresentar, das relações construídas durante todo meu processo de formação pessoal e acadêmica, dentro e fora da USP. Mas ele também é consequência de uma conjuntura muito particular. No momento em que, de fato, esta pesquisa se iniciava, passamos a vivenciar uma pandemia e todas as implicações de uma política de saúde irresponsável, negacionista e criminosa. Essa conjuntura exigiu adaptações não apenas nas condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento dessa investigação, como também o recurso a fontes de pesquisa que estivessem digitalizadas. De certo modo, isso limitou um pouco o alcance desta pesquisa, que foi despojada, sobretudo, da possibilidade de descobertas que apenas a biblioteca, e os infinitos mundos aos quais dá acesso, poderia oferecer. Mas o que importa dizer aqui é que a conclusão deste trabalho deve muito àqueles que me ajudaram a retomar a crença nele, sempre que tudo parecia não fazer mais muito sentido.

Inicialmente, gostaria de agradecer a todos os professores pesquisadores que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando seus pontos de vista sobre o papel da ciência e da universidade em um país como o Brasil.

Gostaria de agradecer a todos os professores e professoras que, desde a graduação, se dedicaram a me ensinar esse ofício, me oferecendo as ferramentas mais poderosas para se compreender e agir no mundo. A Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, Edison Bertencelo, Fernando Pinheiro, Gustavo Venturi, Luiz Jackson, Paula Marcelino e Pedro de Niemeyer Cesarino e Vera Telles.

Ao Murillo Marschner, pela participação valiosa na banca de qualificação.

Ao Roni Cleber Dias de Menezes e à Luciana Salazar Salgado, pelas discussões proveitosas sobre meu trabalho, partindo de outros pontos de vista.

Ao Álvaro Comin, pela generosidade com que conduziu a disciplina de projetos.

À Fraya Frehse que, na graduação, inspirou tantos de nós com sua paixão pelas artesanias da pesquisa.

Aos professores Heitor Frúgoli e Simone Scifoni, que participaram da minha formação na pesquisa ainda na graduação, me orientando contra as artimanhas da geografia e da antropologia urbana. A eles agradeço pela disposição em ensinar um jovem estudante a tomar a cidade como campo de batalha e a fazer dela uma luta necessária.

À Maria Carlotto, pela participação na banca de qualificação, mas, sobretudo, por ter sido a inspiração inicial desta pesquisa, por ser referência e modelo.

À Ana Paula Hey devo agradecer não apenas por todo seu trabalho intelectual que serviu, ao mesmo tempo, como inspiração e como guia para esta pesquisa. A ela, devo minha primeira orientação, devo encontros carinhosos pelos corredores e devo o compromisso com o rigor da pesquisa sociológica. E, também, a ela agradeço pelas discussões proveitosas e análises interessadas que permitiram a este trabalho ser melhor.

À Marina, por, gentilmente, ter me confortado e cuidado durante uma fase crítica, quando o corpo não queria ajudar.

E, em especial, à Heloisa Buarque e à Jacqueline Teixeira, por se disporem a me ajudar, na graduação, na luta contra um ato de violência e na busca pela reparação da injustiça. Mas a elas agradeço, principalmente, pelo exemplo de que, na universidade, os valores da inclusão e do cuidado devem ser pilares de nossas relações, bem como, no trabalho acadêmico, a demonstração de que o compromisso com o rigor da pesquisa e com a prática da política podem caminhar juntos.

Aos colegas do *Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação, Cultura e Conhecimento*, pelas discussões sempre animadas e prazenteiras, além das leituras generosas e interessadas do texto de qualificação.

A todos os colegas de minha turma de mestrado, muitos dos quais compartilharam comigo a experiência de serem os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior e na pós-graduação. Amigos que, dessa posição, partilharam os desafios e as desesperanças postas pelo ofício da pesquisa no contexto do nosso país, contra os quais, corajosamente, se engajam no desvelamento das estruturas de reprodução de nossas desigualdades. A eles, devo a inspiração e a admiração que tornaram possível ter forças para continuar e persistir, fazendo da descoberta sociológica o melhor instrumento para a imaginação esperançosa de outros mundos possíveis. A eles, também agradeço pelas sugestões e comentários mais pertinentes durante a fase ainda inicial deste trabalho, na disciplina de análise de projetos. Agradeço, em

especial, à Rafaela, ao Júlio, ao Allan, ao Pedro, companheiros de todas as horas, mesmo as mais escuras. E, ainda, ao Vitor, por ser também porto e calmaria.

Aos colegas que vivenciaram comigo a experiência da representação discente em plena pandemia: Anna, Vinícius e Thaís. Juntos, fomos descobrindo as lógicas mais arbitrárias e, por vezes, conservadoras, do exercício do poder acadêmico. A eles devo o ensinamento de que toda prática política só se realiza de fato em comunhão.

Aos amigos e amigas que me cruzaram na graduação e ficaram para os tempos vindouros: Marina, Liginha, Tainá e Rafael. Em especial, à Maria Clara, que apareceu de repente e nunca mais me largou. A ela devo o cuidado, o afeto e a festa, tudo aquilo que ela me deu.

Ao Pedro, o mineiro que fez essa cidade ser menos cinza, agradeço pelo afeto, calor e carinho com que foi meu guru e confidente nos momentos mais difíceis. E também à Ana, por fazer o mundo mais bonito.

À Brysa, minha paixão e meu abraço, agradeço por tudo, que só ela pode saber.

À Isabella, pelo colo que só ela sabe dar.

À Nicole, pelo sorriso e conforto, e também pela leitura e revisão de partes deste trabalho.

Aos companheiros da “célula da Bela Vista”, pelo exemplo de que a luta sempre vale a pena. Em especial, à Beatriz Rocha, pela inspiração, por me mostrar que a escuta, os olhos e o nome são os instrumentos mais poderosos de reconhecimento da dignidade do outro.

À Aída, à Ana, à Catarina, à Francesca e ao Rodrigo, amigos hoje separados por um oceano, mas que me mostraram que era perambulando pela cidade que eu melhor compreenderia meu lugar no mundo; percepção que me permitiu entender o trabalho acadêmico, e essa pesquisa, de outra forma.

À minha família, por acreditar em mim mais do que eu acharia possível.

Aos meus irmãos, Carlota, Daniel, Danilo, Pedro e Rodrigo, pela vida que enfrentamos juntos.

Às minhas tias que, ao me ensinarem que a cultura e o teatro eram o melhor refúgio, me deram condições para escapar dos momentos mais difíceis deste trabalho.

Ao Renan, companheiro de vida e de estrada. A ele, agradeço pelo suporte, que me sustentou nos momentos críticos, e pela paciência e escuta. A ele, devo o meu amor.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, por serem meu modelo de afeto e coragem para enfrentar o mundo. A eles, devo a melhor parte de mim.

À Sylvia Garcia devo tudo que possa, eventualmente, ser relevante nesta pesquisa. Sua atenção, seu cuidado e seu interesse com o processo de produção do conhecimento sociológico e com a prática da pesquisa foram as estruturas deste trabalho. Mas, à Sylvia, devo muito mais; Sylvia foi orientadora desta pesquisa e mentora da minha experiência no mundo; Sylvia foi minha primeira professora de sociologia na universidade e seu compromisso pedagógico e sua dedicação ao ofício docente me deram as experiências mais potentes da condição do *ser-aluno*. Desde então, Sylvia foi guia, conselheira e mestra. Por isso, à Sylvia dedico este trabalho.

Nome: GARIANI, Lucas Pinheiro. *A gênese de um novo modelo universitário para o sistema de educação superior no Brasil: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2022.

Resumo

Esta pesquisa procurou investigar uma das chaves de mudança que têm caracterizado a reestruturação do sistema de educação superior no Brasil a partir do início dos anos 2000. Trata-se de examinar a emergência e institucionalização de um novo modelo acadêmico e organizacional para as instituições de educação superior no país, que propõe mudanças específicas na organização institucional, acadêmica e curricular da universidade, sintetizadas pela ideia de criação dos bacharelados interdisciplinares. Para tanto, esta pesquisa se baseia em um estudo de caso sobre a concepção da Universidade Federal do ABC (UFABC), que é tomada como a primeira experiência de institucionalização desse modelo. Partindo de uma abordagem histórica e relacional, a pesquisa buscou examinar esse processo por meio de duas operações metodológicas. A primeira, dedicou-se à reconstrução histórica das disputas travadas na intersecção entre os campos político, acadêmico e universitário no país em torno da reforma universitária. A pesquisa aponta que esse modelo foi elaborado por determinadas frações dominantes do campo acadêmico e científico naquela conjuntura histórica. Sua institucionalização teve como condição as transformações nas relações de força entre agentes do campo político, acadêmico e universitário no interior do Estado, redefinidas a partir da mudança do grupo político na administração do governo federal em 2003. A segunda operação, debruçou-se sobre a construção do perfil social do grupo responsável pela elaboração do projeto pedagógico da UFABC por meio da prosopografia e da análise da trajetória familiar, profissional e acadêmica de cinco cientistas e engenheiros desse grupo. A partir do exame de suas trajetórias singulares, a pesquisa mostra como o percurso social e profissional desses agentes delimitou suas visões a respeito da interdisciplinaridade.

Palavras-chave

Universidade Federal do ABC; Bacharelado interdisciplinar; Sistema de educação superior; Modelo universitário; Reforma universitária.

Title: GARIANI, Lucas Pinheiro. *The genesis of a new university model for the higher education system in Brazil: the case of the Federal University of ABC (UFABC)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2022.

Abstract

This research sought to investigate one of the keys of change that have characterized the restructuring of the higher education system in Brazil since the early 2000s. It is to examine the emergence and institutionalization of a new academic and organizational model for higher education institutions in the country, which proposes specific changes in the institutional, academic and curricular organization of the university, synthesized by the idea of creating interdisciplinary baccalaureate degrees. Therefore, this research is based on a case study of the conception of the Federal University of ABC (UFABC), which is taken as the first experience of institutionalization of this model. Starting from a historical and relational approach, the research examines this process through two methodological operations. The first is dedicated to the historical reconstruction of the disputes fought at the intersection between the political, academic and university fields in the country around the university reform. The research points out that this model was elaborated by certain dominant fractions of the academic and scientific fields at that historical conjuncture. Its institutionalization process was conditioned by the transformations in the power relations between agents of the political, academic and university fields within the State, redefined after the change of the political group in the federal government administration in 2003. The second operation is focused on the construction of the social profile of the group responsible for the elaboration of UFABC's pedagogical project through the prosopography and the analysis of the family, professional and academic trajectories of five scientists and engineers from this group. From the examination of their unique trajectories, the research shows how the social and professional background of the agents delimited their views on interdisciplinarity.

Keywords

Federal University of ABC; Interdisciplinary bachelor's degree; Higher education system; University model; University reform.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Cursos de formação inicial dos membros da Comissão

Gráfico 2 Cursos de formação doutoral dos membros da Comissão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Diferenças entre os modelos

Quadro 2 Visões sobre a crise e a necessidade da Reforma

Quadro 3 Ano de formação dos membros da Comissão

Quadro 4 Ano de ingresso na carreira docente dos membros da Comissão

Quadro 5 Distribuição dos diplomas de acordo com o grau de formação e as instituições

Quadro 6 Comparação entre os cursos de formação inicial e doutoral

Quadro 7 Instituição e ocupação profissional dos membros da Comissão em 2005

Quadro 8 Distribuição das ocupações de acordo com as instituições

Quadro 9 Índice de participação em órgãos ligados ao fomento e avaliação da atividade científica, institutos de pesquisa, associações científicas e recebimento de premiações científicas

Quadro 10 Índice de participação em órgãos da universidade

Quadro 11 Índice de participação em órgãos públicos e recebimento de premiações estatais

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABCM	Associação Brasileira de Engenharia e Ciências Mecânicas
ABEClin	Associação Brasileira de Engenharia Clínica
ABENGE	Associação Brasileira de Educação em Engenharia
ABEP	Associação Brasileira de Engenharia de Produção
AIR	Association for Institutional Research
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANE	Academia Nacional de Engenharia
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASHE	Association for the Study of Higher Education
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CFE	Conselho Federal de Educação
CHEPS	Center for Higher Education Policy Studies
CHER	Consortium of Higher Education Researchers
CIPEDES	Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior
CIPES	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
CNAE	Comissão Nacional de Atividades Espaciais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
Copea	Coordenação de Programas de Estudos Avançados da UFRJ
Coppe	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia da UFRJ
CPD	Centro de Processamento de Dados da UFRGS
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia

CRHEW	Centre for Research on Higher Education and Work
CSHE-PU	Center for Studies in Higher Education – Penn University
CSHE-UC	Center for Studies in Higher Education University of Califórnia, Berkeley
CSHPE	Center for Study of Higher and Pos-secondary Education University of Michigan
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAIR	European Association for Institutional Research
EARDHE	European Association for Research and Development in Higher Education
EESC-USP	Escola de Engenharia da USP São Carlos
ENSEM	École Nationale Supérieure d'Electricité et de Mécanique
EPM	Escola Paulista de Medicina
ERIC	Educational Resources Information Centre
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEC	Faculdade de Engenharia de Campinas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IAI	Inter-American Institute for Global Change Research
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEE	Institute of Electrical and Electronic Engineers
IHE	Institute of Higher Education – University of Georgia
IMHE	Programme on Institutional Management in Higher Education
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INCHER	International Centre for Higher Education Research
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INF	Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INPG	Institut National Polytechnique de Grenoble
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
IREDU	Institute for Research in the Sociology and Economics of Education
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica

IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Cândido Mendes
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
NCHEMS	National Center for Higher Education Management Systems
NPM	Nova Gestão Pública
NUPEES	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ORUS	Observatoire International des Réformes Universitaires
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Poli-USP	Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia do Brasil
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBEBio	Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBT	Sociedade Brasileira de Telecomunicações
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIHER	Stanford Institute for Higher Education Research
SRHE	Society for Research into Higher Education
TWAS	Academia do Mundo em Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSP	Universidade Federal de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USAID	United States Agency For International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	20
Capítulo 1. A universidade como problema	24
1. A emergência do espaço de produção acadêmica sobre a educação superior.....	25
1.1. O espaço acadêmico estadunidense	29
1.2. O espaço acadêmico europeu	35
1.3. Breve nota sobre o espaço acadêmico brasileiro	44
2. A tensão constitutiva da universidade: entre produção e reprodução de conhecimento.....	48
Capítulo 2. O sistema de educação superior no Brasil: os ciclos de modernização e expansão da universidade pública	59
1. A reforma Francisco Campos: a universidade como modelo	61
2. A reforma universitária de 1968: a racionalização das estruturas universitárias.....	65
3. A transição democrática e as políticas do governo FHC: diversificação institucional, flexibilização da autonomia e avaliação	70
4. As políticas do governo Lula: a expansão e democratização da universidade pública....	79
Capítulo 3. A gênese de um novo modelo universitário: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC)	86
1. A UFABC como objeto: uma análise histórica e relacional	88
2. A gênese da universidade: as lutas políticas pela criação de uma universidade pública no ABC paulista	94
2.1. Uma universidade no papel.....	94
2.2. A criação da Universidade Federal do ABC.....	101
2.3. O projeto pedagógico da UFABC.....	108
3. A gênese do modelo: as disputas acadêmicas pela reforma da universidade	113
3.1. A greve de 1998 e a defesa da universidade pública: visões em disputa.....	114
3.1.1. A proposta de reforma universitária do Manifesto de Angra	118

3.1.2. As reuniões da Copea/UFRJ e a produção do discurso dominante sobre a Reforma.....	122
3.2. A reforma da educação superior de 2004 e a proposta da Academia Brasileira de Ciências (ABC).....	139
3.2.1. A atuação da ABC e as interfaces com o campo político.....	140
3.2.2. O discurso da ABC sobre a reforma da educação superior	143

Capítulo 4. A adesão ao novo modelo e a produção de sua legitimidade: perfil social e trajetória dos cientistas e engenheiros da comissão da UFABC 148

1. A prosopografia como método pertinente à sociologia histórica.....	149
2. O perfil socioprofissional dos membros da comissão.....	152
2.1. Seleção dos agentes pertinentes e do material biográfico.....	152
2.2. Seleção das variáveis ou propriedades pertinentes	154
2.3. Perfil profissional.....	155
2.3.1. Ano de formação	155
2.3.2. Instituições de formação	158
2.3.3. Carreiras de formação.....	160
2.3.4. Atuação profissional: instituições e cargos	164
2.4. Indicadores de poder e prestígio científico	167
2.5. Indicadores de poder universitário	170
2.6. Indicadores de poder político.....	171
3. Análise das trajetórias de alguns membros da Comissão.....	172
3.1. Origem familiar e trajetória escolar	173
3.2. Entre a competência social e a competência técnica.....	180
3.3. A pós-graduação e a circulação internacional: mudanças nas áreas de formação .	186
3.4. A carreira entre a universidade, a pesquisa e o Estado	190
4. Razões e visões da interdisciplinaridade.....	196

Considerações finais 203

Referências bibliográficas 206

Introdução

Ao menos desde a segunda metade do século XX, o processo de expansão e diversificação das instituições dedicadas à formação superior e à produção científica e tecnológica provocou transformações profundas na redefinição estrutural e funcional da universidade moderna. De modo geral, um dos instrumentos dessa mudança na reorganização dos espaços de produção e reprodução do conhecimento tem sido a implantação de políticas governamentais, a partir das quais as disputas em torno da responsabilização social da ciência e da universidade no desenvolvimento econômico e tecnológico são associadas às demandas pela ampliação do acesso à formação superior, incorporando os grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Desde então, diferentes vertentes das ciências sociais, partindo de variadas perspectivas teórico-metodológicas e enquadramentos empíricos, tomaram esse processo como objeto de investigação em suas agendas de pesquisa.

No Brasil, desde a década de 1960, algumas propostas de reforma do sistema de educação superior foram encaminhadas pela burocracia estatal visando à expansão do sistema. Mais recentemente, nas últimas três décadas, é possível observar a intensificação das disputas em torno da redefinição do papel e do perfil institucional da universidade, diante do aumento das pressões de ordem econômica, política e social. É nesse quadro que diferentes grupos irão disputar, no interior do campo estatal, acadêmico e universitário, a legitimidade de poder definir a visão e o sentido que deveriam ordenar as políticas endereçadas à reorganização dos espaços de produção e reprodução do conhecimento.

Esta pesquisa procurou investigar uma das chaves de mudança que têm caracterizado a reestruturação do sistema de educação superior no Brasil a partir do início dos anos 2000. Trata-se de examinar as disputas travadas na intersecção entre os campos político, acadêmico e universitário pela produção e institucionalização de um novo modelo acadêmico e organizacional para as instituições de educação superior, que propõe mudanças específicas na sua organização pedagógica, na prática científica e no governo acadêmico. Esse modelo se define, basicamente, pela adoção da interdisciplinaridade como procedimento de organização institucional, acadêmica e curricular dos espaços de produção e reprodução do conhecimento.

Esse modelo foi elaborado por determinadas frações do campo acadêmico e científico e passou a ser difundido através da política de expansão das universidades federais realizada, de modo mais intenso, com a criação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2007, durante o segundo governo de Luís Inácio

Lula da Silva. Como parte desse processo, a primeira experiência de institucionalização desse modelo se deu com a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), em 2005. Assim, com o objetivo de analisar as condições sociais, políticas e acadêmicas que configuraram a gênese da criação desse modelo, nós optamos por circunscrever empiricamente o objeto dessa pesquisa ao caso da UFABC, que se constituiu como a primeira instituição de educação superior a materializar e instituir os bacharelados interdisciplinares em sua configuração pedagógica, curricular e institucional.

A definição do nosso problema de pesquisa e o modo pelo qual buscamos construir o nosso objeto por meio do estudo do caso da UFABC foram orientados pela abordagem sociológica histórica e relacional mobilizada por Pierre Bourdieu em seus trabalhos. Para Bourdieu, a apreensão sociológica do mundo social tem como condição a análise da relação dialética entre o sistema de relações objetivas entre os agentes – compreendido em termos de um espaço de posições – e o sistema de disposições dos agentes – entendido enquanto modos de percepção, classificação e ação. Dessa perspectiva, as formas de ação dos agentes (seus modos de intervenção prática no mundo) são compreendidas como produto desse sistema de posições, a partir do qual os agentes incorporam disposições específicas que constituem o princípio gerador de suas práticas e representações (BOURDIEU, 1983a; 2008a).

No caso desta pesquisa, essa abordagem histórica e relacional nos permite compreender o processo de mudança e transformação da universidade não como consequência natural da evolução histórica das sociedades contemporâneas, expressa nos discursos fatalistas sobre sua adaptação necessária, mas como produto da realização material de certas visões de mundo. É nesse sentido que a proposição desse modelo universitário é entendida nesta pesquisa, como uma tomada de posição de certo grupo de agentes no campo universitário e acadêmico, e as condições para sua institucionalização são dadas pela correspondência, na conjuntura histórica em que foi concebido, entre as estruturas objetivas do espaço social e as estruturas cognitivas desses agentes. Isto é, trata-se de tomá-lo como uma intervenção prática – ela mesma produto de disposições particulares correspondentes às posições específicas ocupadas por esses agentes no espaço social ao longo do tempo –, cuja condição de realização se deve, por sua vez, à posição que esses agentes ocupam nas relações de força que determinam as lutas simbólicas pela definição daquilo que *é e deve ser* a universidade.

Dessa perspectiva, decorrem duas operações metodológicas a partir das quais buscamos estruturar essa pesquisa. Por um lado, nos dedicamos a realizar uma análise histórica que reconstruísse as disputas conjunturais que estabeleceram as condições sociais, materiais e simbólicas para a proposição desse modelo, a partir do final dos anos 1990, e a sua

institucionalização, com a criação da UFABC. Por outro, ao estudar um caso particular, pudemos reconstruir e analisar as trajetórias singulares de um conjunto de agentes que participaram do processo de concepção desse modelo, enquanto membros da comissão responsável por elaborar o projeto pedagógico da UFABC, de modo a observar no percurso de suas trajetórias a formação de disposições em torno da adesão ao discurso da interdisciplinaridade, que aparece como definidor desse modelo.

No primeiro capítulo, procuramos realizar uma primeira operação de aproximação e construção do objeto mais geral desta pesquisa, que se refere às transformações contemporâneas na organização institucional e no papel da universidade. Inicialmente, recorreremos à análise da bibliografia disponível sobre essa temática para propormos uma análise da emergência do espaço de produção acadêmica em educação superior, considerando os contextos estadunidense, europeu e brasileiro, e buscando dar relevo ao intenso trabalho social interessado na definição do que *deve ser* a universidade. Esse procedimento buscou, sobretudo, indicar a necessidade, em acordo com nossa orientação teórica, de se distanciar da orientação prática e política que marcou a emergência desse espaço de produção nos diferentes contextos abordados. Em seguida, fazemos uma breve reconstrução, informada pela abordagem teórica de Bourdieu, do processo histórico mais longo, por meio do qual a universidade pode ser enquadrada como instituição basilar da conformação do próprio Estado e do ordenamento das disputas que organizam a vida social na modernidade, ao contribuir para a racionalização das esferas sociais, políticas e econômicas e ao consagrar, através do diploma, mecanismos de reprodução das relações de força entre grupos sociais desiguais.

No segundo capítulo, realizamos uma reconstrução histórica do processo de formação do sistema de educação superior brasileiro, enfatizando quatro conjunturas críticas: a década de 1930 e a Reforma Francisco Campos, a década de 1960 e a reforma universitária de 1968, o período de transição democrática e os primeiros governos de FHC, e a década de 2000 e os governos Lula. Para isso, consultamos a bibliografia a respeito do desenvolvimento histórico da educação superior no Brasil, bem como analisamos um conjunto de documentos, relatórios, leis, projetos de lei e decretos. Essa operação objetivou, por um lado, apontar os sentidos que a tensão estrutural da ideia de universidade assumiu nos projetos e políticas reformistas encaminhados em cada um dos períodos históricos analisados, destacando, em especial, as transformações relativas às universidades federais e, por outro lado, indicar seus efeitos na própria organização do campo das instituições de ensino superior, explicitando as mudanças morfológicas do sistema, objetivadas a partir do índice relativo a expansão e diversificação dos estabelecimentos de educação superior e ao crescimento no número de matrículas.

No terceiro capítulo, avançamos na delimitação empírica do nosso objeto, com o objetivo de investigar as disputas propriamente políticas e acadêmicas que permitem compreender as condições sociais da emergência desse modelo. Para tanto, em um primeiro momento, examinamos a bibliografia a respeito do processo de criação da UFABC e dos preceitos de seu projeto pedagógico, procurando examinar a forma pela qual a UFABC é tomada como objeto por esses diferentes trabalhos. A partir disso, foi possível objetivar o sentido político e, por vezes, fatalista, que caracteriza grande parte desses trabalhos. Em um segundo momento, voltamos a análise para os condicionantes políticos que estiveram na gênese da UFABC, os quais tornaram possível tanto a sua criação quanto a implementação de um projeto pedagógico novo, que buscava instituir esse novo modelo universitário no país. Para tanto, analisamos um conjunto de documentos institucionais e proposições legais – projetos de lei, leis e decretos. Na terceira parte do capítulo, nos dedicamos a investigar a gênese das concepções pedagógicas desse modelo, considerando as disputas empreendidas no campo acadêmico e universitário a partir do final da década de 1990. Com esse objetivo, analisamos os discursos relativos à reforma universitária, que tomaram a forma de manifestos, relatórios e publicações relacionados a duas instâncias que foram determinantes para a elaboração do modelo: a Coordenação de Programas de Estudos Avançados (Copea) da UFRJ e a Academia Brasileira de Ciências (ABC).

Finalmente, no quarto capítulo, centramos a investigação na comissão responsável por elaborar o projeto pedagógico da UFABC. Inicialmente, buscamos construir o perfil social de 24 cientistas e engenheiros que participaram da Comissão, por meio da construção de um questionário biográfico desses agentes, elaborado pela seleção de um conjunto de propriedades pertinentes para estabelecer o espaço de forças de atuação desse grupo. Em seguida, a partir de entrevistas realizadas com cinco membros da Comissão, construímos e analisamos as suas trajetórias acadêmica e profissional, de modo a observar as condições singulares que tornaram possível a adesão desse grupo ao discurso em torno da interdisciplinaridade.

Capítulo 1. A universidade como problema

Tomar como objeto analisável o próprio espaço social que legitima a prática científica requer uma preocupação redobrada. Se a universidade se constituiu como a instituição moderna responsável por abrigar as condições necessárias para a produção do conhecimento racional sobre o mundo e, portanto, oferecer os instrumentos e os insumos necessários à organização e o controle racional da vida, ela também se conformou como espaço de lutas no qual diferentes agentes e instituições concorrem pela sua definição, em permanente disputa, nos tempos em que atuam e nos espaços que abrangem. Assim, analisar as questões e os problemas que incidem e definem a universidade hoje, exige, portanto, uma vigilância permanente por parte do analista, que deve "dar um passo em direção à exterioridade para desvencilhar-se do jogo social e da influência daqueles que o dominam" (DEROUET, 2002, p. 10). Essa abordagem, ao assumir a busca pela exterioridade como objetivo do sociólogo, tem como implícito a posição que este deve tomar em relação a seu objeto: deve abster-se de participar, durante a prática científica, das disputas sociais que envolvem os fenômenos que analisa. Para Bourdieu, esta posição só pode se realizar através da ruptura com os critérios e classificações socialmente disponíveis envolvidos na luta pela organização e estabilização de determinada ordem de coisas, de modo a evitar que o próprio discurso científico constitua um mecanismo de legitimação das visões de mundo concorrentes (BOURDIEU, 2019 [1984], p. 35).

Assim, nossa primeira operação de pesquisa, realizada ao longo desse capítulo, buscou colocar em prática essa ruptura, espécie de dúvida radical, sobre o objeto mais geral do qual trata essa investigação. Para tanto, inicialmente, realizamos uma avaliação bem circunscrita do espaço de produção acadêmica organizado em torno da temática da universidade e da educação superior, buscando dar relevo ao intenso trabalho social interessado na definição do que deve ser a universidade, em meio às transformações sociais, políticas e econômicas que reordenaram o capitalismo monopolista ao longo da segunda metade do século XX. Esse procedimento buscou, sobretudo, indicar a necessidade, em acordo com nossa orientação teórica, de se distanciar da orientação prática e política que marcou a emergência desse espaço de produção nos diferentes contextos abordados. Em seguida, recorreremos a uma construção do processo histórico mais longo por meio do qual a universidade pode ser enquadrada como instituição basilar da conformação do próprio Estado e do ordenamento das disputas que organizam a vida social na modernidade, ao contribuir para a racionalização das esferas sociais, políticas e

econômicas e ao consagrar, através do diploma, mecanismos de reprodução das relações de força entre grupos sociais desiguais.

1. A emergência do espaço de produção acadêmica sobre a educação superior

Os sociólogos Frank e Meyer (2007) identificam duas linhas gerais que caracterizam as literaturas sociológicas sobre a expansão universitária. A primeira linha analítica teria tomado como base uma representação específica da sociedade contemporânea, diferenciada e dependente de conhecimentos especializados, adotando a premissa de que seria necessário à universidade se expandir enquanto organização dedicada a cumprir as exigências funcionais da *sociedade do conhecimento* emergente. Essa perspectiva, mais positiva, conforma toda uma parte da literatura que irá ressaltar a capacidade de adaptação da universidade frente à intensificação do processo de diferenciação social e sua função de satisfazer os requisitos técnicos-funcionais da sociedade moderna. A segunda linha de investigação assumiria que a expansão universitária impulsionada pela adoção de fins e critérios estabelecidos por interesses políticos e econômicos díspares às funções da universidade levaria a sua fragmentação e colocaria em perigo seus fundamentos historicamente definidos. De modo geral, esses estudos apontam aspectos negativos e desvantagens de uma concepção utilitarista da universidade e a contradição que tal perspectiva confere ao seu trabalho de formação crítica e civilizacional através da produção e difusão do conhecimento racional. É a partir dessa percepção que uma série de autores fazem o diagnóstico do declínio, fragmentação e crise da universidade.

Uma avaliação dessa literatura, em acordo com a sociologia crítica de matriz bourdieusiana que dá corpo à problemática dessa pesquisa, deve dar relevo aos mecanismos pelos quais os modos de conhecer e dar inteligibilidade aos processos que conduziram à transformação da educação superior também acabam por impor e delimitar o sentido possível dessas mudanças. Como aponta Bourdieu, as ciências sociais estão expostas a receber do mundo social os problemas que levanta a respeito dele, isto é, podem constituir uma das formas de mediação por meio das quais o “mundo social constrói a sua própria representação” (1989, p. 36). Metodologicamente, o rompimento com essa operação destinada à produção e a estabilização das categorias e representações que vão, a um só tempo, explicar e constituir o mundo social, pode se realizar por meio da história social dos problemas, dos instrumentos e dos meios de pensamento disponíveis ao analista para a construção de seu objeto e a formulação de seu problema de pesquisa. Nesse sentido, me parece fundamental, a título introdutório,

reconstruir o processo de emergência de um espaço de produção acadêmica em torno da educação superior que, como veremos, se constituiu a partir da importância que esse tema assume na esfera pública, enquanto *problema social legítimo*.

Para realizar essa aproximação com a literatura acadêmica sobre a educação superior, tendo como ênfase o processo de emergência desse espaço de produção acadêmica a partir de uma breve reconstrução histórica das principais instituições científicas e instâncias de consagração que o constituíram, optamos por focalizar nos dois grandes *locus* de desenvolvimento e produção que têm sido identificados e reiterados pela literatura, isto é, os EUA e a Europa. Para o caso brasileiro, a gênese de um espaço de produção de conhecimento sobre o ensino superior já foi analisada por algumas pesquisas. Na terceira parte dessa seção, sistematizaremos as características mais gerais apontadas por essas pesquisas a respeito da emergência desse espaço de produção no Brasil.

Na ampla literatura que abarca a temática da educação superior, é possível encontrar diferentes formulações para caracterizar os espaços de produção e difusão de produções acadêmicas sobre a educação superior. Por exemplo, a ideia de um *campo de pesquisas* ou um *campo de estudos* é bem difundida (cf. ALTBACH, 2014; CLEGG, 2012; KEHM, 2015) e, de modo geral, se refere ao conjunto de agentes, instituições e instâncias dedicadas à produção e circulação de conhecimento e informação sobre a educação superior. Mesmo que essa categorização não se realize tendo como referencial o caráter concorrencial das relações de força que constituem esse espaço de produção (seu uso está mais associado à formação de uma comunidade de agentes e instituições que compartilham entre si uma afinidade temática) sua utilização pode ser compreendida, talvez, enquanto uma estratégia de legitimação, uma vez que delimita e instaura um procedimento de circunscrição desses agentes e instituições, conferindo-lhe uma existência, isto é, um modo de ser reconhecido.

Partindo da perspectiva histórica e relacional da sociologia dos campos científicos proposta por Pierre Bourdieu (1983b), a noção de *campo* pode ser definida como o espaço de relações objetivas entre as posições dos agentes interessados na luta pelo monopólio da competência científica legítima, estabelecidas conforme a posse relativa das capacidades técnicas disponíveis e do poder socialmente validado. Nesse microcosmo, os agentes e as instituições disputam a posse e o reconhecimento de capital científico, que, em sua forma pura, é atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior de uma disciplina, em relação à qual se organiza o conjunto de conhecimentos socialmente acumulados que determinam os princípios de validação das produções simbólicas desse espaço (BOURDIEU, 2004). Tendo em vista essa definição, é possível considerar que, de fato, os espaços de pesquisa acadêmica em

educação superior correspondem, mais contemporaneamente, a um campo científico, em relação ao qual se poderia reconstruir a estrutura de relações de posição dos agentes e instituições partícipes da luta pelo monopólio da competência legítima que caracteriza a dinâmica de funcionamento do campo.

A variável mais aparente que permitiria afirmar isso, seria a expansão dos centros de investigação, dos programas de formação na pós-graduação e das revistas científicas especializadas na área (RUMBLEY *et al.*, 2014)¹. Entretanto, esses indicadores permitem, antes, verificar o caráter desigual dos processos de emergência, desenvolvimento e consolidação desse espaço nos diferentes contextos nacionais. Em geral, parte da literatura enfatiza a institucionalização avançada nos EUA e em alguns países do sistema Commonwealth, como Reino Unido, Canadá e Austrália (TIGHT, 2012). Já para o panorama da Europa ocidental, destaca-se a intensificação desse processo desde os anos 2000, embora instituições importantes estivessem sendo consolidadas a partir da década de 1970 (KEHM & MUSSELIN, 2013). Mais recentemente, chama-se atenção para o contexto chinês, onde esse espaço acadêmico também tem encontrado condições favoráveis para seu desenvolvimento (RUMBLEY, STANFIELD, GAYARDON, 2014).

De todo modo, nesse trabalho, procurei reconstruir a conjuntura particular em que um conjunto de agentes e instituições, nesses diferentes contextos espaciais, passaram a se dedicar ao estabelecimento da educação superior como tema de pesquisa buscando reivindicar sua legitimidade enquanto objeto de interpelação científica e, portanto, seu reconhecimento social. Trata-se, portanto, de enfatizar a conjuntura histórica em que se objetivava estabilizar essa temática enquanto legítima. Nesse sentido, por situarmos a análise na *emergência* dessa ordem acadêmica particular, optamos por defini-la enquanto um espaço de produção acadêmica, no qual a educação superior passa a ser o objeto particular de práticas científicas interessadas na construção e estabilização de uma rede institucional e comunicativa necessária à conquista da legitimidade científica desse espaço acadêmico e à organização das instâncias de competição e consagração em que, ao longo do processo de conquista da autonomia desse espaço, irão se estruturar as relações de força.

Em termos gerais, Teichler (2015) identifica algumas características comuns a esses espaços de produção acadêmica nacionais. A primeira seria que esses espaços, denominado por

¹ Em 2014, um grupo de pesquisadores realizou a terceira edição do inventário global sobre a institucionalização da pesquisa em educação superior. Naquele ano, foram identificados 217 centros ou institutos de pesquisa, 277 programas de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) e 280 periódicos científicos especializados, em 56 países ao redor do mundo (RUMBLEY, STANFIELD, GAYARDON, 2014).

ele como *campos de pesquisa*, são pequenos. O critério adotado para definir essa escala reduzida é que, diante do papel cada vez mais determinante que os sistemas de educação superior desempenham atualmente, o conhecimento sistemático e especializado ainda não recebe a consideração merecida. A segunda seria a dificuldade de constituir uma identidade acadêmica, de modo que muitos daqueles pesquisadores que se dedicam à área ainda preferem se filiar a suas vinculações disciplinares de origem. A terceira característica se refere à ausência de uma demarcação entre as esferas de atuação dos pesquisadores de modo que podem, ao mesmo tempo, se dedicar à investigação e atuar enquanto consultores, avaliadores, decisores políticos e administradores. A quarta característica seria o âmbito de análise, majoritariamente circunscrito ao contexto nacional ou às esferas subnacionais do cenário de produção onde o pesquisador atua. A quinta característica é a heterogeneidade do campo, na medida em que há um alto grau de especialização nas próprias subtemáticas concernentes à educação superior².

Esse quadro geral caracterizado por Teichler também permite verificar a percepção desses agentes sobre o modo pelo qual esse espaço acadêmico emergiu. Nesse sentido, é notável que a educação superior seja constituída como um objeto diretamente relacionado a um problema político, a expansão dos sistemas de educação superior, para o qual a pesquisa deve se orientar e o pesquisador pode se engajar. No âmbito acadêmico, a especificidade de um espaço de produção estabelecido a partir de uma temática mais próxima da agenda política do que da especialização do conhecimento disciplinar, coloca desafios tanto à organização profissional quanto à própria legitimação acadêmica desse espaço.

Nessa reconstrução, pretende-se, por um lado, destacar um conjunto limitado de “instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens” (BOURDIEU, 1983b, p. 137). Essa rede institucional é formada pelas instâncias capazes de oferecer as condições, econômicas e institucionais, necessárias à produção e circulação desses bens científicos, bem como para a profissionalização dos agentes partícipes desse espaço e podem tomar a configuração institucional, definida historicamente nos diferentes espaços nacionais de produção, de centros e núcleos de pesquisa, departamentos, sociedades acadêmicas, consórcios e associações profissionais especializadas. Por outro, se quer dar relevo a certo conjunto de instâncias relativas à certificação e validação científica das temáticas e

² Para Teichler (2015), o enquadramento empírico nacional das pesquisas sobre educação superior ainda é hegemônico. Nesta percepção está implícita sua posição de que é necessário maior desenvolvimento de pesquisas comparativas. Já ao argumentar pela existência de um *campo heterogêneo*, pretende afirmar a impossibilidade de se estabelecer um quadro teórico comum.

agendas de pesquisas predominantes, isto é, sobretudo, as revistas científicas e coletâneas especializadas que, através da avaliação pelos pares, constituem um dos mecanismos mais importantes de definição e regulação das lutas por reconhecimento científico (BOURDIEU, 1983b).

1.1. O espaço acadêmico estadunidense

Nos Estados Unidos, a emergência desse espaço acadêmico se deu em um contexto de intensificação dos conflitos sociais e de mudanças importantes na organização do sistema de educação superior norte-americano. Após a primeira onda de crescimento tanto do volume de instituições de educação e pesquisa quanto do número de vagas para a população egressa do ensino secundário no período entre guerras, uma segunda onda de expansão se deu após a Segunda Guerra e ao longo da Guerra Fria. Segundo o sociólogo americano Martin Trow³, esse processo teria sido provocado por um aumento das expectativas sociais de acesso a diplomas de nível superior, baseado no enraizamento da meritocracia na organização social norte-americana, de modo que a aquisição do diploma constituía a possibilidade de qualquer pessoa galgar posições e ocupações de prestígio a depender de seu talento e motivação. Essa particularidade americana, segundo Trow, teria conferido ainda mais centralidade ao sistema de ensino superior uma vez que ele legitimaria a crença, basilar em seu sistema político, em uma sociedade aberta às capacidades individuais e à possibilidade de mobilidade social através da educação. O aumento dessas demandas sociais teria levado então à expansão do sistema, em direção ao sistema de acesso universal⁴ (TROW, 2000). Entretanto, a perspectiva analítica de Trow, forjada ainda na década de 1970, não contemplava os efeitos da expansão em termos da diversificação das instituições sociais e da estratificação social entre os detentores dos diplomas e acabava por compreender os parâmetros estatísticos de acesso como índices equivalentes à democratização da educação superior (SCOTT, 2017).

³ Martin Trow foi professor de sociologia na Graduate School of Public Policy e diretor do Center for Study of Higher Education (CSHE-UC) da Universidade da Califórnia, em Berkeley, na década de 1970, quando elaborou seu modelo de expansão dos sistemas de educação superior. Também dirigiu alguns estudos sobre a educação superior americana para a Carnegie Commission e a Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education (entre 1969 e 1972; e 1974 e 1976) (CLARK, 1984).

⁴ Trow definia o desenvolvimento do sistema de educação superior a partir de três estágios progressivos, o sistema de elite, o sistema de massas e o sistema universal. O modelo de Trow considerava a taxa de matrícula no sistema da população egressa do ensino secundário, demarcando que até 15% configuraria um sistema de elite, entre 15% e 50% seria um sistema de massas e mais de 50% um sistema de acesso universal (SCOTT, 2017).

Além das mudanças estruturais no sistema de educação superior americano provocadas pelo aumento significativo no número de matrículas, criação de novos campi e universidades, aumento da estrutura e da capacidade de investigação e o aumento no número de programas, cursos e funcionários, a intensificação dos movimentos sociais, durante a década de 1960, pelos direitos civis de grupos sociais minoritários, pela liberdade de expressão e contra a Guerra no Vietnã, desafiou as administrações universitárias de diferentes instituições estaduais, onde os protestos estudantis floresceram e colocaram a universidade no centro do debate político (SORBER, 2017).

É nesse quadro que são constituídos os primeiros centros de pesquisa universitários estritamente voltados para as questões da educação superior. Um dos primeiros centros de pesquisa, o Center For Studies in Higher Education (CSHE-UC), se estabelece na Universidade da Califórnia em Berkeley, em 1957, sob a direção do psicólogo Thomas McConnell, a supervisão do economista Clark Keer, então presidente do campus em Berkeley, e o financiamento da Carnegie Corporation, com o foco em analisar a “dimensão das atitudes e orientações dos estudantes, a organização dos sistemas universitários e outras questões políticas gerais, incluindo o financiamento do ensino superior na Califórnia”⁵⁶. Também em 1957, é criado o Center For Study of Higher and Pos-secondary Education (CSHPE), na Universidade de Michigan. Em 1964 é fundado o Institute of Higher Education (IHE) na Universidade da Geórgia e, em 1969, o Center For Studies in Higher Education (CSHE-PU) na Penn University. (AMARAL, MAGALHÃES, 2013; FAIRWEATHER, 2000).

Uma análise mais aprofundada poderia se debruçar sobre os aspectos históricos mais particulares envolvidos na criação de cada um desses primeiros espaços institucionais de produção acadêmica, qualificados a partir da temática da educação superior e da universidade.

⁵ Ao longo de sua existência, a atuação do centro será mais internacionalizada: “sob a direção dos Professores Martin Trow, Neil Smelser e Sheldon Rothblatt entre 1977 e 1996, o CSHE-UC alcançou um papel de destaque e liderança internacional nas discussões sobre questões de política de educação superior, tanto aqui como no estrangeiro. Uma característica importante das operações do Centro ao longo das últimas duas décadas tem sido o programa de acadêmicos visitantes associados” (Cf. em <https://cshe.berkeley.edu/about/history-cshe>). Uma breve verificação do contingente de pesquisadores associados ao CSHE ao longo dos últimos 20 anos confirma a orientação híbrida assumida pelo centro, uma vez que abriga não apenas acadêmicos, como também técnicos, sobretudo de instâncias governamentais dedicadas à elaboração de políticas e de financiamento, e administradores universitários. De fato, há certa heterogeneidade em relação aos espaços nacionais de atuação desses agentes, mas é possível destacar uma presença relativamente grande de pesquisadores vinculados a centros de pesquisa também especializados da Europa Ocidental, com destaque para Alemanha, Suécia, Noruega e Portugal, mas também de países asiáticos, Japão e Taiwan, e países do BRICS, como Rússia, Índia e, sobretudo, a China, que mais recentemente tornou-se o país de atuação da maior parte dos visitantes associados ao CSHE-UC.

⁶ Vale destacar que também será na Califórnia que serão criados ao menos outras duas instâncias de produção importantes: o Comparative Higher Education Research Group, animado por Burton Clark até o final da década de 1980 na Universidade da Califórnia em Los Angeles e o Stanford Institute for Higher Education Research (SIHER), fundado pelo economista William Massy e a socióloga Patricia Gumpert em 1989.

Mesmo que nossa aproximação histórica seja bastante limitada e orientada em balizar o sentido geral dado pelas linhas de força em disputa para a emergência desse espaço acadêmico nos Estados Unidos, pode-se verificar a relevância desse registro se considerarmos os efeitos mais imediatos que a atuação desses agentes e instituições fundadoras tiveram tanto no âmbito da política, relativa sobretudo à educação superior, quanto da ciência, no sentido de configurar bases institucionais acadêmicas para a produção de conhecimento.

Considerando apenas o caso do CSHE-UC, que de fato se consolidou ao longo do tempo como um espaço importante de produção de pesquisas sobre educação superior no contexto norte-americano, o direcionamento dado por Thomas McConnell⁷ para a investigação das atitudes, expectativas e comportamentos dos corpos constituintes da universidade, notadamente do conjunto de estudantes, tornou-se não apenas a agenda prioritária da instituição, como se desenvolveu como subtemática dominante desse espaço de produção acadêmica nos EUA (cf. Tight, 2012). O elo entre política e ciência, planejamento e pesquisa, é constitutivo do modo pelo qual esses agentes estabeleciam as justificações para captação dos recursos econômicos necessários à estabilização desse espaço acadêmico. O título da pesquisa coordenada por McConnell um ano antes da criação do CSHE-UC, em 1954, "The Restudy of California's Needs in Higher Education", já indicava a orientação política de sua investigação, cuja preocupação em restabelecer as necessidades da Educação Superior da Califórnia baseava-se em premissas denegadas, do ponto de vista científico, e bastante calcadas na proposição de mecanismos e dispositivos a serem adotados com o fim de corresponder a tais necessidades. Essa orientação se confirmou quando seu estudo serviu de base à elaboração do famoso Plano Diretor do Ensino Superior da Califórnia (California's Master Plan for Higher Education), em 1960, planejado e executado pelo então reitor da Universidade da Califórnia, Clark Kerr. Do ponto de vista institucional, a mudança no nome do próprio centro em 1965, que então passou a se chamar Center for Research and Development in Higher Education, ainda sob sua direção, evidencia a consolidação desse espaço institucional através da imbricação mais explícita entre a pesquisa e a política, a produção de conhecimento cientificamente validado e a elaboração de informações orientadas ao exercício da política.

⁷ Antes de participar da criação do CSHE-UC, McConnell não apenas consolidou sua carreira acadêmica na área da psicologia educacional, como também ocupou cargos na direção universitária, como na Universidade de Buffalo, em comitês consultivos de fundações privadas, como a Carnegie Foundation, e em conselhos estatais para a definição de políticas para a educação, e para a educação superior em particular. Também serviu em comissões nacionais de educação superior dos governos democratas dos presidentes Truman, Kennedy e Johnson (Thomas Raymond McConnell Papers, s/d). (cf. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf8p3006vc/entire_text/).

Da mesma forma, a atuação de Clark Kerr também é exemplar. Após a eleição do republicano Ronald Reagan para governador do estado da Califórnia em 1966, Kerr é acusado de omissão no controle das movimentações estudantis que se espalharam e se intensificaram pelos *campi* da universidade desde 1964, e tem sua demissão do cargo de presidente da Universidade da Califórnia, posição que ocupava desde 1957, determinada pelo Conselho de Reitores da Califórnia, então reestruturado pelo governo recém eleito. As diversas políticas administrativas levadas a cabo durante a gestão de Kerr, como a descentralização do poder entre as instâncias locais dos campi, em favor de uma maior autonomia acadêmica na administração universitária e, sobretudo, aquelas materializadas no Plano Diretor do Ensino Superior da Califórnia⁸, contrastaram com a tomada do poder político, por parte do governo republicano, do controle direto da administração universitária (o próprio Reagan se autoneariaria para participar do Conselho de Reitores da universidade)⁹. Assim, após sua demissão em 1967, Kerr torna-se conselheiro da Carnegie Commission on Higher Education¹⁰, fundada no mesmo ano, onde desempenha um papel importante para auxiliar a atuação da comissão na produção de dados com o objetivo de estudar as estruturas, as funções e o financiamento para o futuro da educação superior de massas nos Estados Unidos. É nessa direção que se pode compreender a criação da Carnegie Classification of Institutions of Higher Education em 1970¹¹, uma classificação pioneira das faculdades e universidades para apoiar a investigação e análise política da educação superior norte-americana e que constitui, atualmente, o "principal parâmetro de reconhecimento e descrição da diversidade institucional da educação superior nos EUA"¹². Essa perspectiva se consolida institucionalmente com a transformação da Carnegie Commission em Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, em 1974, que será presidida por Kerr até 1979, e o grande volume da produção técnica e científica patrocinada

⁸ O Master Plan reestruturou as instituições de educação superior do estado da Califórnia através da formalização de um sistema de educação superior público organizado em três níveis bem definidos, as universidades de pesquisa, onde se abrigaram a formação acadêmica e a pesquisa, os Community Colleges, que ofereciam diplomas de ensino superior de dois anos, e as faculdades estatais, que ofertavam a formação profissional de quatro anos, mas que não realizavam investigação de nível doutoral. Esse sistema buscava ampliar o número de matrículas, ao criar um novo arranjo entre as instituições de educação superior, atribuindo aos Community Colleges e as faculdades estatais maior capacidade de absorção das matrículas, bem como definindo um padrão tripartite para o financiamento dessas instituições, entre subsídios estatais, taxas de matrícula e recursos próprios.

⁹ A controvérsia em torno da demissão de Keer levou à criação da Clark Kerr Medal em 1968, pelo conselho universitário (Academic Senater) do campus em Berkeley, a fim de homenagear 'a liderança e o legado' de Kerr e reconhecer anualmente indivíduos que tenham contribuído para o avanço da educação superior. (Cf.: https://academic-senate.berkeley.edu/sites/default/files/clark_kerr_award_history_2017.pdf).

¹⁰ Foi criada no âmbito da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, fundada em 1906.

¹¹ Um ano antes, em 1969, o Carnegie Commission on Higher Education também patrocinou a criação da National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS).

¹² Cf.: <https://carnegieclassifications.iu.edu/>

pelo escritório nesse período: 47 relatórios para elaboração de políticas, 79 pesquisas patrocinadas, 47 relatórios técnicos e uma longa série de reimpressões de revistas acadêmicas (HUSEN, 1981).

Tanto a Carnegie Commission quanto o Carnegie Council desempenharam papel fundamental não apenas no enquadramento das políticas públicas para a educação superior, como também na determinação dos problemas, conceitos e soluções que definiram o modo pelo qual a educação superior foi compreendida pela classe dirigente naquele momento (DARKNELL, 1975). Se valendo de recursos financeiros vultosos, Kerr dirigiu grupos de acadêmicos e consultores para a produção de grande volume de informações sobre numerosos aspectos da educação superior norte-americana. Ao adotar uma posição liberal moderada, expressa no conjunto de seu corpo técnico e acadêmico, a organização buscou se legitimar enquanto instância dedicada à produção de informação para o aconselhamento técnico e a assistência a órgãos de governo, se afastando, ao mesmo tempo, das controvérsias corporativistas ou partidárias. Rapidamente, converteu seu capital informacional em capital político, de modo que passou a ter prestígio e reconhecimento por parte dos decisores políticos, tendo seus relatórios apreciados pelos governos, estaduais e federal, e sendo convocada para dar seu parecer sobre numerosas matérias legislativas, tendo tido participação efetiva na promulgação da Health Manpower Act, de 1970, e da Higher Education Act Amendments, de 1972 (DARKNELL, 1975).

Ao passo em que se expandia o interesse no desenvolvimento sistemático de pesquisas acadêmicas sobre a educação superior e se criavam bases institucionais favoráveis à sua produção, também se consolidaram gabinetes de investigação institucional em diversas faculdades e universidades americanas, com o apoio de organizações não governamentais e escritórios de governo¹³ (FAIRWEATHER, 2000). Com o propósito de oferecer informações sistemáticas e quantificáveis para a definição de políticas institucionais e a tomada de decisões, a chamada ‘pesquisa institucional’ se tornou uma área cada vez mais importante para a acreditação das instituições e a elaboração de políticas. Um dos indicadores do relativo desenvolvimento dessa área é a criação da Association for Institutional Research (AIR), em 1964, com o objetivo de apoiar os profissionais da educação superior "na coleta, análise, interpretação e comunicação de dados, e na utilização estratégica da informação para a tomada de decisões e planejamento eficazes"¹⁴.

¹³ O desenvolvimento dos gabinetes de investigação institucionais em várias universidades foi apoiado por diversas organizações não governamentais, como a Ford Fundation e a Carnegie Fondation.

¹⁴ (cf. <https://www.airweb.org/>)

Já na década de 1970, o crescimento das vagas na educação superior se estabilizou e as dificuldades financeiras postas, sobretudo, pela crise do petróleo e pela crise fiscal, reconfiguraram tanto os repasses estatais quanto as políticas de financiamento estudantil voltadas à educação superior. É nesse momento que novos procedimentos de planejamento estratégico passam a ser disseminados em maior escala para as administrações centrais das universidades e dos *colleges* norte-americanos, bem como se alargam os modelos de financiamento por taxas de matrícula e subsídios no setor público¹⁵. Ao mesmo tempo em que as universidades de pesquisa passam a ser vistas pela administração estatal, cada vez mais, como estratégicas para a superação da crise fiscal e a retomada do crescimento econômico, sendo favorecidas pelo estabelecimento de parcerias com governos estaduais e indústrias a fim de incentivar a transferência de conhecimento para novas tecnologias que poderiam impulsionar o desenvolvimento econômico (SORBER, 2017).

Em 1973, o sociólogo americano Burton Clark¹⁶ fez uma caracterização geral desse espaço acadêmico, destacando, por um lado, a necessidade de elaborar análises qualificadas sobre esse processo de expansão e diversificação das instituições de educação superior, diante da vulgarização crescente do jornalismo e a emergência de novos meios de comunicação e, por outro, o imperativo de não enquadrar a investigação dentro dos parâmetros estabelecidos por administradores e decisores políticos¹⁷. Naquele momento, Clark identificava quatro linhas gerais de pesquisa em desenvolvimento: os estudos sobre as desigualdades educacionais de acesso e sobre os efeitos psicossociais das experiências universitárias eram os dois principais, e as pesquisas sobre as possíveis mudanças na organização do trabalho acadêmico e na

¹⁵ A Lei de Assistência aos Estudantes de Rendimento Médio, por exemplo, que tornou os empréstimos subsidiados pelo governo federal disponíveis a todos os estudantes, permitindo que o encargo das taxas fosse absorvido como dívida, foi promulgada em 1978.

¹⁶ Burton Clark foi professor de Sociologia e Educação Superior da University of California, em Los Angeles, onde dirigiu o Grupo de Pesquisa em Educação Superior Comparada (Comparative Higher Education Research Group). Também lecionou em Harvard University; Stanford University; University of California at Berkeley; na Yale University, sendo chefe de Departamento de Sociologia da Yale University entre 1969 e 1972 e diretor do Grupo de Pesquisa em Educação Superior de Yale (Yale Higher Education Research Group), entre 1974 e 1980. (CLARK, 1984). Clark é considerado um dos pioneiros desse campo de pesquisa nos EUA, juntamente com Bob Berdahl, Clark Kerr, David Riesman, Sheldon Rothblatt, Edward Shils e Martin Trow (SHATTOCK, 2009).

¹⁷ É interessante notar que a própria atuação de Clark ao longo das décadas seguintes será inversa a essa posição. Em seus trabalhos mais recentes, por exemplo, Clark acabou por orientar seus interesses de pesquisa para a análise comprometida com a formulação de respostas institucionais capazes de corresponder às demandas apresentadas pelos decisores políticos e gestores da educação superior. É nessa direção que o sociólogo irá defender a ‘resposta empresarial’ da universidade como uma necessidade “para todas as universidades que querem ser viáveis e competitivas no mundo internacional da aprendizagem em rápida ascensão” (CLARK, 2001, p. 11). De fato, o próprio Clark reavalia a mudança de sua posição inicial, criticando a distância das pesquisas e dos pesquisadores com os profissionais e os problemas práticos e propondo uma reorientação da investigação em acordo com as necessidades dos praticantes através da realização de estudos de caso (CLARK, 2007).

organização das instituições e dos sistemas de educação superior, como as duas linhas secundárias¹⁸.

No ano seguinte, Burton Clark foi um dos fundadores da Association for the Study of Higher Education, e seu primeiro presidente por seis anos. Além de reunir pesquisadores em uma associação profissional de âmbito nacional, dedicada à divulgação de pesquisas e à organização de conferências anuais, a partir da década de 1980, a entidade estabeleceu um convênio duradouro com a Educational Resources Information Centre (ERIC)¹⁹, órgão vinculado ao Departamento de Educação dos Estados Unidos para a produção de dados e informações educacionais. A parceria tomou forma de um financiamento contínuo para a produção de relatórios anuais, por parte de acadêmicos vinculados à Associação, sobre diferentes temas concernentes à educação superior norte-americana e publicados, desde 1983, no *ASHE Higher Education Report*. Em 1978, a associação também estabeleceu um periódico acadêmico importante, a *Review of Higher Education*²⁰.

1.2. O espaço acadêmico europeu

Na Europa, a emergência desse espaço de produção, com a consolidação de uma cadeia de financiamento e de centros de produção de pesquisas relativamente estáveis, se deu primeiro no Reino Unido e na Suécia, onde a pesquisa em educação superior já vinha sendo desenvolvida, sobretudo nos departamentos de educação, nos anos 1960 (TEICHLER, 2015). Isso ocorreu, em parte, por um interesse crescente dos próprios governos nacionais na criação de comitês e no financiamento de pesquisas na área, com o intuito de desenvolverem planos para as políticas de expansão da educação superior naqueles países. Do mesmo modo, constituiu uma estratégia de angariação de fundos estatais de financiamento e montagem de grupos de pesquisa voltados à área, em diferentes departamentos e centros de pesquisa.

A criação da Society for Research into Higher Education (SRHE), no Reino Unido, ainda em 1964, pode ser compreendida enquanto fator do relativo grau de desenvolvimento que as pesquisas em educação superior encontravam naquele momento, na medida em que

¹⁸ Para o caso americano, é interessante observar que a ênfase na experiência estudantil e nas desigualdades de acesso constituirá uma agenda importante e predominante no panorama de desenvolvimento desse campo de estudos nos EUA (TIGHT, 2007).

¹⁹ A ERIC foi criada em 1968, a partir de convênio firmado entre o Departamento de Educação e a *George Washington University*.

²⁰ Outros dois periódicos importantes foram criados no começo da década, o *Journal of Higher Education*, em 1970, e o *Higher Education*, em 1972.

congregava um coletivo de pesquisadores e instituições devotados à área. A fundação da SRHE se deu após a divulgação do chamado “relatório Robbins”²¹, de 1963, que recomendava o financiamento de pesquisas sobre a educação superior por parte do governo e de fundações privadas, diante da previsão de um aumento na população escolarizada no nível secundário e, portanto, da necessidade de garantir sua entrada na educação superior através da expansão do sistema. Com o sucesso e a receptividade do relatório Robbins por parte do governo britânico, um grupo de pesquisadores, liderados por Nicholas Malleon, propôs a criação da SRHE no final de 1964²², com o intuito de promover e fomentar diretamente a produção de pesquisas sobre a educação superior, financiando projetos de pesquisa, e organizar uma rede de difusão científica qualificada, através da organização de seminários e conferências anuais e da manutenção de uma editora própria para a publicação de livros e revistas científicas²³ (SHATTOCK, s/d).

Adotando como missão institucional a promoção de pesquisas sobre a educação superior e a consolidação desse campo em nível nacional, os membros fundadores da Sociedade buscaram articular sua atuação com o caráter ascendente da educação superior enquanto problema público nacional. Deste modo, sua criação não apenas era derivada do agrupamento de pesquisadores individuais que já vinham se dedicando à temática da educação superior em diferentes áreas disciplinares, como também se colocava como estratégica tanto para a captação de recursos e financiamento para as pesquisas, quanto para legitimar a participação de seus membros nas disputas políticas em torno dos projetos para a educação superior. A tensão entre a consolidação de uma sociedade científica dedicada estritamente à promoção de pesquisas acadêmicas e sua abertura comprometida com o desenvolvimento das políticas públicas, através de relatórios destinados aos decisores políticos e administradores, marcou as disputas internas ao longo da primeira década da instituição, quando sua viabilidade financeira foi ameaçada pelo refluxo do apoio financeiro estatal em meio à crise fiscal da década de 1970, que limitou a participação do Estado nas políticas públicas de educação superior. De todo modo, a criação, pela SRHE, do Grupo de Trabalho para o

²¹ O relatório foi coordenado por Lionel Robbins, importante economista inglês formado pela London School of Economics, e financiado pelo Comitê de Educação Superior do governo britânico entre 1961 e 1963. De modo geral, o relatório Robbins sugeria mudanças nos modos de organização e financiamento das instituições de educação superior, organizadas em torno da ideia de estruturação de um sistema nacional de educação superior. O relatório teve grande impacto no debate e na definição das políticas públicas que acabaram transformando o sistema de educação superior britânico nas décadas seguintes, sendo apontado como um modelo para análises feitas no âmbito das ciências sociais que se interessem em informar as políticas públicas (Cf. BARR, 2014).

²² A proposta foi feita em conferência realizada na London University, em dezembro de 1964, cujo título fazia referência direta ao relatório Robbins: “Research into Higher Education after Robbins”, e teve seus custos iniciais de organização financiados pela Acton Society Trust (SHATTOCK, s/d).

²³ A SRHE edita três importantes periódicos acadêmicos: a *Research into Higher Education Abstracts*, desde 1964; *Higher Education Quarterly*, criada em 1942 e editada pela Sociedade desde sua fundação e a *Studies in Higher Education*, a partir de 1976.

Desenvolvimento da Educação Superior, em 1977, denota a orientação geral dada na direção de desempenhar um papel importante na formação de políticas públicas.

Nesse sentido, destacam-se duas ações importantes promovidas pela SRHE a partir da década de 1980. A primeira foi a realização de seminários de pesquisa, financiados pela Fundação Leverhulme, pelo Departamento de Educação e pela Fundação Gulbenkian, entre 1980 e 1982, com o objetivo de produzirem sugestões e proposições para uma nova reorganização do sistema de educação superior britânico. Os seminários foram apresentados por acadêmicos da Sociedade a industriais, funcionários públicos, membros de conselhos de investigação, ministros, secretários de estado, vice-chanceleres e peritos estrangeiros, nomeadamente dos EUA, e foram posteriormente publicados na forma de relatórios²⁴. A segunda iniciativa trata da criação do Fórum Público da SRHE, realizado cinco vezes ao ano durante dez anos. Este constituiu uma plataforma de ação pública da Sociedade, dedicado a fazer recomendações sobre estratégias para o desenvolvimento futuro da educação superior à luz das realidades educacionais, sociais, económicas e políticas do período, envolvendo um público diverso de decisores políticos de diferentes linhas ideológicas (SHATTOCK, s/d)²⁵.

No caso sueco, a criação do Conselho Sueco para a Educação Superior, ainda na década de 1960, também envolveu a articulação direta de cientistas sociais com a burocracia estatal, preocupada em subsidiar, através de financiamento a programas de pesquisa, as políticas reformistas para a expansão do sistema universitário sueco (KOGAN & HENKEL, 2000). Vale destacar que, embora inicialmente a ênfase dos programas de pesquisa do Conselho estivesse orientada para a implementação de políticas, os agentes envolvidos na consolidação do Comitê tiveram sucesso na reivindicação por maior autonomia dos investigadores na definição das agendas de pesquisa financiadas pelo órgão, de modo que puderam fortalecer áreas de pesquisa ligadas às questões históricas e filosóficas da educação superior e da teoria da ciência, o que, segundo Kogan e Henkel, “não enfraqueceu os laços estreitos da investigação social com a poderosa burocracia central e política e foi considerado que os investigadores deveriam estar

²⁴ Os relatórios foram publicados de forma temática, em 11 volumes: “Higher Education and the Labour Market”; “Access to Higher Education”; “Agenda for Institutional Change in Higher Education”; “The Future of Research”; “The Arts in Higher Education”; “Professionalism and Flexibility for Learning”; “Accountability or Freedom for Teachers?”; “Resources and Higher Education”; “The Structure and Governance of Higher Education”; “Response to Adversity”; “Excellence in Diversity – Towards a New Strategy for Higher Education”, produzidos por mais de duas dezenas de acadêmicos. Os seminários também contaram com a participação de importantes pesquisadores da área, tais como: Tony Becher, Gareth Williams, Peter Scott e Michael Shattock.

²⁵ Essa perspectiva norteou a atuação da instituição até mais recentemente, como aponta também o lema da instituição: “Advancing knowledge, Informing policy, Enhancing practice”.

prontos para colocar a sua competência a serviço da construção de uma sociedade melhor” (2000, p. 38).

De todo modo, em grande parte dos países da Europa Ocidental, esse campo passou a se constituir de modo mais institucionalizado apenas ao final da década de 1970, quando a OCDE passou a dar ênfase à problemática da educação superior e da economia, formando comitês de consultoria, promovendo e financiando as pesquisas em educação superior (TEICHLER, 2015, 2013; NEAVE, 2003). A partir desse momento, com a expansão dos aportes financeiros provenientes de organismos multilaterais, governos locais e fundações privadas, tornou-se possível que se estabelecessem diferentes centros de pesquisa nacionais, periódicos científicos²⁶ e associações profissionais²⁷. Assim, acadêmicos de diferentes áreas disciplinares passam a direcionar, individualmente, seus problemas de pesquisa para a análise da educação superior, atuando na criação de estabelecimentos de pesquisa exclusivamente dedicados à temática (TEICHLER, 2015, 2013). Vale destacar ainda a fundação de dois espaços importantes de produção acadêmica em educação superior na Europa.

Na Alemanha, em 1978, o sociólogo Ulrich Teichler fundou na Universidade de Kassel o Centre for Research on Higher Education and Work (CRHEW), considerado o primeiro centro de pesquisa especializado em educação superior da Europa. Primeiramente implementado enquanto uma unidade de pesquisa interdisciplinar dedicada à reflexão científica dos problemas práticos enfrentados pelas instituições alemãs de educação superior, o CRHEW se consolidou como uma unidade de pesquisa permanente da Universidade em 1982 através do financiamento contínuo da Comissão Europeia, Ministério da Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia e da Fundação Volkswagen²⁸.

Já a fundação do Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) na Holanda, em 1984, foi derivada da articulação direta de um grupo de pesquisadores lotados na Faculdade de Administração Pública da recém-criada Universidade de Twente com o ministro da educação

²⁶ Um volume relativo de publicações internacionais importantes é criado nessa época: Higher Education (1972, na Holanda); Higher Education in Europe (1976, publicada pelo European Centre for Higher Education da UNESCO); Journal of Higher Education Policy and Management (1978, publicado pela OCDE); Higher Education Policy (1988, publicado pela International Association of Universities (TEICHLER, 2013) Journal of Further and Higher Education (1977).

²⁷ Neste momento também são formadas duas associações importantes, que congregam interessados tanto na pesquisa em educação superior quanto nas políticas relativas ao setor, a European Association for Research and Development in Higher Education (EARDHE), com ênfase no ensino e aprendizagem, e a European Association for Institutional Research (EAIR), orientada para a gestão e o desenvolvimento institucional, fundada em 1979 e inspirada na AIR dos EUA.

²⁸ Em 2005, esse centro de pesquisa tem seu nome alterado para International Centre for Higher Education Research (INCHER), a fim de realinhar o âmbito de atuação do centro em direção ao cenário internacional (cf. <https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/en/incher/home.html>).

da época, um acadêmico interessado na política da educação, que queria uma nova visão sobre o ensino superior. A criação do Centro foi coordenada por Frans Van Vught, à época membro do Programa de IMHE da OCDE, e Eric Bolle, membro do conselho de administração daquela universidade, que conseguiram obter um contrato para a criação de um centro de investigação de políticas de ensino superior, patrocinado pelo governo holandês. Joseph Van Doorn e Peter Maassen, especialista em administração e planejamento, se juntaram à iniciativa. Desde então se realizam dois fóruns anuais entre o CHEPS e o Ministério holandês, que produz planos bianuais de gestão da educação superior com base em relatórios comparativos internacionais encomendados ao CHEPS sobre os mais diversos temas, como acesso, financiamento estudantil, diversidade etc. (KOGAN & HENKEL, 2000; GORNITZKA *et al.*, 2016).

No final da década de 1980, pode-se apontar para a constituição de uma rede institucional fortemente internacionalizada. Apesar dos esforços empreendidos por esses agentes em seus contextos nacionais singulares, no sentido de estabelecer as redes institucionais e comunicativas necessárias à constituição desse espaço acadêmico, esse processo encontrou limites, dada a natureza do objeto e as dificuldades postas para a conformação de uma identidade profissional bem delimitada. Nesse sentido, uma das estratégias promovidas foi a internacionalização crescente das esferas de organização dos pesquisadores e da difusão das pesquisas, cada vez mais orientadas para revistas internacionais, nas quais o inglês passa a se constituir como língua franca (cf. ALTBACH, 2007)²⁹.

Talvez o exemplo mais representativo dessa estratégia seja a criação do Consortium of Higher Education Researchers (CHER)³⁰. Após a realização de uma conferência sobre educação superior na Universidade de Kassel em 1988³¹, um grupo de pesquisadores, formado pelo

²⁹ Mais recentemente, a internacionalização passa a incidir também nas esferas de produção das pesquisas, com as unidades, centros e departamentos sendo reestruturados a fim de lhes atribuir caráter internacional, definido, sobretudo, pela recomposição do corpo docente e discente.

³⁰ Para outro caso concreto, vale conferir o relato sobre a reestruturação do CHEPS. Após sua criação, “o CHEPS rapidamente se viu numa viagem de montanha-russa, e tendo chegado à conclusão de que os holandeses não o levam muito a sério no mundo acadêmico, rapidamente desenvolveu um perfil internacional” (GORNITZKA *et al.*, 2016, p. 9). Vale mencionar, em especial, as colaborações entre os pesquisadores do CHEPS e diversos centros de pesquisa e instituições na África do Sul, em especial, na Comissão Nacional de Educação Superior, estabelecida por Nelson Mandela em 1995.

³¹ A conferência “Pesquisa em educação superior na Europa – abordagens, resultados e perspectivas futuras” tomou a forma de um workshop internacional e foi realizada em novembro daquele ano, com o financiamento da Fundação Volkswagen, para celebrar os dez anos de criação do Centre for Research on Higher Education and Work. Na ocasião, se reuniram cerca de 50 importantes pesquisadores da área provenientes de aproximadamente 20 países europeus (TEICHLER, 2013).

sociólogo alemão Ulrich Teichler³², pelo cientista político inglês Maurice Kogan³³, pelo sociólogo italiano Roberto Moscati³⁴, pelo administrador holandês Frans van Vught³⁵, pelo economista francês Jean-Claude Eicher³⁶, pelo sociólogo sueco Björn Wittrock³⁷ e pelo historiador escocês Guy Neave³⁸, decidiu criar uma associação profissional que pudesse congrega os pesquisadores de diferentes áreas disciplinares, mas que tinham a educação superior como temática de pesquisa compartilhada³⁹. Assim, propuseram aos participantes do congresso a formação de uma associação profissional, o Consortium of Higher Education Researchers (CHER), que, como aponta Teichler (2013), deveria cumprir um papel estratégico ao fortalecer o processo de profissionalização de uma rede de pesquisadores que começava a se constituir na Europa e que, até então, estava fragmentada e limitada por uma articulação circunscrita aos encontros promovidos por agências governamentais ou multilaterais, como a OCDE e a UNESCO. Desde então, o CHER realiza conferências temáticas anuais, onde seus associados se reúnem para “compartilhar as suas análises sobre as transformações dos sistemas de ensino superior, melhorar os seus conhecimentos sobre essas questões e assim fornecer aos decisores políticos e aos stakeholders da educação superior conclusões sólidas e bem informadas que possam se transformar em políticas públicas” (KEHM & MUSSELIN, 2013, p. 3)⁴⁰.

³² Ulrich Teichler, além de fundador e diretor do INCHER por dezesseis anos, também foi consultor de política universitária de diversos governos nacionais, universidades e instituições como UNESCO, OCDE, Banco Mundial e Conselho Europeu.

³³ Maurice Kogan, após concluir sua formação acadêmica em História na Universidade de Cambridge, trabalhou por 14 anos para o Ministério da Educação da França, entre os anos 1960 e 1970, tendo se dedicado, em seguida, à pesquisa sobre as políticas de educação e, em especial, de educação superior. Participou da fundação do Departamento de Governo da Universidade, na Universidade de Bussel, onde desenvolveu e coordenou uma série de pesquisas voltadas à administração, gestão e governo das universidades, área de pesquisa que contribuiu enormemente para sua expansão. Também exerceu importantes funções de analista e avaliador de políticas voltadas para a educação superior, tendo uma importante atuação na OCDE (Cf. BLEIKIE & HENKEL, 2005).

³⁴ Roberto Moscati é professor de Sociologia da Educação na Universidade de Milano II.

³⁵ Neste mesmo período, Frans van Vught era diretor do Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

³⁶ Jean-Claude Eicher contribuiu para a institucionalização da pesquisa e do ensino em economia da educação e ciências da educação na França, tendo fundado o Institute for Research in the Sociology and Economics of Education (IREDU), laboratório de pesquisa filiado ao Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) da França. Também participou de comissões nacionais e internacionais voltadas à elaboração de políticas para o setor, no Banco Mundial e na UNESCO (PAUL, 2004; MILLOT, 2007).

³⁷ Björn Wittrock é professor de sociologia na Universidade de Uppsala.

³⁸ Após se formar em história política, Guy Neave passou a se dedicar, ainda nos anos 1970, à história e sociologia da educação. Atuou em importantes centros de pesquisa da área na Europa, tais como o Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), a Associação Internacional de Universidades, em Paris, e o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) da Universidade do Porto e de Aveiro.

³⁹ O grupo ainda contou com o apoio de outros pesquisadores, como os sociólogos britânicos Tony Becher e Gareth Williams, o tcheco Ladislav Cerych e o sociólogo brasileiro Simon Schwartzman (TEICHLER, 2013).

⁴⁰ Desde sua criação, o CHER sempre se preocupou em controlar os meios de ingresso de seus associados, buscando circunscrever uma comunidade razoavelmente coesa. Qualquer pesquisador interessado a se associar ao consórcio deveria não apenas se dedicar a pesquisa sobre a educação superior, como também ser indicado por um dos membros já associados. Em seguida, deve preencher um formulário de solicitação que será avaliado

No final da década de 1980, o grupo responsável pela criação do CHER compartilhava a percepção de que a produção e difusão das pesquisas estava, no âmbito europeu, fortemente dirigida pelas contendas políticas e pelos interesses excessivamente nacionais das problemáticas de pesquisa. Esse diagnóstico era acompanhado da avaliação de que esse espaço acadêmico já apresentava avanços qualitativos e quantitativos no contexto norte-americano, colocando em desvantagem os centros de produção científica dos países europeus na arena internacional. Desse modo, a cooperação transnacional entre pesquisadores de temáticas e disciplinas diferentes foi considerada uma estratégia de articulação profissional, no contexto de produção europeu, que pudesse criar uma rede institucional sólida capaz de contribuir para o aumento da qualidade da pesquisa, fomentar novas abordagens comparativas e suplantar as dificuldades oferecidas pelas associações nacionais de pesquisa, tradicionalmente disciplinares (TEICHLER, 2013).

Já entre o final da década de 1980 e 1990, os esforços empregados para a racionalização da gestão universitária, no âmbito da chamada “Revolução Gerencial” e, conseqüentemente, a reivindicação por reconhecimento dos administradores institucionais, que já vinham se afirmando no seio das universidades desde a década de 1960, quando a área de investigação institucional se fortalece dentro das academias, coloca novos desafios à consolidação desse espaço de produção acadêmica nos diferentes contextos nacionais. Conforme destaca Neave (2000), a emergência de determinadas áreas de estudo, como a avaliação, os estudos de qualidade, mobilidade e cooperação internacional, corresponde ao alargamento das funções administrativas da universidade, levando à realocação de algumas de suas responsabilidades e missões institucionais no âmbito donexo administrativo. Nessa direção, a despeito dos esforços empregados pelos mais diversos acadêmicos, o impacto das pesquisas e dos pesquisadores de educação superior acabou perdendo espaço nas políticas públicas e na fundação de novas áreas de especialização profissional, orientadas para a aquisição de competências administrativas capazes de oferecer soluções aos novos problemas postos pela gestão e pela administração da universidade.

Para Neave (2000), esse processo tem levado à transferência de funções, de modo que os acadêmicos especializados na educação superior estão perdendo protagonismo político e reconhecimento social na definição das diretrizes de transformação da educação superior, diante da emergência de novos grupos profissionais, essencialmente dedicados à consultoria e à

pelos sete membros da diretoria executiva do CHER. É deste modo que, a despeito da expansão da área e do crescimento no número de pesquisadores dentro e fora da Europa, o CHER teve um crescimento modesto e conta hoje com pouco mais de 160 pesquisadores associados de cerca de 30 países.

administração, que detém uma competência de base técnica que passou a ser valorizada pelas administrações estatais e agências governamentais. Assim, a constatação do alargamento do mercado simbólico relativo à educação superior, com a entrada de novos agentes e instituições nesse espaço de lutas, tem levado a uma tentativa de reorganizar e limitar os espaços legítimos de produção acadêmica desse campo e os agentes autorizados a nele participarem, buscando, em especial, reforçar a especificidade das credenciais científicas que fundamentam esse espaço acadêmico, diferenciando de modo mais explícito as instâncias de produção e difusão de pesquisas acadêmicas e as esferas de produção e difusão de informações relativas à política e à prática (EL-KHAW, 2000)⁴¹.

Naquilo que tange às principais linhas de investigação emergentes nesse cenário, de modo geral, Amaral e Magalhães (2013) destacam três grandes agendas: a análise da organização interna dos sistemas e a sua orientação política, a reconfiguração institucional das universidades e a igualdade de oportunidades. O sociólogo português Pedro Teixeira (2013) estende essa caracterização a partir de uma análise estatística sobre os padrões de investigação que marcam esse espaço acadêmico, em seu âmbito internacional⁴². Ao analisar as publicações feitas nas principais revistas científicas internacionais especializadas na área, Teixeira constrói um retrato sobre a filiação institucional dos autores, as linhas disciplinares e as temáticas de investigação que têm constituído esse campo de estudos na dimensão de sua circulação internacional⁴³. Em relação às filiações institucionais dos autores, se verifica uma participação,

⁴¹ Parte dos trabalhos publicados em Schwarz & Teichler (2000) pode ser lida como estratégias desse grupo de investigadores para reconfigurar esse espaço de produção acadêmica diante do alargamento do mercado simbólico da educação superior.

⁴² O autor analisa as publicações feitas em quatro revistas científicas internacionais especializadas na área entre 2010 e 2011. Como critério, o autor considerou dois fatores: a especialização da revista na área de educação superior, eliminando um conjunto grande de revistas vinculadas à educação em geral, e a presença internacional das principais revistas científicas especializadas na área, excluindo aquelas com tradição em publicações científicas nacionais, como é o caso das principais revistas baseadas nos EUA e na Austrália (TEIXEIRA, 2013, p.106). Diante da proliferação massiva de artigos e publicações na área, esse tipo de pesquisa tem se desenvolvido mais recentemente a fim de elaborar sínteses a respeito das principais tendências, subáreas e abordagens das pesquisas que constituem esse espaço acadêmico, bem como identificar diferentes padrões de interação e comunicação entre os pesquisadores. Outra breve, e também limitada, caracterização da morfologia das revistas, temáticas e autores especializados pode ser encontrada em Tight (2007; 2012).

⁴³ Em sua breve caracterização, Teixeira faz duas considerações que merecem atenção para a reconstrução aqui realizada. A primeira aponta que os padrões de pesquisa apreendidos a partir da análise das publicações dessas revistas não estão relacionados apenas às agendas de pesquisa mais proeminentes, mas também à determinação efetuada pela predileção dos editores e das revistas por determinadas temáticas que, como bem qualifica, definem aquilo que é publicável, bem como onde e quando é publicável (TEIXEIRA, 2013, p. 104). A segunda observação importante é o problema linguístico e cultural que implica qualquer análise circunscrita ao exame das revistas internacionais editadas em inglês. Assim, diante de um quadro em que a maior parte das revistas científicas internacionais e dos autores que nelas publicam são originários dos EUA, Inglaterra, Canadá e Austrália, não se pode inferir completamente que a pesquisa se encontra mais desenvolvida nesses países. Se, por um lado, de fato, ela se desenvolveu mais cedo nessas regiões, por outro, há um constrangimento linguístico, baseado não apenas na competência técnica exigida aos autores não anglo-saxões, mas também na

proporcionalmente pequena, mas importante, de pesquisadores que não estão associados diretamente às instituições de educação superior e de pesquisa, mas aos órgãos administrativos e às unidades políticas de governo dos sistemas de educação superior, o que explicita a articulação entre as esferas políticas e acadêmicas. Já em relação às filiações disciplinares, a presença de nove áreas disciplinares indica uma diversidade importante, mesmo que a maior parte das publicações estejam vinculadas às escolas e aos departamentos de educação, economia e administração e ciência política. De todo modo, as diversas filiações disciplinares que envolvem as pesquisas em educação superior evidenciam aquilo que, talvez, seja outra propriedade constitutiva desse espaço: embora a problemática geral de pesquisa seja definida por uma especialização temática, ela ainda se diferencia pelo grau de especialização disciplinar.

Sobre as principais linhas temáticas específicas que têm constituído esse espaço, não obstante as importantes diferenças observadas em relação à distribuição geográfica de sua produção e à sua participação desigual nas diferentes revistas analisadas pelo autor, elas apontam que as tendências gerais das pesquisas estão fortemente relacionadas aos vetores de ação das políticas públicas que tem orientado as transformações contemporâneas das instituições de educação superior e pesquisa em diferentes países. Nesse sentido, Teixeira destaca sete grandes temas: os estudos sobre a satisfação e a performance do alunato universitário; os trabalhos que versam sobre as desigualdades de acesso; as investigações interessadas nas questões de financiamento e empresariamento da educação superior; os trabalhos sobre avaliação da qualidade e do desempenho; as pesquisas voltadas para as dinâmicas de mudança na profissão acadêmica; as investigações sobre o sistema de regulação e governo das instituições de educação superior e aquelas endereçadas à análise institucional dos mecanismos de gestão e governança.

sua determinação na organização e divisão do trabalho científico a nível internacional, que não pode ser ignorado ao se constatar essa concentração regional de revistas e autores.

1.3. Breve nota sobre o espaço acadêmico brasileiro

De forma pioneira, os trabalhos de Ana Paula Hey (2005, 2008) reconstituíram a emergência do espaço de produção acadêmica sobre o ensino superior no Brasil entre as décadas de 1970 e 2000. A autora estabeleceu a estrutura do espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil, com foco nos campos disciplinares da educação e das ciências sociais, analisando as posições ocupadas pelos agentes atuantes nesse espaço, bem como suas tomadas de posição, seus discursos em relação à educação superior e à universidade. Hey (2008) aponta para as estratégias institucionais adotadas para o fortalecimento das condições de produção desse espaço e da instituição de seu objeto como academicamente legítimo, esmiuçando as disputas e os condicionantes sociais envolvidos na produção e na circulação de temáticas específicas, bem como na elaboração e estabilização de determinadas visões sobre o ensino e a pesquisa na educação superior. Interessada em compreender as tomadas de posição a um só tempo políticas e científicas dos agentes constituintes desse espaço de produção, Hey dá realce às relações de força que condicionaram e legitimaram a participação de alguns dos agentes analisados na definição das políticas que reorganizam o sistema educacional no país, em especial, após o período de redemocratização.

De acordo com Hey, a estrutura do espaço de produção acadêmica sobre a educação superior se caracterizou entre duas polarizações fundamentais entre os agentes que o constituem. A primeira apontou que as trajetórias acadêmicas dos pesquisadores se diferenciavam entre aquelas realizadas no exterior e aquelas realizadas no Brasil. Uma segunda polarização se dava entre os acadêmicos de maior capital político, aliado a um maior prestígio científico, e aqueles com menor capital político e menor prestígio científico, apontando para uma homologia entre as posições ocupadas pelos pesquisadores no campo político e no campo acadêmico.

Embora nossa tentativa de esboçar a emergência desse espaço de produção acadêmica no contexto estadunidense e europeu não tenha sido orientada por uma operação metodologicamente sistemática, embasada pela caracterização das propriedades que permitiriam estruturar esses espaços em termos de constituir as posições e as tomadas de posições dos agentes, nós buscamos delinear as relações de força que embasaram a gênese desse processo nesses contextos específicos. Nesse sentido, podemos apontar certa correspondência com a lógica de ordenamento das disputas analisadas por Hey (2008), na medida em que a autora compreende o elo entre as visões desses agentes sobre a educação superior e suas tomadas de posição no campo científico e político através da análise de suas trajetórias, por

meio da qual ela demonstra os mecanismos de reconversão do capital científico em capital político e, portanto, a força de determinação do conhecimento especializado em educação superior na disputas políticas, dentro de instituições governamentais, acerca da organização e da gestão da educação superior.

Em um exame mais recente sobre o desenvolvimento do espaço de produção acadêmica sobre a educação no Brasil, Almeida e Hey (2018) mostram algumas tendências mais contemporâneas de reconfiguração desse campo, que se mostra cada vez mais multifacetado e hierarquizado. As múltiplas clivagens entre as faculdades de educação e os departamentos de sociologia, observadas desde os anos 1980, em termos de diversificação de funções, organização profissional e escolhas metodológicas e empíricas, têm se atenuado nos últimos anos, ao passo que a participação de novos grupos nas disputas em torno da educação tem se configurado como uma tendência dominante no período mais recente, com a participação de economistas e experts e a multiplicação de espaços não universitários de produção de conhecimento endereçados à temática educacional. Essa reorganização das arenas de produção de conhecimento em educação também está relacionada, tal como apontam as autoras, ao aumento na capacidade de quantificação, sistematização e produção de dados, impulsionado pela implementação de mecanismos e sistemas contínuos de avaliação que permitiram a ampliação da escala de produção de dados, bem como a sua disponibilização sistemática. Sem deixar de apontar para o estreitamento das fronteiras institucionais, teóricas e metodológicas que tem caracterizado mais contemporaneamente o espaço de produção de conhecimento na área de educação, bem como o crescimento do volume da produção especializada na área e a diversificação das agendas de pesquisa e seus enfoques metodológicos e empíricos, as autoras fazem um síntese importante das principais tendências e abordagens que têm caracterizado o desenvolvimento mais recente da sociologia da educação.

As autoras identificam temáticas centrais que tem caracterizado a consolidação de um espaço de produção acadêmica da sociologia da educação superior no período mais recente, isto é, a partir dos anos 2000. Sem querer dar conta do volume de produções na área, mas interessadas em estabelecer diretrizes gerais que permitam uma caracterização dessas produções, elas apontam para três preocupações centrais desses estudos: “a comparação internacional de modelos de organização do sistema de ensino superior e da configuração do sistema nacional; a exploração de políticas públicas para o setor; e a desigualdade refletida no sistema de educação superior” (ALMEIDA & HEY, 2018, p. 282). Por essa caracterização, é possível indicar certa convergência com as temáticas predominantes nos contextos analisados no tópico anterior.

Nesta seção, buscamos realizar uma primeira aproximação com a literatura acerca da educação superior, delineando a particularidade do modo pelo qual esse tema foi tomado como objeto por diferentes vertentes das ciências sociais a partir da década de 1950. A construção analítica de qualquer campo de estudos sempre está circunscrita por uma visão parcial das produções simbólicas que constituem e definem o campo. Nesse sentido, é certo que a revisão crítica do estado da arte das pesquisas sobre a educação superior encontra limites que não podem ser ignorados⁴⁴. De todo modo, a partir de uma leitura enquadrada pela sociologia histórica do campo acadêmico e intelectual, centrada na trajetória de alguns agentes e instituições empenhados na institucionalização desse espaço acadêmico no contexto norte-americano e europeu, foi possível analisar, mesmo que de forma introdutória, as linhas de força travadas na direção de conformar a educação superior como um problema público e uma temática de pesquisa.

Se por um lado, as bases históricas para o avanço da ciência estavam dadas, naquele momento, pela dinâmica posta pela especialização disciplinar, segundo a qual o desenvolvimento da razão se dá pela certificação de um novo conhecimento posto à prova pelos pares conjugados em um domínio disciplinar específico, por outro lado, as estratégias levadas a cabo para a institucionalização da educação superior enquanto uma temática de pesquisa, visando a fundação de um espaço acadêmico particular, não estavam baseadas, grosso modo, nesse regime histórico de desenvolvimento da razão científica, mas lastreadas pelo interesse político acerca do problema da educação superior. Desta forma, a emergência desse espaço acadêmico, considerando a fundação de suas esferas de produção e circulação de conhecimentos, só foi possível graças à articulação direta desses agentes e instituições com instâncias políticas interessadas na reconfiguração da educação superior, tais como órgãos e conselhos de governo, administrações universitárias, entidades não governamentais privadas e organismos internacionais, que possibilitaram, sobretudo, os aportes financeiros e institucionais necessários a sua estabilização.

Há certo consenso na literatura de que a expansão da educação superior nesses diferentes contextos territoriais foi uma força propulsora do fortalecimento da pesquisa em educação

⁴⁴ Não menos relevante são as condições oferecidas para a execução de tal tarefa. No caso desta pesquisa, vale apontar: a escassez do tempo, sempre comprimido pelos prazos e pelo cumprimento das exigências mais ordinárias, e o material disponível nas plataformas digitais, diante de um contexto de trabalho fortemente impactado pelas restrições físicas para consulta às bibliotecas. Sobre este ponto, certamente uma das questões mais centrais é a determinação exercida pelos mecanismos de filtragem dos diretórios de busca na seleção de certos materiais, bem como a impossibilidade de consulta aos artigos e livros, cujo acesso esteve restrito por políticas de acesso privado por parte de determinados repositórios científicos. Felizmente, o trabalho pode ser facilitado pelo acesso aos repositórios abertos que, cada vez mais, aglutinam um conjunto maior de publicações, especialmente em língua inglesa.

superior. Essa relação entre a expansão da escolarização e a emergência de um espaço de produção acadêmica que se constitui a partir da temática da educação superior aparece, por vezes, como um diagnóstico que se faz no sentido de reivindicar a legitimidade de tal temática frente ao processo cada vez mais intenso de especialização disciplinar, em meio ao qual diferentes linhas temáticas ou subdisciplinares, também emergentes ou já consolidadas, passam a concorrer por diferentes tipos de recursos, materiais e simbólicos, capazes de permitir, a um só tempo, a consolidação desse espaço de pesquisa (suas esferas de produção, instâncias de consagração e difusão e mecanismos de financiamento) e sua legitimidade em participar das disputas mais propriamente políticas em torno do tema sobre o qual se debruçam. Sem recusar a pertinência de se contribuir para o fortalecimento desse espaço de produção e sem negligenciar a importância de advogar por sua legitimidade nos espaços em disputa, seja no âmbito disciplinar, seja na dimensão política, é preciso considerar o papel desempenhado por esses diferentes domínios de produção e difusão de conhecimento na circunscrição de seu objeto enquanto problema público e, portanto, na participação nas lutas mais propriamente políticas em torno da conformação dos sistemas nacionais de educação superior.

Embora os domínios de produção e difusão de conhecimento sobre educação superior se diferenciem entre os diferentes cenários nacionais de investigação acadêmica, da política e da prática, em termos de agendas, modos de investigação e redes de comunicação, o que essa breve análise histórica indica é que a dinâmica das relações de força estabelecidas entre aqueles que participam desse espaço acadêmico e os diversos atores interessados na educação superior conformou o espaço sobre o qual foram determinados os próprios sentidos das transformações mais contemporâneas que levaram à expansão dos sistemas de educação superior e à redefinição do papel social das universidades.

Esse movimento analítico inicial permitiu uma primeira aproximação crítica com a vasta literatura disponível sobre a educação superior. Trata-se de apontar para o papel desempenhado pelas ciências sociais na conformação do Estado moderno e, portanto, enfatizar a importância da análise sociológica de base reflexiva e crítica que examine os pressupostos dos conhecimentos disponíveis sobre o mundo social. Nesta chave, não se trata de recusar imediatamente os conhecimentos produzidos no âmbito desse espaço acadêmico qualificado por uma temática específica, mas de estar atento aos limites postos por uma lógica de funcionamento, característica de suas instâncias de produção, pautada pelo compromisso político, ao estabelecer as bases cognitivas e técnicas que serão endereçadas ao Estado na definição dos processos de mudança social por meio da reestruturação da educação superior e de seu papel social a partir da segunda metade do século XX. Partindo dessa perspectiva, na

próxima seção, buscamos fazer uma breve reconstrução histórica do processo de consolidação da universidade como instituição central da dinâmica de reprodução da estrutura de relações sociais típica das sociedades modernas, ao abrigar em seu interior as condições para a produção do conhecimento racional sobre o mundo e da formação técnica e especializada de profissionais, cuja tensão será marcada, ao longo do século XX, por pressões políticas, econômicas e sociais que a tomam como um objeto de lutas em torno de sua própria definição e transformação.

2. A tensão constitutiva da universidade: entre produção e reprodução de conhecimento

Esta seção tem como objetivo introduzir a problemática geral que orientou os esforços empregados por esta pesquisa. Trata-se de apontar a formação histórica da universidade levando em consideração os processos sociais, políticos e econômicos que ofereceram condições para que servisse à produção do conhecimento científico e à formação intelectual e crítica. Para tanto, delineamos sucintamente as dinâmicas sociais centrais para a fundação da universidade moderna enquanto instituição relativamente autônoma que abriga uma contradição fundamental entre as tarefas de produção de conhecimento racional sobre o mundo e a reprodução das condições necessárias para a manutenção da ordem social. Em seguida, apontamos como as mudanças na ordem social e na reestruturação do capitalismo durante a segunda metade do século XX deram novos contornos às disputas relativas à universidade, em que pressões notadamente de ordem econômica e política têm buscado transformá-la em favor do seu papel na promoção do desenvolvimento econômico dos países e na redução das desigualdades de acesso à formação superior.

A universidade pode ser compreendida como uma instituição central para a modernidade na medida em que, ao longo desse período histórico, passou a ser o lugar privilegiado para a produção de conhecimento técnico e científico e para a formação superior de um número cada vez maior de pessoas. Tal centralidade é resultado de um processo histórico que possibilitou a constituição de um espaço relativamente autônomo para o exercício das funções que historicamente lhe foram atribuídas. Não cabe a este trabalho uma análise exaustiva das transformações pelas quais a universidade passou desde sua configuração institucional moderna. Entretanto, nos parece necessário realçar a tensão constitutiva desse processo histórico, uma vez que se admita sua determinação nos conflitos e nas disputas mais

contemporâneas da universidade que, a meu ver, buscam dar novos contornos a essa tensão fundamental.

Se a função social primeira da universidade moderna estava no fato de ela prover uma formação educacional capaz de dar acesso a ocupação de determinados postos e cargos, as profundas transformações econômicas, sociais e políticas que caracterizaram o advento da modernidade ocidental na Europa e a consequente racionalização das diferentes esferas sociais lhe imputaram uma segunda função social, diretamente relacionada à constituição de um espaço capaz de oferecer as condições necessárias à produção e difusão do conhecimento racional. Se por um lado, no final do século XVIII, o pensamento racional encontrava barreiras políticas e religiosas ao cumprimento de sua tarefa em busca da verdade e do entendimento crítico da comunidade civil e do governo, por outro lado, o conhecimento voltado à realização das faculdades mais necessárias daquele tempo era institucionalmente valorizado e organizado pelos governos locais. É nessa direção que ganha relevância histórica a defesa de Kant sobre o papel e a responsabilidade da faculdade inferior de Filosofia de buscar a verdade e “poder julgar com autonomia” diante dos poderes políticos e religiosos que deveriam se limitar ao controle das faculdades superiores de Direito, Medicina e Teologia (KANT, 2008 [1798], p. 39). Para Kant, às faculdades superiores caberia exercer as atividades fundamentais à realização do espírito, da civilidade e da vida e à defesa do exercício do poder e dos estatutos do governo prussiano. Já às faculdades inferiores, deveria ser assegurada a liberdade e a independência necessária ao julgamento racional, cujo único interesse seria científico. É desse modo que a faculdade inferior de Filosofia poderia de fato servir ao governo, uma vez que seria apenas através de seu julgamento desinteressado, porque pautado pela razão, que se poderia constringer e controlar qualquer arbitrariedade por parte das faculdades superiores, cujo interesse e desejo pelo poder poderia levar a abusos e conflitos contra o governo (KANT, 2008 [1798]).

O argumento de Kant a favor de condições institucionais e políticas para a garantia da autonomia necessária ao desenvolvimento das faculdades da razão pode ser compreendido como expressão dessa tensão histórica que está na origem da universidade moderna, isto é, por um lado, abrigar o conhecimento racional que contribui para a formação do pensamento crítico e, por outro lado, garantir a formação de quadros burocráticos que serão, cada vez mais, necessários ao ordenamento do Estado moderno.

Ao considerar o desenvolvimento histórico dos estabelecimentos de ensino superior, podemos verificar como essa tensão original assumiu diferentes contornos na definição dos perfis institucionais da universidade moderna. Podemos destacar aqui, por exemplo, os modelos

universitários divergentes que se institucionalizaram na França e na Alemanha ao longo do século XIX. O império francês se ocupou de controlar estritamente a formação das instituições de ensino superior, a fim de constringer a consolidação de corporações profissionais ao mesmo tempo em que possibilitava dar ao Estado os quadros profissionais necessários à manutenção da ordem social do período. Dessa forma, às grandes escolas especializadas coube a atribuição de formação dos profissionais liberais, notadamente do Direito e da Medicina, que ocupavam o topo da hierarquia social entre as faculdades, onde as escolas de letras e ciências gozavam de pouco prestígio social e liberdade de ensino (CHARLE & VERGER, 2012). Já em relação à monarquia germânica, a despeito do controle político exercido sobre as universidades, o projeto da Universidade de Berlim acabou por influenciar, no decorrer do período, a institucionalização do que se convencionou classificar como modelo universitário alemão (CHARLE & VERGER, 2012).

O projeto de fundação da Universidade de Berlim recolocava o conflito apontado por Kant. O poder político e religioso sobre a universidade deveria ser restringido em favor não somente da liberdade de ensinar e aprender, mas também de produzir conhecimento científico. Nessa época, a atividade de pesquisa era realizada, em grande parte, em instituições extrauniversitárias, como academias e sociedades científicas, ou então era feita de forma livre e privada por acadêmicos e cientistas isolados (CHARLE & VERGER, 2012). A institucionalização do modelo universitário alemão sintetiza, então, a conquista histórica de um espaço relativamente autônomo para a produção do conhecimento racional e o exercício do pensamento crítico. O longo processo de autonomização da ciência por meio da constituição de uma estrutura institucional dedicada ao desenvolvimento do conhecimento racional duplicou a função social atribuída à universidade moderna: assegurar o desenvolvimento da ciência e, ao mesmo tempo, a formação intelectual e moral (ARAUJO, 2009).

É certo que a universidade enquanto instituição dedicada ao ensino e à pesquisa, à profissão e à ciência, só se realizou por um longo processo social e histórico que, através de matizes diversas nos diferentes contextos nacionais, possibilitou a relativa autonomização da racionalidade científica, enquanto princípio orientador das condutas da vida e do desenvolvimento do meio técnico, frente às lógicas de funcionamento das esferas sociais que lhe são exteriores. A dita unidade entre o ensino e a pesquisa se instituiu, então, a partir do modelo universitário germânico, como a combinação institucional predominante, posta pelos anseios sociais na definição funcional da universidade. A partir da segunda metade do século XIX, esse perfil institucional foi amplamente incorporado pelas reformas universitárias e orientou o estabelecimento dos novos sistemas de ensino superior ao redor do mundo. No

entanto, essas reformas também levaram a um conjunto de mudanças relativas, sobretudo, à profissionalização e organização do corpo docente, aos métodos e conteúdos administrados e à estrutura organizacional da universidade, de modo que também se alterou, na transição para o século XX, a ideia em torno da unidade entre o ensino e pesquisa.

O sociólogo Joseph Ben-David (1972) analisa essa mudança a partir de uma perspectiva histórica que considera suas dinâmicas particulares nos contextos da Alemanha, França, Grã-Bretanha e Estados Unidos. Cabe aqui apenas apontar as características gerais desse processo. Em relação à organização profissional, ao passo em que houve uma mudança morfológica no quantitativo de professores e cargos, também se verificou um rearranjo da hierarquia das posições que ocupavam e, cada vez mais, passaram a obter posições elevadas no plano político e um correspondente status social, refletido economicamente no aumento dos salários. Na ordem dos conteúdos administrados e dos métodos de ensino, demorou para que a defesa da liberdade de ensino lograsse condições práticas de realização e houve um processo crescente de profissionalização da prática científica, levando à consolidação da figura do pesquisador, à valorização das ciências experimentais e ao aumento da especialização de novas áreas. Nesse sentido, Ben-David argumenta que a relação entre ensino e pesquisa, aos poucos, abandonou o princípio de unidade, segundo o qual qualquer atividade de ensino se fazia através da prática científica, e se modificou em favor da profissionalização crescente da ciência, mesmo que ainda acompanhando as credenciais de oferta de formação profissional qualificada.

Assim, durante a transição para o século XX, embora tanto a instrução quanto a pesquisa permanecessem como funções sociais da universidade, a ênfase na profissionalização da investigação científica marcou o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação superior que, por sua vez, se diferenciavam segundo o destaque, maior ou menor, conferido à investigação científica profissional, e em relação às diferentes formas organizacionais para esse fim, como o estatuto das cátedras de pesquisa na Alemanha e a criação dos institutos e departamentos de pesquisa, no contexto estadunidense.

A contribuição de Ben-David (1972) permite acompanhar, mesmo que de forma sumária, o decurso histórico de constituição da universidade e o conseqüente papel que o conhecimento racional e a prática científica desempenharam na configuração de seu perfil institucional moderno, se instituindo como espaço privilegiado de garantia da autonomia relativa necessária ao desenvolvimento histórico da racionalidade moderna. Essa correspondência entre o processo de consolidação da universidade moderna e a institucionalização das condições de possibilidade do trabalho intelectual autônomo é

largamente discutida pela sociologia do conhecimento e da história das instituições científicas e culturais na primeira metade do século XX (GARCIA, 2000).

Os trabalhos do sociólogo americano Robert Merton, por exemplo, analisaram esse processo histórico a partir da formação de um *ethos* científico particular, caracterizado pela adoção de critérios impessoais, regulado por uma comunidade desinteressada e cuja atividade é orientada por um ceticismo metódico, que correspondeu às condições culturais favoráveis a seu entendimento enquanto atividade socialmente relevante (MERTON, 2013). Levando em consideração a institucionalização dos valores e normas específicos que orientaram à estruturação da comunidade científica, a análise institucionalista de Merton sobre a ciência e a tecnologia nos parece relevante aqui na medida em que aponta para os conflitos institucionais e as pressões sociais que incidiram sobre a ciência durante a IIª Guerra Mundial⁴⁵. Em uma conferência realizada em 1937, em meio à ascensão do Estado nazista na Alemanha, Merton discute a origem dos conflitos entre o papel social a ser desempenhado pela ciência e a hostilidade com que outras instituições sociais, notadamente de ordem política e militar, buscaram restringi-la. Segundo o sociólogo:

Os conflitos surgem quando os efeitos sociais do conhecimento científico aplicado são considerados indesejáveis, quando o ceticismo científico é dirigido aos valores básicos de outras instituições, quando a expansão da autoridade política, religiosa ou econômica limita a autonomia do cientista, quando o anti-intelectualismo questiona o valor e a integridade da ciência e quando são introduzidos critérios não científicos de elegibilidade da pesquisa científica (MERTON, 2013 [1938], pp. 177-178)⁴⁶.

É importante observar que a formulação de Merton se refere aos obstáculos postos pelo totalitarismo político ao desenvolvimento da ciência, cuja vocação democrática só poderia ser plenamente realizada em regimes liberais – a referência é os EUA –, onde a organização da ciência não encontraria regulação rígida por parte de outras instituições. Merton já anunciava, ainda que de forma pouco sistemática, duas dimensões que incidiriam sobre a independência das esferas de produção do conhecimento científico, notadamente da universidade. A primeira se referia aos impactos das descobertas científicas sobre as dinâmicas de organização social e a discussão da ética na ciência, que animou importantes debates intelectuais a respeito do papel social da ciência e do intelectual moderno. O segundo ponto se relaciona com o debate mais

⁴⁵ O sociólogo identificava dois conjuntos de condições históricas favoráveis à expansão de movimentos dedicados a hostilizar o valor e o desenvolvimento da ciência. Uma primeira condição, de ordem lógica, seria um conflito valorativo entre os produtos técnicos e científicos e os conteúdos culturais de determinada sociedade. A segunda condição, não lógica, estaria dada pela incompatibilidade entre o *ethos* científico e aquele constitutivo de outras instituições (MERTON, 2013 [1938], p.160).

⁴⁶ A formulação de Merton pode soar, em alguma medida, muito próxima das discussões contemporâneas acerca das ameaças que a ciência e o conhecimento racional enfrentam atualmente diante do crescimento de movimentos anticiência, sobretudo em regimes de verve autoritária.

contemporâneo acerca dos usos sociais, políticos e econômicos do conhecimento científico, através da adoção de critérios e parâmetros exteriores à prática científica e à organização e produção do conhecimento racional.

De todo modo, o período de crescimento econômico e rivalidade política e militar que se sucedeu após a II^a Guerra Mundial ofereceu condições para uma nova onda de expansão dos sistemas de ensino superior nacionais, marcada por uma dupla pressão sobre o ordenamento institucional e funcional da universidade e da ciência. Por um lado, se instituiu uma visão economicista sobre a formação universitária e o conhecimento científico⁴⁷. Uma série de trabalhos, desenvolvidos sobretudo por administradores, economistas e sociólogos, passaram a postular uma nova fase de desenvolvimento da economia capitalista pós-industrial, contribuindo para fundar a ideia de que o conhecimento se tornou o elemento determinante na produção e na acumulação de vantagens diferenciais no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo global. Essa visão impactou tanto a organização dos modos de reprodução do conhecimento, associando-o não mais à formação intelectual e crítica do indivíduo moderno, mas à capacitação técnica de habilidades e competências necessárias ao desempenho eficaz no exercício de determinada atividade profissional, quanto no âmbito da produção de conhecimento, em que este não se resume mais ao produto da atividade empreendida no âmbito da razão, como também é instrumento para a inovação tecnológica capaz de gerar valor econômico. Desde então, essa orientação utilitarista tem reconfigurado as relações de força em torno da organização da ciência e da universidade, conformando o debate acerca dos usos sociais e econômicos da produção científica e da necessidade de uma educação cada vez mais orientada ao mundo do trabalho.

Por outro lado, o aumento exponencial da população jovem apta a ingressar na educação superior e a conjuntura política da década 1960, em que uma profusão de movimentos sociais se organizou em torno da pauta por maior igualdade de direitos, exerceu forte pressão sobre os estados nacionais para atender a essa demanda, por maior abertura para grupos sociais historicamente pouco representados, através da expansão tanto das instituições de formação superior quanto da oferta de vagas e cursos (SOUZA SANTOS, 2004; MARTINS, 2006). Essas crescentes reivindicações desenhadas na arena pública pela centralidade das pautas por democratização e inclusão social na universidade também foi sustentada pela vertente crítica

⁴⁷ As noções de ‘capital humano’, elaborada inicialmente por Schultz e difundida por Gary Becker a partir da década de 1960 e de ‘economia do conhecimento’, cunhada primeiramente pelo economista Peter Drucker (1976) e depois pelo sociólogo Daniel Bell (1977), ajudaram a instituir essa visão no âmbito da reorganização do ensino e da pesquisa nas universidades, promovidas pelas políticas públicas voltadas à expansão e diversificação das instituições de educação superior.

da sociologia, especialmente de filiação francesa, que colocou em evidência o processo de conformação e de transformação dos mecanismos de dominação nas sociedades diferenciadas, onde o sistema de ensino passa a desempenhar um papel central na dominação, ao legitimar as relações de força estabelecidas por meio do acesso ao diploma e da variação de seu valor social na determinação das carreiras e dos postos de trabalho socialmente relevantes. Essa perspectiva, a partir da explicitação da lógica de reprodução das desigualdades sociais através da titulação escolar, apontou para a contribuição do sistema de ensino para a reprodução das condições necessárias para a manutenção das hierarquias sociais, econômicas e culturais (BOURDIEU & PASSERON, 1992 [1970]; BOURDIEU & BOLTANSKI, 2007 [1975]).

Essas pressões de ordem econômica, política e social irão orientar o processo de expansão e diversificação das instituições de educação superior e de seu público, que irão levar à revisão das atribuições acadêmicas e da identidade institucional da universidade. Em todo o mundo, desde a segunda metade do século XX, esse processo tomou a forma de novas ondas de reforma dos sistemas nacionais de ensino superior através da proposição de novos modelos institucionais, novos desenhos de organização do sistema e novos mecanismos de financiamento e avaliação das instituições, que serão elaborados e difundidos por organismos internacionais. De modo geral, essas reformas acabaram por erigir uma nova ideia de universidade que, como assinala Gingras (2003), a partir da década de 1970, buscou assimilar às suas funções primordiais de ensino e pesquisa o imperativo da inovação tecnológica e da promoção do desenvolvimento econômico e social. Embora indique diversos processos que contribuíram para essa mudança, Gingras destaca que elas podem ser compreendidas à luz do constrangimento que a redução do financiamento público das universidades ofereceu ao longo do seu processo de massificação, de modo que a abertura para o financiamento privado se colocou como necessária, fazendo estabilizar as relações entre universidades, empresas e indústrias. Ao mesmo tempo, as descobertas científicas e tecnológicas mais recentes possibilitaram a acelerada valorização econômica das pesquisas ao passo que a multiplicação de centros de pesquisa universitária, aglutinando pesquisadores em torno de temáticas e não em função das suas filiações disciplinares, também teria facilitado o estreitamento das relações entre universidade e empresa. Vale realçar que essas mudanças em torno da aproximação das atividades de produção e reprodução do conhecimento dentro da universidade com as exigências do mercado, através da busca pela inovação e pela valorização econômica do conhecimento científico, foram impulsionadas pela implementação de políticas

governamentais, tais como reduções fiscais, legislações específicas e regulamentações da propriedade intelectual, fortemente disseminadas por organizações internacionais⁴⁸.

Como mostra o sociólogo Pierre Milot (2002), ao analisar uma dezena de relatórios produzidos a partir do final da década 1980 por entidades como OCDE, Banco Mundial, Unesco e Comissão Europeia, essas organizações internacionais se constituíram como espaço de aglutinação e circulação de pesquisadores, que se tornam consultores e experts dessas agências e difundem e legitimam institucionalmente, através da arena internacional constituída por esses organismos internacionais, determinados conceitos, paradigmas e diagnósticos que acabam por exercer um efeito normativo e performativo na elaboração de políticas públicas nacionais orientadas às reformas na educação superior e nos sistemas de ciência e tecnologia.

Naquilo que tange ao papel a ser desempenhado pelas universidades na *economia baseada em conhecimento*, esses documentos apresentam um conjunto de propostas que acabam por erigir um novo compromisso da universidade com o Estado, estabelecido através da assimilação dos imperativos postos pela economia às tarefas de formação profissional e de pesquisa científica⁴⁹. Por um lado, de modo geral, esses documentos fundamentam que a emergência de novas qualificações profissionais, principalmente no setor de serviços e na indústria de tecnologia, e a rápida inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito da produção e organização do trabalho exigiria uma renovação acelerada dos sistemas de ensino e seus programas de formação, sob pena de um aumento das taxas de desemprego causado pela desqualificação em massa dos novos concorrentes a postos de trabalho cada vez mais qualificados. O diagnóstico geral é a inevitável adaptação da universidade à nova realidade oferecida por essas transformações na produção e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Nessa direção, os processos educativos da formação em nível terciário deveriam ser estabelecidos em acordo com as novas habilidades e competências exigidas pela nova dinâmica de funcionamento do mundo do trabalho. Por outro lado, os relatórios produzidos especificamente pela OCDE e pelo Banco Mundial destacam o papel cada vez mais determinante do conhecimento científico aplicado na nova ordem econômica. Articulado tanto o léxico da gestão empresarial quanto as ferramentas técnicas de

⁴⁸ Nesse sentido, vale pontuar que essas mudanças nos modos de conceber a organização das esferas de produção e reprodução do conhecimento também estão relacionadas às políticas de ciência e tecnologia (C&T) e a formação dos sistemas de ciência e tecnologia nacionais. Entretanto, para essa reconstrução histórica preliminar não incorporamos a discussão em torno dessas políticas.

⁴⁹ Na análise de Milot, também podemos verificar, mesmo que de modo geral, a operação discursiva que fundamenta as teses e os diagnósticos apresentados pelos diversos documentos. Essa tarefa se dá, sobretudo, pela articulação de uma série de oposições lógicas, que partem de um conjunto categorial baseado na prevalência valorativa do *novo* sobre o *tradicional*.

mensuração estatística, os autores desses documentos propõem um modelo teórico universal para a reconfiguração dos agora chamados sistemas nacionais de inovação a partir do estabelecimento de relações dinâmicas entre a indústria, o Estado e a universidade⁵⁰. É nesse sentido que, em linhas gerais, esses documentos prescrevem a inevitável adaptação da universidade também à nova organização dos modos de produção do conhecimento, articulando sua função de produção de pesquisa básica com seu novo papel de garantir a transferência de conhecimento e tecnologia através da cooperação direta com a indústria e as empresas (MILOT, 2002).

Em suma, esse novo entrelaçamento entre a universidade e o Estado é reportado nesses relatórios e documentos pela *nova cultura de responsabilização* da universidade, isto é, uma tentativa de reconfigurar o sentido histórico de sua dupla função de formação do pensamento crítico e desenvolvimento da ciência, em torno de um novo paradigma segundo o qual suas funções primordiais deveriam ser redefinidas de acordo com as demandas técnicas e cognitivas estabelecidas pelas transformações contemporâneas na organização do mundo do trabalho e da ciência, mediadas por uma visão particular de desenvolvimento econômico.

Assim, o processo de expansão das instituições de educação superior ao longo da segunda metade do século XX encerra uma mudança estrutural da universidade realizada através da reforma de modelos de organização dos sistemas de educação superior, bem como de novas formas de organização institucional da universidade, que, por meio da incorporação de saberes e práticas específicos, em especial aqueles vinculados ao conhecimento gerencial, irá contribuir não apenas para reformular os sentidos em torno de sua dupla função social de desenvolvimento do ensino e da pesquisa, mas também para orientar a reorganização das formas de organização e controle do trabalho acadêmico (CARLOTTO, 2014; CARLOTTO & GARCIA, 2018).

A visão economicista sobre a formação profissional e o conhecimento técnico e científico, assim como a difusão do conhecimento gerencial na reorganização interna das instituições dedicadas à produção e reprodução de conhecimento, não apenas direcionaram a formação de nível superior para a capacitação de competências e habilidades específicas e a relativa reorganização dos espaços de produção de conhecimento em torno de problemas práticos capazes de gerar valor, na forma de inovações tecnológicas, como também contribuiu

⁵⁰ Milot (2002) destaca, por exemplo, a atuação do sociólogo Michel Gibbons na difusão dessa perspectiva. Ao longo dos anos 1990, o sociólogo atuou como secretário geral da Associação de Universidades do Commonwealth e consultor do Banco Mundial, tendo participado da redação do relatório “L’enseignement supérieur au xxi siècle” (BANCO MUNDIAL, 1998).

para qualificar o ensino e a pesquisa como atividades economicamente rentáveis que passarão a ser exercidas por instituições cada vez mais diferenciadas, com aumento da participação de entes privados. Do mesmo modo, o imperativo político e social pelo acesso de populações antes alijadas da formação de nível superior também irá balizar o processo de “massificação” das instituições universitárias e de diversificação dos estabelecimentos de ensino superior, provocando transformações nas suas bases de financiamento, na sua hierarquia interna, no fluxo de estudantes e nas atividades do corpo docente.

Essa breve construção do desenvolvimento histórico da universidade enquanto espaço relativamente autônomo dedicado à produção e reprodução de conhecimento técnico e científico buscou dar relevo aos processos sociais, políticos e econômicos que permitiram estabilizar a tensão entre essas funções sociais primordiais da universidade ao longo de seu percurso histórico. Em síntese, as pressões de ordem econômica, política e social, impressas pelas políticas de expansão e diversificação dos sistemas nacionais de ensino superior, tem reorientado a função social da universidade e sua relação com o Estado na direção da promoção do desenvolvimento econômico, da democratização e da igualdade de oportunidades. É nessa direção que a educação superior, e a universidade em particular, tem sido objeto de investigação de diferentes vertentes das ciências sociais, muitas delas interessadas não apenas em descrever e analisar os processos sociais, históricos, políticos, econômicos e cognitivos sobre os quais repousam essas transformações, como também em informar e qualificar as políticas públicas endereçadas ao diagnóstico das mudanças e da necessária, segundo algumas dessas vertentes, reorganização dos modos de produção e reprodução do conhecimento dentro da universidade.

Essas operações permitiram explicitar nossa posição teórica mais geral em relação ao nosso objeto: a universidade é *locus* e motor de disputas permanentes, ela constitui e é constituída por disputas simbólicas travadas por agentes e instituições distribuídos no espaço social de maneira desigual e interessados em impor-lhe determinadas visões de mundo. A contribuição mais imediata dessa perspectiva para a definição de nosso problema de pesquisa é que ela permite compreender o processo de mudança e transformação da universidade não como consequência natural da evolução histórica das sociedades contemporâneas, expressa nos discursos fatalistas sobre sua adaptação necessária, mas como produto da realização material de certas visões de mundo que, elas mesmas correspondentes à estrutura de posições do espaço social e conformadas a partir da incorporação de saberes, conhecimentos e práticas por agentes e instituições, delimitam o espaço possível em que tais mudanças e transformações podem operar em sua redefinição, sobretudo, em relação aos modos de produção e reprodução do conhecimento.

Desse modo, no próximo capítulo, buscaremos analisar o modo pelo qual essa tensão estrutural que define as atribuições funcionais da universidade foi sendo redefinida durante o processo de desenvolvimento histórico do sistema de educação superior no Brasil.

Capítulo 2. O sistema de educação superior no Brasil: os ciclos de modernização e expansão da universidade pública

No capítulo anterior, explicitamos a perspectiva sociológica e histórica que informa essa pesquisa ao tomar a universidade enquanto objeto. Num primeiro momento, analisamos o processo de emergência de um espaço de produção acadêmica que reivindica a educação superior como objeto de pesquisa, na esfera nacional e internacional. Consecutivamente, examinamos o desenvolvimento histórico da universidade enquanto espaço relativamente autônomo, a partir do qual apontamos para a tensão estrutural entre as suas funções sociais de produção e reprodução de conhecimento técnico e científico.

Neste capítulo, propomos uma caracterização do processo de desenvolvimento do sistema de educação superior federal no Brasil. Há uma vasta literatura que se dedica a examinar e caracterizar, em diferentes perspectivas e dimensões, a formação e expansão desse sistema. Nesse sentido, a caracterização proposta parte da perspectiva genética e estrutural das pesquisas realizadas por Pierre Bourdieu a respeito da formação do Estado moderno. Isso significa que o Estado é entendido aqui como resultado de um longo processo histórico de acumulação e concentração de diferentes tipos de capital (força física e capitais econômico, cultural, jurídico e simbólico), que lhe permitem reivindicar o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em uma determinada circunscrição territorial. Essa concentração de capitais constitui o Estado como um campo burocrático determinado pela possibilidade de intervir em outros campos, isto é, onde se disputa uma espécie de metapoder, um capital que detém poder sobre os outros tipos de capitais. Trata-se, portanto, de compreender o Estado como um *campo*, um espaço de relações de força, onde os sentidos de sua construção e constituição não estão dados, mas em disputa (BOURDIEU, 2008b, 2014).

Se podemos compreender a oferta da educação e a formação de sistemas de ensino nacionais por parte do Estado como parte desse processo de acumulação de poder, ao garantir meios de unificação do mercado cultural necessários à formação de uma sociedade nacional, as políticas endereçadas à organização da educação superior podem ser tomadas como produtos das lutas empreendidas ao longo do processo de transformação do próprio Estado.

Desse prisma, a reconstrução histórica do processo de formação do sistema de educação superior federal no Brasil, que pretendemos realizar, toma como eixo de análise as políticas reformistas investidas por determinados grupos de agentes, através do Estado, e endereçadas à

dita ‘modernização’ da universidade pública brasileira. Para isso, propomos analisar as políticas encaminhadas em quatro conjunturas críticas, isto é, “momentos privilegiados em que se enfrentam ortodoxias e heterodoxias em luta, quando as relações de força vacilam e têm que mobilizar todos os seus recursos simbólicos para defender a ordem provisoriamente dominante ou modificá-la de maneira durável” (CHARLE, 2018, p. 89). Deste modo, destacamos quatro momentos determinantes para a institucionalização do sistema universitário federal brasileiro: a década de 1930 e a reforma Francisco Campos; a década de 1960 e a reforma empreendida pelo regime ditatorial; o período de abertura democrática até a década de 1990, com as políticas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso; e a década de 2000 e a política de reestruturação das universidades federais empreendida ao longo dos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva.

Sem ignorar os embates entre diferentes grupos no interior do campo burocrático nas diferentes conjunturas históricas, iremos centrar essa reconstrução em dois aspectos que nos parecem pertinentes para o nosso problema de pesquisa, isto é, compreender as condições sociais de possibilidade para a emergência de um novo modelo de universidade no país, a partir do caso da UFABC. Assim, por um lado, nos interessa apontar os sentidos que a tensão estrutural da ideia de universidade assumiu, nas diferentes conjunturas históricas, no âmbito dessas políticas, destacando, em especial, as transformações relativas às universidades federais. Por outro lado, buscaremos indicar seus efeitos na própria organização do campo das instituições de ensino superior, explicitando as mudanças morfológicas do sistema, objetivadas a partir do índice relativo à expansão e diversificação dos estabelecimentos de educação superior e o crescimento no número de matrículas.

1. A reforma Francisco Campos: a universidade como modelo

É possível dizer que a universidade, enquanto estrutura institucional e funcional específica, passa a conformar o modelo de organização didático administrativa do ensino superior oficial no Brasil a partir da década de 1930, quando, após o golpe de 1930, o governo provisório de Getúlio Vargas amplia a presença estatal federal na organização e expansão dos sistemas de ensino secundário e superior⁵¹. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), ainda no primeiro ano do governo provisório, e as reformas encaminhadas por Francisco Campos, seu titular, sinalizaram a tonificação do Estado educador, que levaria à modernização e expansão nacionalizada dos sistemas de ensino secundário e superior nas décadas seguintes (DALLABRIDA, 2009).

A nacionalização dos níveis de ensino secundário e superior promovida pelos dispositivos legais das reformas propostas por Francisco Campos deve ser compreendida à luz das mudanças nas relações de força no interior do Estado colocadas em marcha com o golpe de 1930 e a instalação do governo provisório. A centralização do Estado, promovida por uma coalização entre um grupo de juristas e militares no interior do governo, permitiu fazer frente ao poder exercido pelas oligarquias locais e os grupos eclesiásticos que marcaram a Primeira República (DALLABRIDA, 2009).

A nomeação de Francisco Campos ao MES denota o modo pelo qual a organização nacionalizada do ensino, nos diferentes níveis, esteve articulada à construção de um Estado nacional centralizador e intervencionista. Formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, Francisco Campos já havia se aproximado dos ideais escolanovistas durante a reforma educacional que implementou no governo mineiro entre 1926 e 1929. Ao mesmo tempo, a instalação do governo provisório oferecia condições para um tipo de modernização institucional do Estado, em relação ao qual o jurista atuou para constituir as bases jurídicas necessárias para sua centralização⁵². Nesse sentido, esse processo envolveu estratégias de

⁵¹ De certo, experiências regionais de implementação de universidades já vinham sendo desenvolvidas no país desde o início do século XX, em grande parte originadas a partir da Lei Rivadávia Corrêa, de 5 de abril de 1911, que desoficializava o ensino superior no país e conferia liberdade à criação de estabelecimentos superiores por iniciativa particular. Como exemplos, podemos citar a criação da Universidade do Amazonas (1909), Universidade de São Paulo (1911) e Universidade do Paraná (1912). Todas elas foram instituídas por meio da aglutinação de antigas escolas superiores isoladas e tiveram sua existência encurtada, em parte, por uma nova legislação que, no final da década, voltaria a exigir a equiparação entre as instituições de ensino superior e os estabelecimentos oficiais (CUNHA, 1980).

⁵² Francisco Campos é considerado como um dos principais ideólogos da legitimidade do caráter autoritário do processo de centralização do Estado. O jurista foi um dos principais autores da Constituição de 1937, que instituiu o Estado novo, teve papel de destaque na redação dos Atos Institucionais números 1 e 2, que consolidaram o golpe de 1964, além de ter contribuído para a redação da Constituição de 1967. Isso também

ampliação da base de apoio governista, com a cooptação de “católicos” e “renovadores”, expressa inclusive pela incorporação, em sua visão de centralização autoritária, do ideário republicano de universalização da educação e nacionalização do ensino, defendido por especialistas em matéria de educação e membros do movimento escolanovista, reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação (BRAGGIO, 2019, MORAES, 1992).

É exemplar a esse respeito a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, que representou um instrumento determinante tanto para a regulação dos sistemas de ensino secundário e superior instituídos pelas reformas de Francisco Campos quanto para a garantia de sua efetividade. Isto porque, além de servir como instância consultiva direta do Ministério da Educação e da Saúde Pública e deter uma esfera de jurisdição própria na certificação e equiparação dos estabelecimentos de ensino, o órgão serviu como mecanismo de recrutamento de diferentes frações da classe dirigente profissionalizadas no trabalho político, tais como profissionais liberais, militares de alta patente, educadores, tecnoburocratas e católicos militantes, atendendo às “exigências postas ao exercício rotineiro do trabalho de dominação” (MICELI, 1983, p. 401).

É deste ponto de vista que podemos compreender o caráter centralizador que orientou a reforma Francisco Campos. Ao criar o Estatuto das Universidades Brasileiras⁵³, a reforma estabeleceu uma série de mecanismos legais com o fim de centralizar a organização de um sistema federalizado de ensino superior através da oficialização da figura da universidade, e da ideia de conformação de uma cultura universitária, como padrão institucional, frente às escolas superiores isoladas, onde majoritariamente se abrigava o ensino superior da época. Embora os institutos isolados continuassem a existir, o Estatuto determinava que a criação de uma universidade, em nível federal, estadual ou particular, deveria se dar através da congregação de ao menos três institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras e instituiu mecanismos de controle e avaliação que relativizavam a autonomia didática e administrativa dos estabelecimentos de ensino superior. A universidade é definida, então, como um padrão institucional de reorganização das instituições de ensino superior já existentes, tendo como objetivo não apenas dar condições à formação das elites que deveriam se ocupar dos problemas futuros das instituições políticas do país como também garantir meios à produção da ciência

está presente nas obras que publicou, de justificação do papel que atribui à ordem jurídica na construção do Estado, tais como: “A natureza jurídica da função pública” (1917) e “O Estado nacional” (1940) (SANTOS, 2007).

⁵³ Instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

pura e do desenvolvimento da cultura desinteressada, notadamente através das Faculdades de Educação, Ciências e Letras (BRAGGIO, 2019; CUNHA, 1980; FÁVERO, 2006).

Em relação à autonomia administrativa, didática e financeira, embora reconhecesse sua importância para o cumprimento dos objetivos atribuídos à universidade, a reforma definia uma “autonomia relativa”. Tal como apresentado por Francisco Campos na exposição de motivos ao decreto de instituição do Estatuto, a “autonomia requer prática e experiência e critérios seguros de orientação (...). Seria de mau conselho que nesse período inicial e ainda embrionário e rudimentar da organização universitária, se tentasse, com riscos graves de danos ao ensino, o regime de autonomia integral” (Brasil, 1931). Assim, a reforma não apenas tutelava ao Estado a escolha dos dirigentes das universidades, por meio do instrumento da lista tríplice, como também regulamentava a escolha “dos diretores, dos membros do conselho técnico-consultivo, suas atribuições, até a definição do programa, ano por ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades” (MORAES, 1992, p. 301).

Os institutos isolados, ou as chamadas escolas superiores, haviam se estabelecido como padrão institucional dominante de ensino superior no país desde o período imperial, quando, através do paradigma das escolas superiores francesas, se instituiu enquanto espaço de sociabilidade e formação técnico-profissional para as elites culturais, econômicas e políticas do país. Organizadas e diferenciadas em torno das profissões imperiais e liberais – o direito, a medicina e a engenharia –, as escolas superiores se configuraram como instância legítima de certificação dos rebentos das classes dirigentes, outorgando-lhes a legitimidade necessária à ocupação das posições de poder no âmbito político, burocrático e econômico ao longo do processo de estabilização do Estado nacional (CUNHA, 1980). Tal como destaca Florestan Fernandes (2020 [1968]), esse padrão de escola superior *especializada*, porque dedicada à transmissão dogmática de saberes técnico-profissionais, *isolada*, porque regida por uma dinâmica interna protegida dos estímulos externos, e *autárquica*, porque capaz de controlar a si mesma, qualificou o ensino superior brasileiro como mecanismo de monopolização do poder por parte das classes dirigentes, ao mesmo tempo em que suas funções específicas de transmissão dogmática de conhecimentos e preparação de profissionais liberais teriam impedido que o ensino superior brasileiro criasse condições para a produção de conhecimento original e a formação intelectual crítica, que viriam a integrar os ideais funcionais da institucionalização da universidade a partir dos anos 1930.

Assim, um dos efeitos determinantes da reforma foi dar condições para que houvesse uma transição do padrão hegemônico do ensino superior oficial das escolas superiores para as universidades, o que se deu numa configuração histórica particular, caracterizada pela

aglutinação organizacional das antigas escolas superiores que, dotadas do prestígio e dos poderes oficiais, ou seja, da capacidade de intervir e comandar a organização política do Estado, monopolizaram o controle das próprias estruturas de poder da universidade e se estabeleceram como os núcleos dinâmicos do sistema de ensino. Desse modo, é possível dizer que a gênese da instituição universitária pública no Brasil ocorreu através da conglomeração de escolas superiores, que conformou um novo padrão, o da *universidade conglomerada*, que adulterou a própria ideia de universidade que essa espécie de inovação da estrutura institucional e funcional julgava imprimir ao ensino superior, servindo então como recurso de preservação e revitalização do poder das antigas escolas superiores (FERNANDES, 2020 [1968], 1984).

Mesmo que o caráter centralizador da reforma de 1931 tenha edificado, no âmbito legal, a universidade como modelo de ensino superior oficial, a criação das primeiras universidades, após sua promulgação, se deu nas esferas estadual e municipal, com a criação, respectivamente, da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Embora a criação da Universidade de São Paulo tenha se colocado como projeto estratégico por parte das oligarquias paulistas, marginalizadas do núcleo do poder político após a Revolução de 1932, contra o poder interventor do governo central no estado (CARDOSO, 1982), ela também se instituiu através do padrão da universidade conglomerada, onde as escolas superiores lograram êxito em manter sua força de determinação política em face das recém criadas Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (CUNHA, 1980).

De todo modo, o que vale ressaltar é que esse padrão genético da universidade pública brasileira irá marcar a fundação das novas universidades federais até a década de 1960. Ainda assim, os efeitos da reforma Francisco Campos na expansão do sistema de ensino superior foram restritos⁵⁴. Entre 1932 e 1945, no fim do Estado Novo, apenas cinco universidades foram criadas, prevalecendo o modelo dos estabelecimentos isolados, dedicados majoritariamente à função de formação profissional em detrimento do avanço da pesquisa científica e da produção de conhecimento. Nesse período, as matrículas no ensino superior tiveram um crescimento pequeno, passando de 20.739, em 1932, para 27.253, em 1945.

O período que se seguiu com o fim do Estado novo até o golpe militar de 1964, caracterizado, grosso modo, pela política desenvolvimentista que impulsionou a industrialização do país e o crescimento econômico, foi marcado por políticas de expansão do ensino superior oficial e gratuito, e pela fundação de instâncias dedicadas ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, como, por exemplo, a criação do CNPq e da CAPES, em 1951

⁵⁴ Todos os dados apresentados a seguir foram retirados do levantamento feito por Luiz Antônio Cunha (1989).

(CUNHA, 1989). Essa expansão foi orientada por dois dispositivos legais que flexibilizaram a legislação para criação de novas universidades e estabeleceram mecanismos para a federalização de instituições já existentes com sua transformação em universidade. Em 1945, o Decreto-lei nº 8.457, de 26 de dezembro, flexibilizou as regras que definiam a organização institucional da universidade, tornando possível a criação de uma universidade a partir da incorporação de duas, e não mais três, faculdades isoladas, entre engenharia, medicina, direito e filosofia. Já a Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, previa que estabelecimentos de educação superior, mantidos pelo setor público – estadual ou municipal – ou pelo setor privado, e que recebiam subvenção do governo federal, pudessem ser federalizados, na forma de institutos ou universidades federais. É importante apontar que, ao longo da década de 1960, a federalização constituiu o principal mecanismo de criação de novas universidades federais no país, em especial, durante o governo de Juscelino Kubitschek, com a diretriz de expansão das universidades federais para todos os entes federativos do Estado (VASCONCELOS, 2007).

Assim, nesse período, o sistema de educação superior se expandiu com a criação de novas universidades, federais, estaduais e confessionais, e, em menor grau, com o aumento no número de faculdades e institutos isolados, majoritariamente particulares. Entre 1945 e 1954, foram criadas 11 universidades e entre 1955 e 1964 foram criadas 21 universidades⁵⁵. Essa expansão no número de universidades foi suficiente para que ela passasse a concentrar a maioria das matrículas do sistema. Entre 1945 e 1954, o número de matrículas passou de 27.253 para 71.724, chegando a 142.386 em 1964, das quais 65% estavam concentradas nas 37 universidades então existentes no país. Também é nesse período que a maioria das matrículas passa a se concentrar no setor público, com 61,3% das matrículas, em 1964, nos institutos e universidades públicas.

2. A reforma universitária de 1968: a racionalização das estruturas universitárias

Com a instauração do regime militar em 1964, uma nova reforma universitária é encaminhada por parte da burocracia estatal e do governo político autoritário. Ao menos desde o final da década de 1950, com as discussões desencadeadas pela tramitação do projeto de Lei

⁵⁵ Entre 1945 e 1964, foram criadas 10 universidades confessionais e 22 pelo Estado, nos diferentes níveis de governo. No âmbito federal, foram 19 novas universidades, sendo que 11 delas foram estabelecidas através da federalização de instituições já existentes, seis delas foram fundadas sem vínculos, uma foi transformada de Instituição Federal para Universidade Federal e uma foi transformada em universidade a partir da aglutinação de instituições federais, estaduais e privadas (CUNHA, 1989; MEC/SESU, 2006).

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado em 1961, consolidou-se um novo movimento pela reforma universitária por parte de determinados grupos intelectuais e políticos, com grande participação e protagonismo dos movimentos estudantis, que formalizaram propostas para a modernização do ensino superior no Brasil, tais como aquelas concebidas no âmbito dos seminários nacionais da UNE, no começo da década de 1960, para a garantia da autonomia universitária; da participação democrática na administração universitária, da mudança do regime de trabalho docente e flexibilização da organização curricular (CUNHA, 1989; FAVERO, 2006)⁵⁶.

A reforma universitária levada a cabo pelo regime autoritário em 1968 não apenas buscava responder às reivindicações do movimento estudantil organizado, controlando politicamente os sentidos das mudanças na estrutura de organização interna das universidades, como também pretendia efetivar uma expansão controlada capaz de resolver o problema do aumento da demanda pela formação superior por parte das camadas médias, que ocasionou o fenômeno dos “excedentes”, isto é, “candidatos aprovados nos vestibulares, mas impedidos de se matricularem pela limitação das vagas” (CUNHA, 1989, p. 97).

Naquele momento, a autoridade do Regime para a proposição de uma reforma da universidade esteve ancorada, sobretudo, na relação de forças estabelecida pela articulação dos militares com grupos de acadêmicos, economistas, técnicos e consultores estrangeiros, os quais foram encarregados não apenas de procurar soluções, mas sobretudo, de formular o problema da expansão da universidade em termos econômicos, isto é, enquanto uma questão de administração eficaz e melhor rendimento das estruturas e recursos disponíveis. Isso pode ser explicitado pela centralidade que o ensino superior assume na agenda do Ministério do Planejamento Econômico e da Coordenação Econômica e do Ministério da Fazenda (CUNHA, 1988), mas também nas comissões nomeadas para tratar da questão, produzindo documentos

⁵⁶ Ainda como exemplos de materialização institucional dos debates modernizantes em torno da nova reforma universitária que se deu nessa época, podemos citar o projeto de reformulação estrutural da Universidade do Brasil, que resultou no documento “Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil”, em 1963 (FAVERO, 2006), e a concepção e criação da Universidade de Brasília, em 1962 (FERNANDES, 2020 [1968]).

técnicos, como o Relatório Atcon de 1966⁵⁷, o Relatório Meira Matos⁵⁸ de 1968, ou ainda os estudos e projetos produzidos no âmbito do acordo MEC/USAID⁵⁹ (FÁVERO, 1991). Essa articulação garantiu a circulação de visões, saberes e práticas associados à economia e à gestão da educação que não apenas orientaram as diretrizes postas pela reforma de 1968, como passaram a determinar o sentido das disputas em torno do papel e da organização do ensino nas décadas seguintes (ALMEIDA, 2008; CARLOTTO, 2014; CARLOTTO & GARCIA, 2021).

De todo modo, essa articulação também está explicitada pela própria constituição do grupo de trabalho responsável por elaborar o projeto de reforma⁶⁰, ao agrupar representantes desses diferentes grupos, ao mesmo tempo em que incorporava também representantes do campo universitário, consolidando uma coalização entre “economistas-técnicos” e pessoas de formação “filosófico idealista” (CUNHA, 1988, p. 242). Por outro lado, a nomeação de uma comissão dedicada à reforma universitária pode ser compreendida também como um instrumento próprio da tradição centralizadora do Estado brasileiro (CARDOSO, 2001b), de forma que o próprio sentido da mudança institucional que propõe tem como base a concepção política conservadora dominante, segundo a qual “se pode transformar a universidade por meios burocráticos, convertendo-a numa reforma jurídica difusa, e mantendo-a presa à tutela sufocante de outros poderes, que lhe são externos e, com frequência, mais ou menos diversos” (FERNANDES, 2020 [1968], p. 328)⁶¹.

⁵⁷ Em linhas gerais, o relatório produzido pelo consultor Rudolph Atcon em 1955, a pedido do MEC, postulava um conjunto de recomendações tendo em vista a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, no qual o rendimento, a eficiência e a concorrência se colocavam como principais finalidades. Esses pressupostos embasaram todo o conjunto de mecanismos de controle, gerenciamento e avaliação propostos no relatório, entre os quais alguns serão incorporados ao relatório do Grupo de Trabalho responsável pela reforma de 1968, tais como: a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente e a criação de centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006).

⁵⁸ O relatório Meira Matos foi produzido no âmbito de uma comissão especial designada pelo então presidente Artur da Costa e Silva no início de 1968, imbuída de emitir “pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis” que, naquele momento, intensificavam suas manifestações contra o encaminhamento dado à reforma universitária pretendida pelo governo e, em especial, contra o acordo MEC/USAID, que havia sido firmado de forma sigilosa três anos antes e que manifestava a ingerência estrangeira na determinação do ensino superior brasileiro (CUNHA, 1988; FÁVERO, 1991).

⁵⁹ O acordo entre MEC e USAID, iniciado formalmente em 1965, previa consultoria técnica de consultores estrangeiros, notadamente norte-americanos, por dois anos, para o planejamento da reforma do ensino superior no país. Vale destacar que a USAID já participava das lutas no campo educacional brasileiro por meio da atuação de seus conselheiros técnicos e do repasse de recursos para desenvolvimento de projetos institucionais, sobretudo no âmbito da pós-graduação, e para bolsas de pesquisa no exterior (CUNHA, 1988).

⁶⁰ O Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária foi instituído pelo Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, com a finalidade expressa de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1968a, n.p.).

⁶¹ A análise de Florestan Fernandes deve ser enquadrada como parte do debate intelectual da década de 1960 sobre a universidade e, nesse sentido, dentro das disputas simbólicas em torno da definição de seu sentido e de seu papel. De todo modo, sua análise é orientada por uma perspectiva realista, que toma a universidade como

É desse prisma que os dispositivos instituídos pela reforma assumem a forma de uma modernização institucional voltada à melhoria da eficiência da organização, estruturação e funcionamento da universidade, visando a expansão do sistema de educação superior. Na lei que institui a reforma⁶², permanece a ideia de que a universidade deve ser o modelo didático administrativo dominante para a organização e funcionamento do ensino superior brasileiro, tal como era posto pelo Estatuto das Universidades, de 1931. No texto, inclusive, é notável a correspondência direta entre ensino superior e universidade, ao atribuir-lhes a mesma função de formação profissional e desenvolvimento da pesquisa⁶³. Entretanto, a definição da universidade deixa de estar vinculada sobretudo a um critério organizacional, que no período anterior consolidou o padrão da *universidade conglomerada*, e passa a enfatizar um critério funcional, isto é, o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, agora compreendidas enquanto indissociáveis⁶⁴.

Do ponto de vista organizacional, a reforma instituiu um conjunto de mecanismos e procedimentos administrativos com o objetivo de racionalizar as estruturas universitárias, dos quais merecem destaque: a departamentalização dos cursos sequenciais, antes regidos pelas cátedras; a instalação do regime de créditos, com a matrícula individualizada por disciplina; a organização eficiente dos exames de ingresso, com a criação de um vestibular de currículo universalizado; e a institucionalização da pós-graduação e das instâncias de avaliação dos programas de pesquisa no país (CUNHA, 1975; FÁVERO, 1991).

Em relação à autonomia universitária, a reforma concedia, na letra da lei, a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, ao mesmo tempo em que atrelava o sentido da autonomia aos limites postos pela gestão de recursos e pela competência necessária a sua administração, criando mecanismos de controle por parte do Estado, tais como o papel

produto histórico e social e, portanto, toma a reforma universitária, sua realização e seu consentimento político, à luz da organização social interna da universidade e da ordem social existente. Desse prisma, a questão da autonomia aparece então como central. Para Florestan, ao ter na produção de saber um dos objetivos finais que define a universidade, sua condição de existência é sua autonomia, seu poder de determinação e, portanto, as ingerências ou interferências *de fora* da universidade que, no caso da reforma de 1968, estão postas pelo controle político conservador produzido pelos mecanismos jurídicos de organização e funcionamento, constituem seu maior obstáculo no contexto brasileiro.

⁶² Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

⁶³ Tal como expresso no Art. 1º: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” e no Art. 2º: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968b).

⁶⁴ No Estatuto de 1931, o ensino e a pesquisa eram definidos enquanto objetivo da universidade, mas a compreensão em relação a sua indissociabilidade era distinta: cabia às faculdades e escolas dominantes a formação profissional, enquanto às faculdades de filosofia, ciências e letras, a pesquisa pura e desinteressada. Na reforma de 1968, a própria atividade de ensino, em qualquer unidade universitária, correspondia também à prática da pesquisa.

dos conselhos de educação na organização e funcionamento das universidades; a escolha dos dirigentes a partir do instrumento da lista sêxtupla; e a criação de um conselho de curadores, com representantes externos à universidade, com a função de “fiscalização econômico-financeira” (BRASIL, 1968b).

A modernização conservadora encaminhada pela Reforma de 1968 modificou as estruturas acadêmicas e administrativas das universidades, seja em âmbito federal, estadual ou confessional, criando condições para a institucionalização da pesquisa e sua articulação com o ensino na estrutura universitária e induziu uma expansão contida do sistema oficial, considerando que a ampliação do número de vagas, cursos e instituições não acompanhou o crescimento das taxas de matrícula do ensino médio, produzindo um excedente crescente da população apta a ingressar nesse nível de ensino.

De fato, entre 1964 e 1971, foram criadas 11 novas universidades federais, sendo que oito delas no período que se seguiu à reforma, entre 1968 e 1970⁶⁵. Entre 1964 e 1971, o número de matrículas no sistema de ensino superior passou de 142.386 para 561.397. É a partir desse momento que se pode identificar uma inversão na dinâmica de crescimento das matrículas entre o setor público e privado. Isso porque o ritmo de crescimento do setor privado se acelera, com a expansão dos estabelecimentos isolados, que passam a liderar o crescimento no número de matrículas e se consolidar como padrão institucional predominante no sistema. Apenas entre 1971 e 1973, o número total de matrículas no ensino superior passou de 561.397 para 772.800. Nesse período, o número de universidades caiu, passando de 64, em 1971, para 57, em 1973, assim como o das universidades federais, que caiu de 31 para 29. Já os estabelecimentos isolados tiveram um crescimento expressivo, passando de 555 estabelecimentos, em 1971, dos quais 419 particulares, para 800, em 1973, dos quais 611 particulares. Assim, de 1964 até 1973, a proporção de distribuição das matrículas entre o setor público e privado foi completamente invertida. Se em 1964 o setor público correspondia a 61,3% das matrículas, enquanto o setor privado a 38,7%; em 1973, as matrículas no setor público equivaliam a 38,8%, enquanto o setor privado já correspondia a 61,2%.

Nesse sentido, podemos dizer que parte da demanda por vagas no ensino superior foi atendida pelo setor privado, através da criação de novos estabelecimentos isolados, viabilizados pela brecha posta pela Reforma que, ao prever formalmente a possibilidade de criação desse tipo de estabelecimento de ensino superior, ainda que em caráter *excepcional*, na prática, concretizou a expansão do setor privado de ensino superior (MARTINS, 2009). Também

⁶⁵ Os dados apresentados a seguir foram retirados dos anuários estatísticos do IBGE, publicados entre 1964 e 1987.

contribuiu para a expansão do setor privado a flexibilização das regras de funcionamento dos estabelecimentos isolados por meio da atuação do Conselho Federal de Educação, órgão que passou a ter a atribuição de deliberar sobre a abertura e o funcionamento de instituições de ensino superior, e no qual representantes de grupos privados passaram a atuar intensamente (CUNHA, 1988; MARTINS, 2009). Esse padrão de predomínio das matrículas no setor privado, concentradas em estabelecimentos de ensino superior isolados, irá se manter ao menos até o final do período autoritário, em 1985, momento no qual o setor privado correspondia a 59,3% das matrículas totais (1.367.609), enquanto as matrículas no setor público equivaliam a 40,7%.

3. A transição democrática e as políticas do governo FHC: diversificação institucional, flexibilização da autonomia e avaliação

No período de reabertura democrática do sistema político do país, entre as décadas de 1980 e 1990, novos projetos de reorganização e reformulação do ensino superior brasileiro foram propostos pela burocracia estatal. De modo geral, essas propostas encaminhavam mudanças quanto ao lugar da universidade no sistema de ensino superior federal e a sua própria definição. Por um lado, retomam a lógica do planejamento racional das estruturas universitárias, posta desde a reforma de 1968, a partir da instauração de um sistema de controle e avaliação institucional, orientado por critérios de eficiência e rentabilidade (CARDOSO, 2001b [1989]), por meio do qual a noção de autonomia passa a ser flexibilizada, deixando de ser uma atribuição distintiva da universidade. Por outro, deixam de tomar a universidade enquanto padrão institucional de organização do sistema de ensino superior, reivindicando a diversificação institucional do sistema. Nesse sentido, é possível identificar duas conjunturas fundamentais para a construção dessa visão em torno da universidade no interior do Estado. A primeira se refere ao início do período de abertura democrática, em 1985, com a instalação de uma “Comissão Nacional de Alto Nível” para a elaboração de sugestões referentes ao “problema da educação superior”. A segunda concerne ao primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e suas políticas de reorganização do sistema de educação superior elaboradas no âmbito do MEC, sobretudo, entre 1996 e 1998.

Com o início da Nova República, em março de 1985, o ministro da educação, Marco Maciel, nomeou uma comissão “destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova

política para a educação superior brasileira” (BRASIL, 1985, n.p.)⁶⁶. A concomitância entre a instalação do novo período republicano no país e a discussão de uma nova reforma do ensino superior pela burocracia estatal se dá numa conjuntura crítica para o sistema de educação superior brasileiro. No âmbito do Estado, os efeitos da expansão, iniciada pela reforma de 68, geraram pressões de várias ordens em relação à organização do sistema: no setor público, o financiamento das universidades federais foi paulatinamente reduzido pela política de ajuste fiscal, que constrangeu as taxas de investimento público; a qualidade da formação passava a ser tomada como um problema, sobretudo no âmbito do setor privado, que havia crescido de forma desordenada; no interior das universidades, as discussões em torno da democratização do acesso, mas também de suas estruturas, voltava a ganhar corpo, sobretudo a partir de 1981, com a criação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes).

Um dos resultados da situação crítica da organização do sistema de educação superior naquele momento foi o aumento da pressão sobre o governo para sua reformulação, por parte de movimentos organizados, no âmbito dos quais a greve das universidades federais em 1984 teve papel importante (HEY, 2008). A criação da Comissão buscava se colocar como uma resposta governamental a essas pressões políticas. Sobre esse ponto, é preciso considerar que, naquele contexto de reabertura política, a criação de várias “Comissões de Alto Nível”, que privilegiavam a nomeação de indivíduos, em detrimento de representantes de grupos organizados, acabou servindo como recurso da burocracia estatal para “contornar a mobilização social direta, tentando esvaziar a representatividade das entidades da sociedade civil”, diante do aumento da participação e mobilização civil organizada no debate político, em diferentes áreas (TAVARES, 1997, n.p.). Assim, a instalação de comissões era um instrumento de legitimação da atuação estatal e, ao mesmo tempo, de controle do sentido do tratamento e das soluções a serem encaminhadas.

A criação da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior caracterizou-se pela diversidade na nomeação de seus membros, “heterogênea quanto à formação, atuação e posições públicas assumidas” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 136)⁶⁷.

⁶⁶ A chamada Comissão Nacional de Alto Nível para a Reformulação da Educação Superior foi instituída e nomeada pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985.

⁶⁷ A comissão teve vinte e três membros. Eram eles: Caio Tácito de Vasconcelos (presidente), membro do Conselho Federal de Educação; Simon Schwartzmann (relator), professor e diretor do IUPERJ; Amílcar Tupiassu, professor da UFPA; Bolívar Lamounier, professor da USP e da PUC-SP; Carlos Nelson Coutinho, professor das Faculdades Integradas Benett; Clementino Fraga Filho, professor na UFRJ; Edmar Lisboa Bacha, professor na PUC-RJ e presidente do IBGE; Eduardo de Lamônica Freira, reitor da UFMT; Fernando Lessa Sarmiento, pró-reitor da UFBA; Francisco Javier Alfaya, membro da UNE e seu presidente entre 1981 e 1982; Guiomar Namó de Mello, professora na PUC-SP e secretária de educação do município de SP; Haroldo Tavares, empresário, ex-diretor da Escola de Engenharia da UEM; Jair Pereira dos Santos, sindicalista, ex-diretor do Dieese; Jorge Gerdau Johanpeter, diretor-presidente da Gerdau; José Leite Lopes, professor na UFRJ

Tal como propõe Hey (2008)⁶⁸, essa característica de composição da comissão e a legitimidade que lhe é conferida podem ser entendidas através da noção de *lugar neutro*, isto é, enquanto espaço de produção simbólica, dentro dos quais membros de diferentes frações, notadamente do campo intelectual e do campo do poder, podem se encontrar e realizar trocas, sem abandonar suas crenças, mas interessados em produzir uma visão em comum, uma nova ideologia, com pretensão à ação política (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1976, p. 7). Isso implica que a própria heterogeneidade da comissão lhe confere legitimidade na medida em que suas propostas serão produtos da convergência de visões de mundo divergentes entre si. Mas o que importa destacar é que a produção do discurso sobre a reformulação do sistema de educação superior, no âmbito da comissão, dependeu das relações de força estabelecidas entre os grupos ali representados.

Simon Schwartzman, membro e relator da Comissão, explicita a posição dominante do “setor acadêmico” na comissão, que “foi capaz de colocar a maioria de suas ideias no documento final”. O setor ao qual se refere seria aquele constituído pelos professores “relacionados com os novos programas de pesquisa e pós-graduação”, que tinham “condições de apresentar as sugestões mais articuladas e coerentes” (SCHWARTZMAN, 1989, pp.14-15). O relator classifica outros três setores presentes na comissão: o setor do ensino privado, o setor empresarial e o setor sindical do ensino público. O primeiro teria tido uma participação mais intensa e articulada, direcionada a interesses específicos como o subsídio governamental e a alegação da ineficiência das universidades públicas. Os outros dois não tiveram condições de articular suas demandas na comissão, uma vez que, na sua visão, “jamais dedicaram demasiado tempo e interesse aos problemas do ensino superior” (SCHWARTZMAN, 1989, p.14). A posição expressa por Schwartzman explicita sua contrariedade com a visão do setor sindical, notadamente aquela manifestada pela Andes, onde se reuniam os professores mais jovens, que não apenas se opunham à comissão, buscando “firmar o princípio de que a política educacional deveria ser decidida nas bases”, como também se contrapunham à avaliação externa do desempenho administrativo e acadêmico das universidades e tomavam como agenda principal

e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, professor da USP e presidente do Cebrap; Dom Lourenço de Almeida Prado, professor de filosofia e teologia no Mosteiro de São Bento, RJ; Luiz Eduardo Wanderley, reitor da PUC-SP; Marly M. M. Silva Araújo, secretária de educação de MG; Paulo da Silveira Rosas, professor da UFPE; Roberto Cardoso de Oliveira, professor na Unicamp; Romeu Ritter dos Reis, presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre; Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal de Cultura e professor na UFPR (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

⁶⁸ Ao pesquisar as condições de emergência do campo acadêmico da educação superior no Brasil, Hey (2008) qualifica a criação da comissão como um dos momentos chave para a construção da agenda desse campo de pesquisa. Isso porque a comissão é compreendida enquanto um importante espaço de produção simbólica, cujas propostas, e as visões de mundo que as engendram, irão constituir o discurso dominante acerca da educação superior naquele momento, que, posteriormente, será retomado por determinados grupos, tanto no âmbito da produção acadêmica sobre a temática quanto na esfera da atuação política em torno da legitimação dessa visão.

a “democratização do governo universitário” e das “condições de acesso a setores sociais menos privilegiados” (SCHWARTZMAN, 1989, p.14).

Desse modo, a classificação proposta por Schwartzman (1989) entre os “acadêmicos” da Comissão, a geração mais velha, profissionalizada na pesquisa, sobretudo ao longo dos anos 1960, e atuando nas instituições mais prestigiosas no centro-sul do país, e os “sindicalizados”, a geração mais nova, por vezes ainda não completamente profissionalizada e dedicada prioritariamente ao ensino nas universidades públicas, expressa certa definição das posições opostas a partir das quais esses diferentes grupos irão disputar a visão legítima acerca da reestruturação do sistema de educação superior dentro do Estado. Nessa direção, é possível apontar para uma homologia entre a estrutura das relações de força estabelecidas no âmbito da comissão e as lutas travadas no próprio campo universitário.

Um dos efeitos da expansão do sistema de educação superior realizada durante o regime autoritário foi o alargamento do campo universitário no país. Entre 1964 e 1985, a população do sistema de educação superior ampliou-se de 142.386 matrículas para 1.367.609, e de 30.162 professores para 113.459, dos quais 69.006 em universidades. Em 1985, havia universidades federais no Distrito Federal e em 24 dos 25 estados brasileiros existentes naquele momento. É possível sugerir aqui a hipótese de que a dinâmica de crescimento do sistema, e em especial das universidades, aumentou a oferta de postos docentes que, diante da demanda, permitiu a diminuição dos requisitos de recrutamento e, assim, uma aceleração das carreiras, rompendo o equilíbrio nas relações de força na estruturação do sistema. Em sua pesquisa sobre o campo universitário francês, Bourdieu aponta os efeitos da expansão, ocorrida desde os anos 1950, na transformação da relação de forças dentro do campo:

(...) pelo fato de que a mudança advém em grande parte em razão do número de estudantes que, pelo crescimento correlato da demanda de professores, ameaça transformar o funcionamento do mercado universitário e modificar, por meio da transformação das carreiras, o equilíbrio das forças no interior do corpo docente, eles [os defensores da ordem antiga] se tornam defensores do *numerus clausus* e trabalham, sem premeditar, para defender o corpo professoral contra os efeitos do crescimento inevitável (BOURDIEU, 2019, p. 172).

Tal como aponta o próprio Schwartzman (1989), a expansão consolidou uma clivagem no corpo professoral, entre o “alto clero”, uma pequena elite de professores pesquisadores com doutorado atuando nas melhores universidades, e o “baixo clero”, professores sem mestrado ou doutorado ensinando uma massa de alunos nas universidades públicas, que “tendem a ser fortemente organizados e mobilizáveis na defesa de seus interesses profissionais” (SCHWARTZMAN, 1989, p. 9). Apesar da desqualificação profissional explicitada por essa classificação, ela busca instituir uma hierarquia que reproduz a diferença das posições das

universidades no interior do campo. Como mostra Chauí (2001 [1989], p. 85), a modernização proposta pelo *alto clero* tinha como um de seus fundamentos a crítica de que as universidades federais implantadas pelo regime militar “se tornaram cabides de empregos e lugar do tráfico de influência, do ponto de vista dos dirigentes, e centros de populismos esquerdistas, religiosos e corporativistas, do lado dos docentes e estudantes”. Sob essa ótica, para eles, “as universidades federais e particulares do norte e nordeste do país não podem ser tratadas segundo o mesmo modelo das universidades federais do centro-sul e das universidades estaduais de São Paulo” (CHAUÍ, 2001 [1989], p. 85). Assim, a transformação da relação de forças dentro do campo universitário naquele momento irá definir o sentido das disputas entre esses diferentes grupos, a partir do qual se pode compreender o sentido que o discurso da Comissão, expresso em seu relatório, atribui à universidade e ao seu papel no sistema de educação superior.

O relatório da Comissão propõe⁶⁹, no âmbito do sistema de educação superior, a diversificação dos modelos institucionais, o que significava “que o governo deveria abandonar a suposição da reforma de 1968, de que todo o ensino superior brasileiro evoluiria no sentido do modelo da universidade de pesquisa, e reconhecesse a necessidade de aceitar a pluralidade de objetivos, formatos e arranjos institucionais” (SCHWARTZMAN, 1989, p. 15). Nessa direção, propõe uma mudança nos critérios de concessão da autonomia das instituições de educação superior. O critério para concessão da autonomia universitária não seria mais definido estritamente a partir da função institucional de formação profissional associada à prática de pesquisa, mas pela competência na consecução de tais atividades, que deixariam de ser indissociáveis, podendo haver “universidades de ensino” e “universidades de pesquisa” (MEC, 1986). Desse critério também decorre a implicação de que a “universalidade de campos” de saber deixa de ser uma condição definidora da universidade, que dela poderia prescindir. Essa reformulação, ao propor a diversificação institucional, toma a avaliação como determinante, pois é a partir dela que se poderia qualificar as instituições de ensino superior tendo como objetivo a concessão de sua autonomia, com o “reconhecimento do status universitário”, o qual poderia ser concedido “tanto a universidades clássicas quanto, por exemplo, a Institutos de Tecnologia ou Ciências Médicas de alto nível e grande complexidade” (MEC, 1985, p. 38).

A autonomia didática, administrativa e financeira é definida como a “liberdade para que as universidades decidam internamente sobre as pesquisas que realizam, os currículos de seus cursos, os sistemas administrativos e organizacionais e a gestão de seus recursos” (MEC, 1985, p. 6). No documento, a autonomia didática ganha maior dimensão, na medida em que propõe a

⁶⁹ O relatório foi divulgado em novembro de 1985, com o título “Uma nova política para a educação superior”.

autonomia da universidade para a fixação dos currículos e o desaparecimento dos currículos mínimos, então atribuição do Conselho Federal de Educação desde a reforma de 1968. Essa proposição pretendia limitar o corporativismo profissional, que atuava junto ao CFE na definição dos currículos, ao passo que também dava fim à vinculação entre diploma e atribuição profissional, expressa na legislação desde o Estatuto das Universidades de 1931.

Assim, no âmbito do enquadramento institucional da universidade, sua autonomia didática, administrativa e financeira passaria a ser instituída pelo controle social da instituição, por meio de procedimentos técnicos de avaliação, notadamente a criação de um sistema de avaliação de desempenho. Já no âmbito da organização do sistema de ensino superior, a universidade deveria deixar de ser o padrão institucional da educação superior oficial e sua própria definição em torno da ideia de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa deveria ser flexibilizada, a fim de possibilitar uma maior diferenciação dos tipos institucionais existentes no sistema de educação superior, de acordo com a oferta de formação profissional ou de realização da pesquisa (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O relatório serviu de base para a elaboração de uma proposta de Reforma Universitária por parte do Ministério da Educação no ano seguinte, quando o órgão criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), constituído por cinco pessoas que exerciam funções no MEC⁷⁰. As proposições tomaram a forma de dois anteprojetos de lei, que foram criticados pelos movimentos de professores, de funcionários e de estudantes, de modo que, no contexto das dificuldades políticas do período constituinte, o governo retirou a tramitação dos anteprojetos no Congresso Nacional (CUNHA, 1997, p. 26).

De todo modo, esse discurso foi se estabilizando como visão dominante no âmbito da burocracia estatal ao longo da década de 1990, com a mobilização de outras estratégias por parte de alguns membros desse grupo⁷¹, como a participação direta na elaboração de políticas em comissões e órgãos de governo e a difusão dessa concepção de educação superior como parte da construção de uma agenda acadêmica do campo de produção sobre a educação superior no país (HEY, 2008, p. 40).

⁷⁰ Os membros do GERES foram nomeados pela Portaria nº 170 do MEC, de 3 de março de 1986. Eram eles: Antônio Octavio Cintra, membro da secretária-geral do MEC; Edson Machado de Souza, diretor da Capes; Getúlio Pereira Carvalho, secretário geral adjunto do MEC; Paulo Elpídio Menezes Neto, ex-reitor da Universidade Federal do Ceará e secretário da Secretaria da Educação Superior do MEC; e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do LNCC/CNPq (CUNHA, 1997).

⁷¹ Ao menos três membros da comissão, Edmar Bacha, José Arthur Gianotti e Simon Schwartzmann, se agruparam em torno do PSDB, partido que elegeu o presidente Fernando Henrique Cardoso por dois mandatos a partir de 1995. Gianotti e Schwartzmann participaram ainda da criação do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes), em 1989, juntamente com Eunice Durham e José Goldemberg, junto aos quais também assumiram cargos em comissões e órgãos do governo federal a partir da década de 1990 (HEY, 2008).

A proximidade desse grupo com a elite dominante no período tornou possível a adoção de estratégias capazes de garantir a eficácia desse discurso no âmbito da burocracia estatal (HEY, 2008). É o que mostra a retomada dessas posições referentes ao enquadramento institucional da universidade e a diferenciação do sistema de ensino superior com as políticas educacionais promovidas ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a equipe coordenada por Paulo Renato Souza, ministro nomeado para o MEC (CUNHA, 2003). Isso se dará não mais a partir da proposição de uma reforma específica da legislação, mas através da criação de instrumentos legais difusos, implementados de modo *parcial*, pois não constituíram uma lei geral, *fragmentado*, pois cada legislação parcial tratava de diferentes temas do ensino superior, e *atropelado*, já que leis e decretos de lei visavam reformular as diretrizes postas na Constituição de 1988, sobretudo em relação à autonomia universitária e ao pessoal do setor público (CUNHA, 1997)⁷².

É preciso indicar que essa retomada se efetivou na conjuntura da reforma gerencial do Estado, instaurada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado de 1995⁷³, que pretendia flexibilizar as estruturas de organização do Estado, conferindo-lhes flexibilidade, agilidade e abertura à participação da sociedade civil (COSTIN, 2005). A reforma tinha como uma de suas propostas a transformação do estatuto jurídico das instituições federais de ensino superior em organizações sociais, entidades de direito privado que passariam a gerir essas instituições por meio de contratos de gestão. Nesse sentido, a universidade passaria a ser percebida como prestadora de serviços e à sua autonomia seria conferido um sentido limitado, determinado pela busca da “qualidade universitária”, da “avaliação universitária” e da “flexibilização da universidade” (CHAUÍ, 1999; TRINDADE, 1999)⁷⁴.

⁷² A Constituição de 1988 reforçava o papel do estado na garantia do acesso à educação, inclusive a educação superior, sobretudo em seus artigos 205 e 208. A respeito da definição institucional da universidade, em seu artigo 207, instituiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de conceder uma autonomia de direito, independente de critérios de avaliação. De modo geral, a Constituição associava as políticas de expansão do ensino às políticas de democratização, o que implicava a expansão do setor público, cujo padrão institucional era a universidade pública e gratuita. Isso fica explicitado pelo artigo 60 dos atos transitórios que, em seu parágrafo único, estabelecia um prazo de dez anos, a partir da sua promulgação, para a descentralização das universidades públicas, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional (BRASIL, 1988).

⁷³ Essa reforma gerencial foi orientada, sobretudo, por teorias de Estado elaboradas tanto pela teoria da Nova Gestão Pública (NPM), quanto pela teoria dos políticos americanos Osborne e Gaebler, cuja publicação de “Reinventando o Governo”, em 1992, traçou linhas gerais para uma reestruturação do Estado que deveria dar fim ao Estado burocrático, redefinindo a participação e organização de quatro setores no âmbito da administração pública: instituições públicas, funcionalismo, políticos e setor privado (BARROS, 2017).

⁷⁴ Como mostram diversos autores, essa orientação correspondeu àquelas elaboradas e difundidas por diversos organismos internacionais, tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a UNESCO (CORBUCCI *et al.*, 2016; MARTINS, 2009; SGUISSARDI, 2005).

Embora no âmbito universitário essa reforma tenha sido amplamente contestada, de modo que seus dispositivos não foram de todo implementados, ela se colocou como acontecimento inaugurador de uma reconfiguração nas formas de organização do Estado e do aparelho burocrático estatal que conduziram as políticas direcionadas à educação superior, a partir da segunda metade da década de 1990, em direção à desobrigação da participação estatal na manutenção da educação superior e à flexibilização de normas de regulação do sistema, que contribuíram para uma nova expansão do setor privado. No conjunto de dispositivos jurídicos estabelecidos, sobretudo entre 1995 e 1998, por meio dos quais essa visão irá sendo implementada na reformulação do sistema de educação superior do país, destaco dois deles que, tal como reportado pela literatura, flexibilizaram as bases jurídicas de organização do sistema.

O primeiro deles foi a lei nº 9.394 de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Na LDB, ao contrário da legislação implementada nos períodos anteriores, a universidade deixa de ser tomada como o modelo didático administrativo de orientação da organização do sistema de educação superior, que passa a ser caracterizado por instituições de ensino superior “com variados graus de abrangência ou especialização”. A universidade é definida de modo genérico enquanto “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e de domínio do saber humano”. A definição deixa implícito o caráter de indissociabilidade entre suas atividades funcionais, instituído pela Constituição de 1988, ao passo que explicita a possibilidade de criação de universidades especializadas por campo do saber, dando fim ao princípio da universalidade dos campos, posto desde o Estatuto de 1931. A definição também compreende um critério de composição do corpo professoral ao determinar, como condição para seu reconhecimento enquanto universidade, a necessidade de ao menos um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e atuar em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da autonomia, revigorada na Constituição de 1988 enquanto fundamento constitutivo da universidade, sua atribuição poderia ser estendida a toda instituição de educação superior “que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Assim, é possível dizer que a LDB institui a diversificação do sistema e a flexibilização da autonomia universitária, a partir da implantação do sistema de avaliação, nos termos da visão defendida pela comissão de 1985.

O segundo dispositivo, o Decreto-lei nº 2.306, de 1997, aprofunda a flexibilização posta pela LDB, ao regular todos os seus artigos referentes à educação superior. O decreto qualifica a diversificação do sistema, discriminando os padrões de organização acadêmica em cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades;

institutos ou escolas superiores. A principal mudança está na criação dos centros universitários, instituições de educação superior dedicadas prioritariamente ao ensino, que teriam, por definição, autonomia didática para “criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes”, à qual também poderiam ser acrescentadas outras atribuições da autonomia universitária.

O decreto também permitiu às entidades privadas alterarem seu estatuto jurídico para instituições com fins lucrativos, o que contribuiu, juntamente com a flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições por parte da reformulação do Conselho Nacional de Educação, para a expansão exponencial das instituições de ensino superior privadas⁷⁵, intensificando a tendência iniciada com a Reforma de 1968 e aprofundando a prevalência da orientação privada/mercantil na reorganização do sistema de educação superior (MARTINS, 2009; SAMPAIO, 2014; SGUISSARDI, 2005)^{76 77}.

Entre 1985 e 1995, houve um incremento de cerca de 28% nas matrículas do ensino superior, que passaram de 1.367.609 para 1.759.703 matrículas. Nesse período, as taxas de crescimento das matrículas no setor público e no setor privado se mantiveram próximas, tendo uma variação de cerca de 25,8% e 30%, respectivamente, de modo que a distribuição das matrículas entre esses setores se manteve praticamente estável, com o setor público representando 39,8% das matrículas e o setor privado, 60,2%, em 1995. Em relação ao número de estabelecimentos de ensino, esse crescimento é menor, variando de 859, em 1985, para 894, em 1995.

A partir de 1995, e mais intensamente a partir de 1998, a tendência de crescimento do sistema será mais desigual entre os setores público e privado, que se expande de modo cada vez mais acelerado. Entre 1995 e 1998, as matrículas aumentaram cerca de 20,8%, passando de 1.759.703 para 2.125.958, enquanto entre 1998 e 2002, o crescimento foi da ordem de 63,7%, chegando a 3.479.913. No primeiro período, as matrículas no setor público tiveram um incremento de cerca de 15% e no setor privado, de aproximadamente 25%. No segundo período,

⁷⁵ Também foram instrumentos importantes duas portarias do MEC: a Portaria nº 640, de 13 de maio de 1997, e a Portaria nº 2041, de 29 de outubro de 1997, que dispunham, respectivamente, sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores; e sobre a organização institucional dos centros universitários (SAMPAIO, 2014).

⁷⁶ O incremento da participação do setor privado no número de matrículas e cursos também foi acompanhado por mudanças no arranjo entre essas instituições, especialmente a partir da década de 2000, dinamizando o processo de mercantilização e financeirização da educação superior através da fusão e aquisição de instituições, que passaram a constituir grandes conglomerados educacionais, que passam a participar no mercado de ações e a ser cada vez mais internacionalizados (CORBUCCI *et al.*, 2016).

⁷⁷ Os dados apresentados a seguir foram retirados do Censo da Educação Superior de 2002.

essa variação foi de 30% no setor público e de 84% no setor privado. Essa desigualdade no ritmo de crescimento, acentuada no segundo período, fez com que a participação do setor público nas matrículas tivesse uma queda expressiva, variando de 39,8% em 1995, para 30,3% em 2002; enquanto a participação do setor privado variou de 60,2% para 69,7%.

Essa tendência também é verificada na dinâmica de expansão dos estabelecimentos de educação superior. Se entre 1995 e 1998, eles tiveram um leve crescimento, passando de 894 para 973, em 2002, já eram 1.637 estabelecimentos. Notadamente essa expansão se concentrou no setor privado. Entre 1995 e 2002, houve inclusive uma queda no número de instituições públicas, de 210 para 195, passando de 23,5% do total para 11,9%. No mesmo período, os estabelecimentos privados cresceram de 684 para 1442, uma variação na participação de 76,8% do total para 88,1%. Em relação às universidades federais, cabe destacar que durante os dois governos de FHC, entre 1995 e 2002, foram criadas seis universidades, das quais cinco foram criadas por lei apenas no último ano do segundo mandato (MEC/SESU, 2006).

Assim, a reorganização do sistema de educação superior realizada a partir desses mecanismos, no contexto da reforma gerencial do Estado, caracterizou-se pela redefinição da relação de forças entre o setor público e o setor privado do sistema no âmbito da própria burocracia estatal. Enquanto a diversificação do sistema, a liberalização comercial dos *serviços educacionais* e a flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições garantiu o rápido crescimento do setor privado (CORBUCCI *et al.*, 2016; SGUISSARDI, 2005); em relação às universidades federais, as políticas de ajuste fiscal e de regulação e avaliação da carreira docente amplificaram a crise vivenciada pelas instituições, fazendo aumentar a pressão de diferentes frações do campo universitário sobre o governo (CUNHA, 1997)⁷⁸.

4. As políticas do governo Lula: a expansão e democratização da universidade pública

A partir de 2003, com o início do primeiro governo Lula, uma nova reforma do sistema de educação superior é encaminhada pela burocracia estatal. De modo geral, as políticas concernentes à educação superior, ao longo dos dois governos do presidente Lula, serão

⁷⁸ No próximo capítulo, iremos analisar as diferentes visões em disputa, naquele momento, no campo acadêmico e universitário, pela definição e legitimação de uma nova proposta de reforma para o sistema de educação superior.

caracterizadas pela retomada do reconhecimento da responsabilidade do Estado na diminuição das desigualdades de acesso à educação superior, em especial às universidades. Nessa direção, a democratização do acesso será definida, no âmbito do Ministério da Educação, como diretriz para as propostas endereçadas à expansão e diversificação do sistema de educação superior brasileiro.

O sentido das políticas propostas e encaminhadas pelo Ministério da Educação nesse período pode ser compreendido à luz das transformações ocorridas na organização do campo do poder. A mudança de governo significou uma reconfiguração da relação de forças entre diferentes frações do campo acadêmico, universitário, político e econômico na luta pela definição e elaboração das políticas dentro do Estado. No âmbito do Ministério da Educação, a ascensão desse grupo político no controle do Estado possibilitou a entrada de determinado grupo de pesquisadores e especialistas dedicados à temática da educação superior, então pertencentes à fração dominada do campo acadêmico da educação superior (HEY, 2008). Esses agentes irão participar da luta pela orientação da agenda política de redefinição do sistema de educação superior por meio de diferentes estratégias, notadamente, a ocupação de cargos em secretarias e órgãos de governo⁷⁹, a participação em comissões e conselhos e a organização de seminários e congressos (HEY, 2008).

As estratégias adotadas pela gestão do ministro Cristovam Buarque para a elaboração de um novo projeto de reforma do ensino superior explicitam o modo pelo qual a articulação entre a instância burocrática e as esferas acadêmicas e universitárias retraduziu essa mudança nas relações de força no interior do Estado. Ao longo do mandato de Buarque à frente do órgão, foram realizados vários eventos e seminários e produzidos documentos e publicações⁸⁰, que tiveram a participação intensa de membros desse grupo, recrutado através da crítica que elaboraram à política de educação superior de FHC, reunida, em especial, em uma coletânea de

⁷⁹ Podemos citar aqui as atuações no âmbito do Estado, nesse período, de alguns agentes do polo dominado do campo acadêmico da educação superior, construído por HEY (2008). Dilvo Ristoff foi nomeado diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep, onde atuou entre 2004 e 2007. Também participou do Conaes, como membro indicado do INEP. Héliqio Trindade foi indicado pelo governo para o Conaes, onde atuou como conselheiro entre 2004 e 2007, tendo sido também seu presidente por duas ocasiões. Foi ainda membro nomeado da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Entre 2010 e 2013, foi o primeiro reitor pró-tempore da UNILA. José Dias Sobrinho também foi indicado pelo governo para o Conaes, onde atuou como conselheiro entre 2004 e 2005.

⁸⁰ Entre os quais, podemos destacar: o seminário “Por que e como reformar a Universidade?”, realizado em janeiro de 2003, com apoio da UNESCO. A publicação do livro “Universidade na Encruzilhada”, em agosto de 2003; a publicação do dossiê “Reforma universitária e ensino superior no País: o debate recente na comunidade acadêmica”, em novembro de 2003; e também o “Seminário Internacional Universidade XXI”, realizado em novembro, juntamente com o Observatoire International des Réformes Universitaires (ORUS), organismo francês dirigido por Edgar Morin, e com patrocínio do Banco Mundial.

artigos publicada em 1999 (TRINDADE, 2003)⁸¹. É essa conjuntura que explica, em parte, a mudança na orientação das políticas relativas à educação superior, que passam a enfatizar a responsabilidade social da educação superior e o papel do Estado.

De modo geral, ao longo dos dois mandatos do governo Lula, foram propostos e implementados diferentes mecanismos e programas tendo como objetivo atrelar a política de reestruturação e a expansão do sistema de educação superior à política de democratização do acesso. Entre 2003 e 2006 foram propostos pelo governo um conjunto de instrumentos legais nesse sentido, tais como a lei para a reforma da educação superior, a lei de criação de um sistema de reserva de vagas e a lei de criação de um programa de concessão de bolsas de estudo – a única entre essas que se efetivou naquele momento. Também nesse período, o governo iniciou uma política de expansão das universidades federais, que será redefinida a partir de 2007, com a criação de um programa de reestruturação mais abrangente, o Reuni.

Em dezembro de 2004, já na gestão do ministro Tarso Genro, o executivo apresentou um anteprojeto de lei de reforma universitária. O anteprojeto incorporava a visão sobre o papel determinante do Estado na configuração e condução do sistema de educação superior, ao definir marcos regulatórios e de avaliação do sistema e ao propor diretrizes para políticas de expansão e financiamento das instituições federais (MARTINS, 2006). Isso se expressa, sobretudo, no estabelecimento dos objetivos da educação superior, ao condicionar o ingresso e permanência das instituições de educação superior no sistema à qualidade da formação acadêmica e profissional, instituindo procedimentos de avaliação institucional; bem como ao determinar a redução das desigualdades regionais de acesso mediante políticas e programas públicos de investimento; e também ao estipular a expansão da rede pública de instituições de educação superior, de modo a alcançar o percentual de 40% das vagas do sistema em seis anos.

O anteprojeto incorporava as discussões encaminhadas, sobretudo, na Unesco, a respeito da função social da educação superior, ao defini-la como um bem público, enfatizando a garantia da qualidade do ensino e a necessidade de democratização do acesso, em relação ao qual estabelece mecanismos como a aplicação de políticas de ações afirmativas (TRINDADE, 2004). Quanto à universidade, além do critério da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ela é definida a partir de critérios mínimos de qualificação do corpo docente e de diversidade de áreas de ensino. No âmbito da organização institucional do sistema, o anteprojeto mantém as tipologias definidas pelo Decreto n° 2.306 de 1997, entre universidades,

⁸¹ Trata-se da publicação do livro “Universidade em ruínas na república dos professores”, organizado por Héglio Trindade.

centros universitários e faculdades, fixando critérios e prerrogativas para cada uma delas (MARTINS, 2006).

Quanto a organização dos cursos de graduação nas universidades, o anteprojeto cria uma nova possibilidade. Ele prevê que os cursos poderiam ser organizados pela implantação de um período de formação geral, em quaisquer campos do saber, que deveriam ter a duração mínima de quatro semestres e desenvolver “formação humanística e interdisciplinar; estudos preparatórios para os períodos posteriores de formação e orientação para a escolha profissional”. Embora esse período de formação geral não implicasse a habilitação profissional do estudante, a sua conclusão daria direito a um certificado de estudos superiores, com validade acadêmica de âmbito nacional. É notável ainda a importância que esse tipo de formação assume nos procedimentos de avaliação da educação superior instituídos pelo anteprojeto, na medida em que as universidades que passassem a organizar seus cursos de graduação com a implantação desse período de formação geral seriam consideradas “positivamente na avaliação das instituições de educação superior”⁸².

Apenas em junho de 2006, o Projeto de Lei da Reforma Universitária⁸³ foi encaminhado ao Congresso Nacional, onde não chegou a ser votado. A despeito do não encaminhamento da reforma, a visão em torno da ampliação do acesso ao ensino superior às frações mais baixas da estrutura de estratificação social determinou a elaboração de um conjunto de mecanismos legais, entre decretos e leis, propostos pelo governo federal nesse período. Isso fica explícito, por exemplo, pela proposição concomitante de dois projetos de lei, enviados ao Congresso Nacional em 28 de abril de 2004. O primeiro⁸⁴ criava um sistema especial de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, em especial negros e pardos, nas instituições de ensino superior federais. O segundo⁸⁵ instituía um programa de oferta de bolsas pelas instituições privadas, compensadas por desonerações tributárias⁸⁶.

De todo modo, com relação às universidades federais essa visão foi sendo institucionalizada com a implantação de políticas de reestruturação e expansão das universidades. A primeira delas foi o Programa Expansão, entre 2003 e 2006, que tinha como objetivo ampliar o acesso reduzindo as desigualdades regionais na oferta de educação superior,

⁸² Art. 21. do Anteprojeto de Lei sobre a reforma do sistema de educação superior, de dezembro de 2004.

⁸³ Projeto de Lei nº 7.200, de 2006.

⁸⁴ Projeto de Lei nº 3.627, de 2004.

⁸⁵ Projeto de Lei nº 3.582, de 2004.

⁸⁶ O sistema de reservas de vagas apenas seria implementado nas instituições federais oito anos depois, com a lei nº 12.711 de 2012; enquanto o programa de concessão de bolsas foi implementado no ano seguinte, após mudanças que alteraram o escopo original do projeto, com a Lei nº 11.096, de janeiro de 2005, que criou o PROUNI (Programa Universidade para Todos).

a partir da criação de dez novas universidades⁸⁷ e da interiorização das universidades existentes, com a criação ou consolidação de quarenta e nove novos *campi* universitários (MEC/SESU, 2006).

A segunda política de expansão das universidades federais foi iniciada no segundo mandato do governo Lula, em 2007, instituída por um decreto que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁸⁸, que passou a associar a ampliação das vagas nas universidades federais à reestruturação acadêmica das instituições e à gestão dos recursos já existentes. O programa tinha a finalidade de ampliar o número de vagas oferecidas pelo sistema e promover o aumento da relação aluno/professor de 10/1 para 18/1 através da expansão da infraestrutura e da reestruturação dos programas curriculares, mediante financiamento complementar às universidades, que deveriam acordar as metas estabelecidas pelo programa com a celebração de contrato de gestão com o MEC.

Vale apontar que, entre as diretrizes estabelecidas pelo Reuni, havia a orientação de que as instituições que aderissem ao programa deveriam revisar “a estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino aprendizagem”, inclusive com “diversificação das modalidades de graduação”, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. Embora o decreto não especificasse como deveria se dar essa reestruturação acadêmica, um documento elaborado pelo Grupo Assessor, a fim de justificar e determinar as diretrizes do Reuni, colocava em evidência qual orientação deveria ser seguida: o redesenho curricular deveria valorizar “a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação” (MEC/SESU, 2006, n.p.). A respeito disso, podemos indicar a afinidade entre essas diretrizes e a proposta do anteprojeto de lei sobre a reforma do sistema de educação superior de 2004, que possibilitava às universidades a implantação de cursos de graduação de formação geral com caráter interdisciplinar.

Ao longo desse período, essas diferentes políticas, direcionadas tanto ao setor público quanto privado, intensificaram o ritmo de crescimento do sistema de educação superior no país⁸⁹. Entre 2002 e 2006, as matrículas cresceram 40,3%, passando de 3.479.913 para 4.883.852. O ritmo de crescimento entre os setores privado e público foi bastante desigual:

⁸⁷ Oito dessas universidades foram criadas por lei em 2005 e duas delas em 2006. Seis delas foram criadas a partir de instituições de educação superior federais já existentes, desmembradas ou transformadas em universidades, e quatro delas foram criadas sem vínculo (MEC/SESU, 2006).

⁸⁸ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁸⁹ Os dados apresentados a seguir foram retirados do Censo da Educação Superior, nas edições de 2002, 2006 e 2010.

49,5% e 18,9%, respectivamente. Essa diferença perde força no período seguinte. Entre 2006 e 2010, as matrículas cresceram 30,6%, chegando a 6.379.299. No setor público, houve um crescimento de 31,3% no número de matrículas, que passaram de 1.251.365 para 1.643.298. Notadamente, esse crescimento foi puxado pelo aumento no número de matrículas do setor federal, que passaram de 607.180, em 2006, para 938.656, em 2010, uma variação de 54,6%. Já o setor privado cresceu 30,3% nesse período, passando de 3.632.487 para 4.736.001, sendo que mais da metade desse aumento nas matrículas se deveu ao crescimento das matrículas em cursos a distância, que passaram de 165.145, em 2006, para 748.577 em 2010.

O ritmo de crescimento das matrículas entre 2002 e 2006 acompanhou a proporção de crescimento das instituições de educação superior nesse período, que passaram de 1.637 para 2.270, um aumento de 38,6%. Essa expansão das instituições foi concentrada no setor privado, que passou de 1.442 estabelecimentos, em 2002, para 2.022, em 2006, concentrando 89% do total. Já no período seguinte, o crescimento é menor e, praticamente, se mantém estável. Em 2010, eram 2.387 instituições, das quais 2.100 no setor privado. Essa relativa estagnação do número de instituições, em relação ao período anterior, pode ser explicada, em parte, pela expansão do ensino a distância que, nesse período, já passa a concentrar a maior parte do crescimento no setor privado. Finalmente, vale pontuar o crescimento de 31% das universidades federais, que passaram de quarenta e cinco, em 2003, para cinquenta e nove, em 2010. O crescimento foi maior no número de *campi*, que passaram de 148 para 274, em uma variação de 85%.

O ritmo de expansão do setor privado durante o primeiro período levou à ampliação de sua participação no total de matrículas do sistema, concentrando, em 2006, 74,4% delas, ficando o setor público com 25,6%. Essa proporção se mantém no período seguinte, na medida em que a taxa de crescimento das matrículas no setor público acompanhou a do setor privado.

Assim, entre 2003 e 2010, a expansão do sistema de educação superior se deu com a consolidação da tendência de diversificação institucional, iniciada a partir de 1995, e, como os dados mostram, a manutenção da tendência de participação predominante do setor privado na organização do sistema. Sobre esse ponto, numerosos trabalhos enfatizam o papel do setor privado na reorganização do sistema durante os governos Lula, considerando, sobretudo, a implantação da política de concessão de bolsas de estudo em instituições privadas, através da concessão de benefícios fiscais. De modo geral, esses trabalhos apontam para dois efeitos principais: privatização do sistema e mercantilização do ensino; e a manutenção das desigualdades educacionais, com o ingresso dos estudantes oriundos das frações sociais mais

baixas em instituições de baixa qualidade e em cursos menos valorizados (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; CHAVES, 2015; MANCEBO, 2006; SGUISSARDI, 2015).

Entretanto, pode-se considerar que a essa tendência se incorporou também uma outra diretriz, distinta do período anterior, que ofereceu condições para que o maior ritmo de crescimento no número das matrículas se desse no setor público federal, que reúne grande parte das instituições mais qualificadas do sistema. Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas encaminhadas no período também tiveram papel importante na democratização quantitativa do acesso à educação superior no país, em especial no âmbito das universidades federais (PEROSA & COSTA, 2015). Do ponto de vista de uma análise estrutural das desigualdades de acesso, que considera a relação entre origem e destino social dos estudantes na estrutura de reprodução das desigualdades educacionais, essa democratização, no âmbito do sistema de educação superior federal, teve condições de se efetivar a partir de 2012, com a implantação da lei de cotas, que induziu a uma recomposição social do alunado das universidades públicas, sobretudo federais (CARLOTTO, 2021; PEROSA & SILVA, 2021).

A reconstrução histórica que buscamos realizar neste capítulo nos permitiu apontar para os sentidos que redefiniram as tensões funcionais da instituição universitária no Brasil por diferentes políticas implementadas desde a década de 1930 até o início da década de 2000. No próximo capítulo, buscaremos compreender as disputas políticas e acadêmicas que possibilitaram a concepção de um novo modelo universitário que será institucionalizado com a criação da UFABC, em 2005.

Capítulo 3. A gênese de um novo modelo universitário: o caso da Universidade Federal do ABC (UFABC)

No capítulo anterior, propomos uma breve reconstrução histórica do processo de desenvolvimento do sistema de educação superior no país. Destacamos o modo pelo qual algumas políticas, elaboradas por diferentes grupos e implementadas em diferentes conjunturas, buscaram definir o perfil institucional e funcional da universidade, bem como direcionaram as tendências de organização e expansão do sistema. Alguns aspectos dessa reconstrução serão retomados neste capítulo, especialmente aqueles referentes às conjunturas da década de 1990 e do início dos anos 2000, período no qual algumas visões acerca da reorganização do sistema de educação superior, em disputa em diferentes esferas, sobretudo nas esferas acadêmica e política, terão condições de se realizar no interior do Estado.

Neste capítulo, tentaremos compreender parte dessas disputas, notadamente aquelas que constituíram as condições sociais, políticas e acadêmicas para a emergência de um novo modelo universitário no sistema de educação superior brasileiro, definido, basicamente, em termos institucionais, pedagógicos e curriculares pela adoção da interdisciplinaridade como procedimento de organização dos espaços de produção e reprodução do conhecimento no interior da universidade.

A criação da UFABC em 2005 significou a primeira experiência de implantação desse modelo, encaminhado por parte de um grupo de acadêmicos, notadamente cientistas e engenheiros, que buscava articular à política de expansão das universidades federais, então em germe no seio da burocracia governamental de nível federal, uma nova organização curricular e pedagógica da universidade, sintetizada por um novo tipo de formação superior, o bacharelado interdisciplinar. Esse modelo particular estaria em consonância com a dinâmica contemporânea do desenvolvimento da ciência, cujo avanço se daria por novas bases de integração e convergência entre as diversas áreas disciplinares do conhecimento, e reorganização do mercado de trabalho, que exigiria um profissional com formação flexível e generalista.

Desde então, esse novo tipo de formação superior passou a ser difundido no interior do sistema, sobretudo, com a política de expansão das instituições federais de educação superior, intensificada com a implantação do Reuni em 2007 (ROSA, 2014; REZENDE, LIMA, TORRES, 2014). Tal como pudemos indicar no capítulo anterior, o Reuni colocava como um dos mecanismos de expansão das universidades federais a reestruturação dos programas curriculares de ensino de graduação, que deveria seguir a diretriz de valorizar a flexibilização

e a interdisciplinaridade na organização dos cursos, a qual correspondia ao bacharelado interdisciplinar já implantado pela UFABC.

Atualmente, conforme os dados disponíveis na plataforma *e-mec*, existem cinquenta e nove cursos de bacharelado interdisciplinar no país. Destes, quarenta e cinco são oferecidos por vinte e uma universidades públicas federais, enquanto quatorze são oferecidos por nove instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Esses cursos oferecem 15.983 vagas, das quais 14.483 em universidades públicas federais⁹⁰. Embora esse número corresponda a apenas 5,6% do total de vagas de bacharelado ofertadas pelas universidades federais em 2020, os cursos de bacharelado interdisciplinar já foram implementados em aproximadamente 30% das sessenta e oito universidades federais existentes.

Assim, compreendemos a UFABC como um lócus de análise pertinente para se compreender um dos vetores de mudança na organização do ensino e da pesquisa em algumas universidades públicas no país, que ao longo dos últimos anos tentaram incorporar sua diretriz pedagógica, implementando esse novo tipo de formação superior. Desse prisma, o estudo da gênese da UFABC trata de um caso particular que nos permite caracterizar esse novo modelo universitário e compreender sua emergência.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira seção, examinamos brevemente a forma com que a UFABC foi tomada como objeto de pesquisa por diferentes trabalhos interessados em analisar seu processo de criação e os preceitos de seu projeto pedagógico, com o objetivo de demarcar, sob este ponto de vista, a perspectiva que delimita esta pesquisa e a define enquanto objeto. Na segunda seção, tentaremos, por um lado, analisar os condicionantes propriamente políticos que estiveram na gênese da universidade, os quais tornaram possível tanto a sua criação quanto a implementação de um projeto pedagógico novo, que buscava instituir esse novo modelo universitário no país; e, por outro lado, analisar seu projeto pedagógico, descrevendo as configurações didáticas, pedagógicas e administrativas que definem esse modelo no âmbito da UFABC. Finalmente, na última seção, procuramos investigar a gênese das concepções pedagógicas desse modelo considerando as disputas empreendidas no campo acadêmico e universitário a partir do final da década de 1990.

⁹⁰ Consideramos aqui as vagas presenciais relativas aos cursos de bacharelado interdisciplinar. A partir de 2018, e mais intensamente 2021, foram criados cursos de bacharelado interdisciplinar na modalidade a distância. Atualmente existem nove bacharelados nessa modalidade, majoritariamente oferecidos em instituições privadas com fins lucrativos – sete entre as nove instituições –, com 5.625 vagas.

1. A UFABC como objeto: uma análise histórica e relacional

“A Universidade Federal do ABC inaugura-se na *crista da onda* que na alvorada do século XXI propaga-se rapidamente *em direção a uma nova era*, a era do conhecimento”⁹¹.

"Nós estamos numa *onda de choque cultural*. Não é era do conhecimento, é mais do que isso. E numa onda, a gente não pode nadar, *a gente tem que surfar, tem que ter outro modo de encarar o mundo. É preciso coragem e ousadia*"⁹².

Luiz Bevilacqua

O descompasso entre as *velhas estruturas* e as *novas necessidades* está gerando *movimentos de mudança* que estão renovando e ampliando os sistemas universitários de países desenvolvidos e em desenvolvimento (...). Mas, ao se ter uma oportunidade para começar uma nova universidade esse problema está superado na origem e é *necessário que se tenha a ousadia* de implementar um *modelo novo que atenda, em parte pelo menos, às exigências do nosso tempo*. Esta chance não deve ser perdida! (...). Mesmo diante das dificuldades de não se ter um modelo para comparação é preciso tentar, porque o *progresso não é fruto do imobilismo, mas da ousadia*, com todos os riscos que isso possa representar. É sempre oportuno lembrar dos *riscos inerentes ao próprio imobilismo*, na medida em que as distorções dos modelos vigentes vão se acentuando até produzir seu esgotamento.

UFABC, 2006, n.p, grifos meus

Os enunciados acima explicitam uma das estratégias mais recorrentes para afiançar a legitimidade do projeto pedagógico proposto pela UFABC: caracterizar a *inevitabilidade da mudança* e, em consequência disso, reivindicar a *necessidade de agir*. Ao diagnosticar o advento de uma *nova era, novos tempos*, apontam para as *novas necessidades*, as *novas exigências*, em relação às quais a Universidade deve corresponder. Esse diagnóstico tem como ponto de partida uma classificação bastante particular sobre as formas contemporâneas de organização do mercado de trabalho e dos modos de produção da ciência, as quais iremos analisar mais detidamente ao examinar o projeto pedagógico da instituição. Mas o que importa destacar aqui é essa operação discursiva que busca justificar esse modelo tomando-o como consequência inevitável de um processo de mudança social.

Ao enunciar um *choque cultural* e, a partir dele, a emergência de uma *onda*, a metáfora remete a um novo estado de coisas, dissonante daquilo que se estabeleceu até então. Nessa lógica, haveria uma contradição entre as *velhas estruturas* e as *novas necessidades*, que só poderia ser resolvida pela *adaptação* ao novo ambiente: *é preciso aprender a surfar*. Esse imperativo torna-se então uma condição do *progresso*, na medida em que se trata de realizar

⁹¹ Cf. <https://www.ufabc.edu.br/artigos/a-face-universitaria-do-discurso-presidencial-874>. Grifos meus. Acesso em 01 de out. 2020.

⁹² Cf. <http://www.iea.usp.br/noticias/as-universidades-brasileiras-entre-o-tradicionalismo-e-a-vanguarda>. Grifos meus. Acesso em 01 de out. 2020.

uma ação *criadora*, pois deve ser capaz de fundar novas estruturas, *ousada*, porque tem como objetivo operar uma ruptura com relação as antigas, e *necessária*, já que dela depende o futuro.

As operações lógicas realizadas por esses enunciados nos permitem fazer um paralelo com a análise de Bourdieu e Boltanski (1976) a respeito da produção da ideologia dominante. Ao objetivarem as lógicas de produção de um discurso com pretensão à dominação política e simbólica, os autores apontam para a emergência de um pensamento evolucionista, cuja matriz lógica reside na construção de oposições fundamentais, a partir das quais o mundo social é classificado e se torna inteligível. Essa classificação por oposições funciona como uma retórica política capaz de atribuir às propriedades do discurso um caráter inevitável e necessário. A partir disso, podemos dizer que esse léxico institui um determinado modo de conceber a história que, através do modo pelo qual constroem essas oposições lógicas, explicitadas aqui na oposição entre o *velho* e o *novo*, entende a realização dessa visão, desse projeto, como etapa de uma *evolução necessária*.

Em suma, essa espécie de visão evolucionista, implícita nas operações de oposição que esse discurso realiza para classificar o processo de mudança dos modos de produção da ciência e da organização do mercado de trabalho, está na base dos discursos dedicados a legitimar esse modelo universitário. Desta perspectiva, ao apresentar esse modelo como o horizonte possível da universidade própria ao século XXI, essa imagem se apresenta como uma síntese explicativa de sua relevância e esse sentido geral pode ser encontrado nas várias instâncias em que se erige o discurso oficial, presente seja nos documentos institucionais (cf. UFABC, 2006), seja na revisitação crítica ou celebrativa de seus próprios porta-vozes (cf. UFABC, 2011; 2016).

Do mesmo modo, essa perspectiva também é assumida por grande parte dos trabalhos acadêmicos que tomaram a UFABC como objeto, analisando suas mais variadas dimensões. Destacamos aqui aqueles que se dedicaram a analisar o projeto pedagógico da instituição, bem como seu processo de criação. Trabalhos como o de Christovão (2013) e Christovão e Bernardes (2014) defendem a interdisciplinaridade como um *instrumento inovador* para a reforma do ensino superior no Brasil. Assim, tomam a UFABC como um *caso paradigmático*, em relação ao qual sugerem indicadores de avaliação e acompanhamento da prática interdisciplinar nas atividades de ensino e pesquisa da universidade, que poderiam definir parâmetros capazes de contribuir para replicar esse modelo em outras instituições de ensino superior.

Já Marchelli (2017) analisa a fundamentação teórica do projeto pedagógico da UFABC com o objetivo de oferecer indicadores de qualidade para uma avaliação contínua da realização do projeto. Se filiando à teoria crítica do currículo, que considera a importância da ordenação

hierárquica dos conceitos a partir dos resultados de aprendizagem pretendidos, o autor argumenta que a introdução de disciplinas interdisciplinares no primeiro ano de formação pode dificultar o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a complexidade da articulação dos conteúdos exigiria uma formação especializada sólida de cada uma das ciências tradicionais. Nesse sentido, a ordem curricular dos bacharelados da UFABC inverteria o processo de construção do conhecimento interdisciplinar, que deveria estar calcado, inicialmente, em uma formação especializada para, em seguida, garantir o resultado de aprendizagem interdisciplinar na articulação curricular entre as disciplinas. Por fim, o autor propõe que seja criado um sistema institucional de avaliação de desempenho através do estabelecimento de indicadores específicos para os diversos atores (*stakeholders*) da instituição e que levem em consideração a particularidade de seu currículo interdisciplinar.

Essa também é a preocupação dos artigos de Xavier, Steil e Mena-Chalco (2017) e Xavier e Steil (2018). Os autores tomam como referencial teórico a análise de discurso na perspectiva foucaultiana para examinar enunciados de entrevistas com diversos atores – dirigentes, docentes, discentes, gestores – e de ementas de disciplinas, com o objetivo de avaliar o modo pelo qual esses discursos assumem a interdisciplinaridade enquanto uma lógica curricular de integração, unificação ou interrelação entre conhecimentos de diferentes áreas. O objetivo principal dos autores é qualificar a prática interdisciplinar, de modo a identificar fatores limitadores, isto é, mecanismos e dispositivos que poderiam impedir a sua execução ao oferecerem dificuldades para o estabelecimento de novas práticas de ensino e pesquisa.

Na mesma direção, Mena-Chalco, Dalpian e Capelle (2014) propõem mecanismos de quantificação e avaliação do caráter interdisciplinar da produção acadêmica da universidade. Para tanto, constroem um estudo de caso da produção bibliográfica da UFABC através da análise da produção de seus docentes. Ao definirem a prática interdisciplinar como resultado da colaboração entre docentes de áreas disciplinares diferentes, os autores focalizam como principal eixo de análise as estratégias de co-autoria. O interesse central dos autores é propor um modelo de análise da produção acadêmica da universidade como ferramenta para o planejamento institucional, na medida em que permitiria verificar se os objetivos de atuação interdisciplinar estão sendo atingidos. A mesma preocupação é compartilhada pelo trabalho de Penteadó, Silva e Fonseca (2015), que investiga a realização da prática interdisciplinar em dois programas de pós-graduação da universidade considerando as linhas de pesquisa dos programas, o perfil de formação dos docentes e suas produções em coautoria.

Por sua vez, Carvalho (2011) busca analisar a correspondência entre as *propostas inovadoras* do modelo e as *necessidades da sociedade*, buscando explicitar os discursos sobre

a interdisciplinaridade e a inclusão social, contrapondo-os com as experiências práticas. Essa também é a perspectiva analítica de outros trabalhos que se interessam pela articulação entre a concepção pedagógica do modelo e estratégias de inclusão social a partir da adoção de políticas de acesso e permanência na universidade (SILVA, PINEZI e ZIMERMAN, 2012; GONZALEZ, 2015).

A relação entre as diretrizes desse projeto e a temática da democratização da Universidade também será a questão principal de trabalhos como o de Oliveira (2010), que tentou examinar esse modelo considerando seu papel no desenvolvimento econômico e social, ressaltando o que seria seu caráter *democrático e progressista*; e o de Barbosa (2016) e Barbosa e Azevedo (2015), mais centrado na democratização interna das instâncias decisórias da universidade, propondo ações e medidas concernentes ao aperfeiçoamento das estruturas de governança da UFABC.

Embora essas pesquisas contribuam para traçar um panorama histórico geral da concepção e implementação da UFABC, todos esses trabalhos assumem, de algum modo, o discurso oficial a respeito da justificação desse modelo e da pertinência da prática interdisciplinar nas atividades de ensino e pesquisa. Tanto o é, que a questão de fundo assumida por quase todos se resume à análise acerca da efetividade da implementação das diretrizes do projeto, sobretudo com relação a seu caráter interdisciplinar, e à elaboração e proposição de estratégias de acompanhamento e avaliação capazes de fazer avançar o modelo. Também não deixa de ser um indicador nesse sentido o fato de que um número expressivo desses trabalhos contou com a participação de funcionários e dirigentes da própria instituição.

Nesta pesquisa, ao tomar a UFABC como objeto, partimos da abordagem sociológica, histórica e relacional mobilizada por Bourdieu em seus trabalhos. Trata-se de uma abordagem que busca operar uma dupla ruptura com os modos de conceber e conhecer o mundo social. Grosso modo, por um lado, busca se distanciar das análises substancialistas, que tomam os modos de ação e representação sobre o mundo como dados, analisando-os por si mesmos e a partir deles mesmos, sem considerar as condições objetivas que implicam a sua própria possibilidade e, assim, acabam por apreender o mundo social como natural e evidente. Por outro lado, se afasta das análises estritamente objetivistas, as quais, ao enfatizarem as relações objetivas que estruturam determinadas práticas e suas representações, concebem o mundo social enquanto um espaço objetivo estruturado e hierarquizado segundo uma ordem estática, desconsiderando as modalidades de apreensão prática do mundo social, a partir das quais essa estrutura de relações se atualiza e se reproduz ao longo do tempo. Para Bourdieu, é necessário superar essas duas perspectivas, instituindo um modo de pensar que, ao analisar as condições

sociais de construção do real, de intervenção prática sobre o mundo, considere a dialética entre o sistema de relações objetivas entre os agentes, compreendido em termos de um espaço de posições, e o sistema de disposições dos agentes, entendido enquanto modos de percepção, classificação e ação do mundo – correspondente ao sistema de posições do qual é produto –, que constituem o princípio gerador de suas práticas e representações (BOURDIEU, 1983a; 1989).

Essa reconstrução da dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas é tomada então como a chave analítica fundamental para se compreender as práticas e condutas empreendidas pelos agentes em determinada conjuntura histórica. Deste modo, essa reconstrução implica uma apreensão relacional do mundo social que pode ser objetivada, na prática da pesquisa, a partir da reconstrução do espaço de relações objetivas que definem um determinado espaço social, isto é, por meio de um conjunto de propriedades sociais desigualmente distribuídas entre os agentes que permitem estabelecer um espaço de posições diferenciais e relacionais entre eles. Essa operação permitiria situar a constituição das próprias disposições dos agentes, seus princípios de visão e divisão do mundo, compreendidas enquanto produto da incorporação dessa estrutura de posições, que funcionam enquanto princípios geradores de práticas distintas e distintivas (BOURDIEU, 1983a; 1989).

É nesse sentido que as práticas dos agentes são compreendidas como tomadas de posição, que só podem ser explicadas com a condição de se relacionar as condições sociais de constituição dessas disposições, o espaço de relações de posições do qual elas são o produto, e as condições sociais nas quais essas disposições são praticadas, o espaço de relações de posições no qual se engendram as práticas dos agentes. Isto é, retomando a formulação de Bourdieu:

[O princípio da ação] reside na cumplicidade entre dois estados do social, entre a história encarnada corpo e a história encarnada coisa, ou melhor, entre a história objetivada nas coisas, sob forma de estruturas e mecanismos (os do espaço social ou dos campos), e a história encarnada nos corpos, sob forma de *habitus*, cumplicidade que funda uma relação de participação quase mágica entre essas duas realizações da história (BOURDIEU, 2001b, p. 184).

Essa formulação nos permite explicitar o outro princípio constitutivo dessa abordagem: a apreensão historicizada do mundo social. Assim, toda disposição só se realiza em determinadas circunstâncias e na relação com uma situação, de modo que toda prática é histórica, toda tomada de posição é situada em uma determinada conjuntura histórica, que é produto da relação entre as disposições incorporadas no passado e as determinações imediatas do presente (BOURDIEU, 2009).

Para a operação que tentamos realizar aqui, vale destacar outro conceito analítico construído por Bourdieu, baseado nessa abordagem histórica e relacional. O conceito de *campo*

associa à operação de reconstrução das posições relacionais estabelecidas entre os agentes no espaço a dimensão da concorrência e do conflito. Trata-se de um conceito elaborado a partir da análise do processo histórico de diferenciação do mundo social, que permite concebê-lo como um conjunto de microcosmos sociais relativamente autônomos uns em relação aos outros. Cada microcosmo, definido como campo, se caracteriza por uma competência específica, uma espécie de capital, historicamente instituído, cuja definição e monopólio são o motor das disputas e dos jogos travados pelos agentes dentro do campo. Assim, a estrutura de organização do campo é determinada pela estrutura de distribuição do capital específico entre os agentes que define, segundo o volume de capital que detém, a posição que cada agente ocupa nesse espaço. Nesse sentido, esse espaço de posições relacionais corresponde a um espaço de relações de força que determina a dinâmica das lutas dentro do campo (BOURDIEU, 2001a; 2004).

É essa abordagem histórica e relacional que nos permite circunscrever o nosso objeto, a emergência desse novo modelo universitário, enquanto uma tomada de posição específica de certo grupo de agentes – ela mesma produto de disposições particulares constituídas a partir de posições específicas ocupadas por esses agentes no espaço social, ao longo do tempo – cuja condição de realização prática se deve à posição que esses agentes ocupam nas relações de força que determinam as lutas simbólicas pela definição daquilo que é e deve ser a universidade. Ao enquadrarmos a proposição desse modelo de universidade como uma intervenção prática desse grupo sobre o campo universitário e acadêmico, sua institucionalização é compreendida, então, como efeito da correspondência, na conjuntura histórica em que foi constituída, entre as estruturas objetivas do espaço social e as estruturas cognitivas desses agentes.

Desta feita, nos afastamos da perspectiva fatalista da visão oficial para empreender uma análise histórica e relacional interessada em compreender as condições sociais de emergência desse modelo. Trata-se de realizar uma operação genealógica que permite invocar o arbitrário da origem ou, tal como sugere Bourdieu em sua análise sobre o Estado, permite “voltar aos debates iniciais que levam a perceber que, ali onde nos restou um único possível, havia vários possíveis com campos agarrados a esses possíveis” (2014, p. 167). Para tanto, propomos realizar uma dupla operação, cuja orientação geral explicitamos aqui. A primeira, realizada nas próximas seções, busca reconstruir a gênese histórica desse modelo focalizando a análise das disputas conjunturais que estabeleceram as condições sociais, materiais e simbólicas para sua instituição. A segunda operação, realizada no capítulo 4, procura compreender o processo de constituição das disposições dos agentes que se dedicaram à elaboração desse modelo, reconstruindo o conjunto de posições por eles ocupadas no decorrer de suas trajetórias.

2. A gênese da universidade: as lutas políticas pela criação de uma universidade pública no ABC paulista

Nesta seção, procuramos analisar o processo de criação da UFABC. A exposição está organizada em três partes. Na primeira, buscamos reconstruir parte das disputas políticas para a criação de uma universidade pública na região do ABC. Para tanto, consultamos a base de dados dos endereços eletrônicos da Câmara dos Deputados e da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, de modo a verificar as proposições de projetos de lei para a criação da universidade. Na segunda parte, destacamos as disputas para a criação da UFABC a partir do início do governo Lula em 2003, apresentando o processo de criação das comissões encarregadas de estruturar a universidade. Na última parte, centramos a análise no projeto pedagógico elaborado pela comissão de implantação da universidade, procurando examinar os discursos referentes às principais concepções do projeto, a partir das quais ele é constituído como um novo modelo universitário para o sistema de educação superior brasileiro.

2.1. Uma universidade no papel

Desde a segunda metade do século XX, houve algumas tentativas de se estabelecer uma universidade pública na região do ABC paulista. A primeira delas ocorreu com a proposta de criação da primeira universidade federal no Estado de São Paulo. Como indicamos no capítulo anterior, a partir dos anos 1950 houve uma expansão do sistema de educação superior federal, orientada, sobretudo, pela política de federalização de estabelecimentos de educação superior públicos e privados que recebiam subvenções do governo federal. Entre 1960 e 1961, durante os últimos dois anos do governo de Juscelino Kubitschek, foram criadas por lei dez universidades federais, em sua maioria através da aglutinação de institutos e faculdades já federalizados ou por meio da federalização de institutos e universidades estaduais, municipais ou privados.

Nessa conjuntura, foi promulgada a lei que criava a Universidade Federal de São Paulo (UFSP), Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Na verdade, o objeto principal da lei era a federalização da Universidade da Paraíba, criada pela administração estadual cinco anos

antes⁹³. No entanto, uma emenda proposta pelo deputado federal Lauro Monteiro da Cruz incorporava três artigos estranhos a seu objeto original, por meio dos quais criava a UFSP, determinando sua sede na cidade de São Carlos e constituindo-a pela aglutinação de cinco estabelecimentos públicos: a Escola Paulista de Medicina (EPM), a Escola de Engenharia de São Carlos, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba e a Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André⁹⁴. Com exceção da EPM, essas instituições tinham sido criadas após o período do Estado Novo, momento no qual o interior paulista acompanhou grandes taxas de crescimento populacional e econômico. A Constituição Estadual de 1947 atribuía ao Estado o papel de contribuir para a criação do patrimônio universitário e manutenção de universidades e institutos oficiais. Desde então, as elites políticas, intelectuais e econômicas regionais do interior paulista passaram a reivindicar a interiorização do ensino superior oficial, disputando a definição da política de expansão na esfera estadual⁹⁵ (SANTOS JUNIOR, 2012). Nesse sentido, três instituições estaduais que tinham sido recentemente criadas eram incorporadas pela lei à universidade federal⁹⁶.

De todo modo, a proposta de criação da nova universidade havia sido gestada no interior da Escola Paulista de Medicina. Criada em 1933, na esteira dos projetos modernizadores da elite paulista derrotada na Revolução de 1932, a EPM se constituiu como sociedade privada sem fins lucrativos até 1956, quando foi transformada em estabelecimento federal de ensino superior. A federalização era um interesse antigo da congregação da Escola, que enfrentava dificuldades de financiamento para sua manutenção, tendo de recorrer frequentemente aos subsídios públicos. Com o início do governo de Juscelino Kubitschek e a intensificação da política de expansão das universidades federais, a Escola passou a pleitear o estatuto de

⁹³ A Universidade da Paraíba havia sido criada em 1955, pela lei estadual 1.366, de 2 de dezembro de 1955, que incorporava um conjunto de instituições recentemente criadas pela administração estadual e agregava outras mantidas por diferentes entidades, inclusive de direito privado (BRASIL, 1955).

⁹⁴ A Escola de Engenharia de São Carlos foi criada em 1948, enquanto unidade vinculada à USP; a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba foi criada em 1954; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara foi criada em 1957; e a Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André, em 1954 (SANTOS JUNIOR, 2012, p. 101).

⁹⁵ Um dos vetores importantes dessa disputa era o papel conferido ao Conselho Universitário da USP na determinação dessa política. Cabia ao CO analisar e emitir pareceres para a Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado sobre os pedidos de criação de novas faculdades ou estadualização de estabelecimentos municipais ou privados. Para o órgão central da USP, a criação de novos estabelecimentos estaduais implicava ter de disputar a distribuição dos recursos estatais, razão pela qual “era claramente contrário à interiorização do ensino superior” (SANTOS JUNIOR, 2012, p. 104).

⁹⁶ A administração dos três estabelecimentos estaduais recusou a federalização, opondo-se à incorporação à nova universidade.

universidade, reivindicação que passou a ser articulada por seu diretor, Marcos Lindemberg, junto aos poderes executivos e legislativos federais (CVML, 2021).

A emenda proposta pelo deputado federal Lauro Cruz, professor da EPM, incorporava a Escola ao que seria a UFSP. Entretanto, ao estabelecer como sede da nova universidade a cidade de São Carlos, a lei passou a ser contestada pela Congregação da Escola. Por um lado, a escolha por São Carlos estava atrelada aos interesses políticos de aliados de Lauro Cruz, tal como o empresário são-carlense Ernesto Pereira Lopes, à época seu companheiro na UDN e também deputado federal (CVML, 2021). Por outro lado, como registrado por Santos Junior (2012), a interiorização da administração central da universidade implicaria, para os membros da Congregação da Escola, a subordinação de sua autonomia. Tratava-se, portanto, de uma disputa de sua posição na definição da estrutura de poder da nova universidade. Diante da recusa dos estabelecimentos estaduais em se incorporar à universidade, essa disputa se configurou como um embate entre o grupo político de Lauro Cruz e a Congregação da escola, que perdurou até o final de 1963, quando o governo João Goulart instituiu dois decretos com o objetivo de iniciar a implantação da UFSP⁹⁷.

Com os decretos de 31 de dezembro de 1963, a UFSP seria instalada em terrenos doados pelas prefeituras de São André, São Bernardo e São Caetano, ficando autorizada a iniciar cursos pré-universitários na recém-criada Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo e se instituiria um Conselho Consultivo e Deliberativo que ficaria responsável por propor um projeto para as estruturas jurídicas, econômicas, financeiras, administrativas, didáticas e disciplinares da nova instituição federal. O Conselho trabalhou durante três meses, até março de 1964, quando formalizou a proposta⁹⁸ (BIONDI, 2008).

Naquele momento, a região do ABC paulista se firmava como epicentro da industrialização brasileira, na esteira da política desenvolvimentista encaminhada por Juscelino Kubitschek e de seu *Plano de Metas*, que atraiu investimentos internacionais para a indústria, sobretudo, automobilística e metalmecânica. O estabelecimento de firmas multinacionais e de um conjunto importante de empresas fornecedoras de insumos químicos e petroquímicos

⁹⁷ Decretos nº 53.372 e nº 53.373, de 31 de dezembro de 1963.

⁹⁸ O Conselho era composto por: Marcos Lindemberg, professor da EPM e presidente da comissão; Paulo de Camargo e Almeida, professor da Escola de Engenharia de São Paulo; Fernando Henrique Cardoso, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP; Fausto Castilho, professor da Faculdade de Filosofia de Araraquara; Antônio Angarita Silva, professor da Escola de Administração de Empresas da FGV; Roberto Frade Monte, professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade Mackenzie; Sylvio Barros Sawaya, presidente do Diretório Central de Estudantes da USP, e José Carlos Seixas, representante da UNE (BRASIL, 1963b).

transformou a região no maior aglomerado industrial da América Latina já nos anos 1960 (RAMALHO, RODRIGUES, CONCEIÇÃO, 2009).

Nesse sentido, a Comissão justificava a pertinência de se instalar a Universidade Federal no ABC: “a concentração industrial e operária dessa área reflete o desenvolvimento futuro do Brasil. Os novos problemas da civilização industrial brasileira antecipam-se na vida diária das áreas altamente industrializadas, convindo, assim, que a Universidade procure senti-los desde logo e resolvê-los” (Documento do Conselho, 1963, apud BIONDI, 2008, p.179-180). A proposta se baseava nas discussões em torno da reforma universitária que estavam sendo encaminhadas desde o final da década de 1950, bem como do debate sobre o papel da escola pública, em relação ao qual se filiava aos princípios do manifesto escolanovista *Mais Uma Vez Convocados*, de 1959. A estrutura proposta se aproximava daquela da Universidade de Brasília, recém-inaugurada, com o estabelecimento de centros de ensino e institutos de pesquisa e prevalência da formação humanística (BIONDI, 2008, CASTILHO, 2008).

Entretanto, as duas forças que disputavam o controle sobre a organização da instância do poder central da universidade se uniram contra o projeto e, com o golpe de 31 de março de 1964, o polo mais conservador da Congregação da Escola e o grupo político de Lauro Cruz conseguiram que o Conselho da UFSP fosse destituído, com a revogação dos dispositivos legais que regimentaram a universidade, impedindo sua implementação⁹⁹. Assim, o Decreto nº 53.885, de 13 de abril de 1964, restituía à diretoria da EPM os poderes sobre o processo de implantação da UFSP, que voltaria a controlar os recursos, a organizar a instalação dos cursos pré-universitários e a administrar as instalações da Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo. Essas atribuições permaneceriam apenas até setembro de 1964, quando o grupo político de Lauro Cruz conseguiu aprovar a lei nº 4.421, de 29 de setembro, que transformava a EPM em autarquia e revogava o artigo 12 da lei de criação da UFSP, a lei nº 3.835 de 1960, aquele que determinava quais seriam os estabelecimentos que seriam incorporados para a criação da universidade. Isso permitiu a Lauro Cruz garantir a instalação da UFSP no município de São Carlos, a qual seria efetivada em 1968 com o decreto nº 62.758, de 22 de maio, que dispunha sobre os mecanismos para sua fundação na cidade, criando, assim, a UFSCar (SANTOS JÚNIOR, 2012).

⁹⁹ A opção de Marcos Lindenberg de apoiar a criação da UFSP no ABC paulista levou a embates com o grupo mais conservador da congregação da Escola, de modo que, ainda em 1963, ele solicitou seu afastamento do cargo de direção da EPM. Com o golpe de 1964, Lindenberg foi investigado por um inquérito policial militar instaurado no interior da EPM, com a participação de alguns membros mais conservadores da Congregação, tendo sido aposentado compulsoriamente em outubro de 1964 (BIONDI, 2008; SANTOS JUNIOR, 2012).

Uma segunda proposta de criação de uma universidade federal no ABC foi encaminhada em 1979 pelos deputados federais Valter Garcia, Benedito Marcílio e Antônio Russo, com a apresentação do Projeto de Lei nº 877, em maio de 1979. O projeto de lei autorizava o poder executivo a instituir a Fundação Universitária Federal do ABC, à qual caberia a criação e manutenção da Universidade Federal do ABC. A universidade teria como sede o município de Santo André e seria composta pela federalização de estabelecimentos pertencentes a duas fundações municipais, a Fundação Santo André – constituída pelas Faculdade de Economia e Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Colégio de Aplicação e Centro de Aperfeiçoamento – e a Fundação Universitária do ABC – mantenedora da Faculdade de Medicina do ABC.

A criação da universidade federal se colocava, então, como uma estratégia para federalizar as fundações municipais, que tinham sido criadas ao longo da década de 1960¹⁰⁰. A proximidade dos deputados com as administrações municipais denota esse objetivo. O deputado Walter Garcia era próximo do prefeito de Santo André, Lincoln dos Santos Grillo, e foi seu assessor especial entre 1977 e 1978¹⁰¹. Já o deputado Antônio Russo tinha sua base na cidade de São Caetano do Sul, onde foi vice-prefeito entre 1968 e 1973, e também presidente do Conselho de Curadores da Fundação Universitária do ABC a partir de 1973¹⁰². Tal como apontado pelos deputados na justificativa ao projeto, naquele momento, com o agravamento da crise fiscal, as prefeituras do ABC enfrentavam dificuldades financeiras que implicavam na diminuição dos repasses municipais às fundações, de modo que a criação da universidade poderia colocar fim a esse problema (BRASIL, 1979, p. 9).

Vale apontar que a proposta se deu em meio às greves dos metalúrgicos do ABC, iniciadas em 1978 – inclusive, o deputado Benedito Marcílio era presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André e havia sido eleito nas eleições de 1978, na esteira dos movimentos grevistas¹⁰³. Parte das disputas que envolviam essa conjuntura aparecem no

¹⁰⁰ Após a tentativa fracassada de federalizar a Faculdade de Economia e Administração de Santo André com a criação da UFSP, foi criada a Fundação Santo André, em 1962, com o objetivo de administrar a Faculdade. Em 1964, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vinculada à Fundação. No mesmo ano, é revogado o artigo de criação da Fundação que determinava a gratuidade do ensino. Já a Fundação Universitária do ABC foi criada em 1967, para viabilizar a criação da primeira faculdade de medicina do ABC paulista, sendo administrada pelos três municípios: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Cf: <http://www.fmabc.br/reitoria/historia> e <https://www3.santoandre.sp.gov.br/turismosantoandre/fundacao-santo-andre/>. Acesso em 18 de janeiro de 2022.

¹⁰¹ Cf: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/valter-roberto-garcia>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

¹⁰² Cf: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/russo-antonio>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

¹⁰³ Cf: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benedito-marcilio-alves-da-silva>. Acesso em 19 de janeiro de 2022.

documento de justificativa ao projeto. Os deputados enfatizavam que o objetivo principal era “fazer justiça” à região metropolitana da grande São Paulo que, mesmo sendo responsável por quase 60% do orçamento da união, “somente por raras vezes obteve reciprocidade em atendimentos ou investimentos por parte do governo federal” (BRASIL, 1979, p. 7). Ao apontar para a quase inexistência do ensino superior oficial na região e as elevadas taxas e mensalidades dos estabelecimentos particulares, o documento destacava as desigualdades de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, que “há muito deixou de ser seletivo, tornando-se impeditivo”, de modo que “raramente se consegue ver o filho de um trabalhador chegar aos bancos universitários” (BRASIL, 1979, p. 7).

Ao passo que justificavam a criação da universidade como um instrumento de ampliação do acesso às camadas sociais mais baixas, os deputados também se antecipavam ao argumento acerca da escassez de recursos, indicando que a incorporação das faculdades daria ao Estado apenas o encargo de manter essas instituições, reivindicando a atuação do Estado no financiamento dessas instituições, uma vez que a “educação não se constitui em despesa mas, sim, em investimento”. Nesse sentido, explicitavam ainda a formação que deveria ser oferecida pela universidade, diante da industrialização do país e do “novo caráter tecnológico da cultura moderna”. A universidade era entendida enquanto “mecanismo ideal para o progresso e desenvolvimento da sociedade”, e deveria oferecer uma formação teórica e generalista – que se oporia à educação de caráter tecnicista – condição para a formação de cidadãos úteis à nova sociedade industrial emergente (BRASIL, 1979, p. 10).

Durante os anos de 1979 e 1980 o projeto tramitou nas Comissões de justiça, educação e cultura, e finanças da Câmara Federal, sendo aprovado em todas elas e encaminhado para votação em plenário em outubro de 1980. O projeto não chegou a ser votado e foi arquivado em 17 de março de 1987.

Uma terceira proposta foi apresentada pelo deputado federal Ricardo Ribeiro, no início da Nova República, em junho de 1986. O Projeto de Lei nº 7.844 autorizava o poder executivo a instituir a Universidade Federal de Ciências da Região do ABCD – Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema, que seria voltada para a pesquisa e o ensino das ciências exatas e humanas e teria como sede o município de São Caetano do Sul. Ao contrário do projeto de lei de 1979, a proposta não previa a federalização de instituições existentes.

A justificativa do projeto estava centrada na defesa da importância de ampliar o número de vagas de nível superior na região, frente ao crescimento da população em idade escolar adequada para o ingresso na educação superior e o baixo número de vagas ofertadas pelas poucas instituições de ensino superior existentes na região, o que provocaria um cenário crítico

em que “o estudante da região do ABCD vem ingressando no caminho da desistência de estudar, enquanto o Brasil desperdiça potencial humano de inteligência, vocação e ideal profissional de centenas de jovens brasileiros” (BRASIL, 1986, pp. 3-4). De todo modo, o projeto de lei teve vida curta, não chegando a ser votado nas comissões da Câmara Federal e sendo arquivado em fevereiro de 1987.

Em 1992, uma nova proposta para a criação de uma universidade pública no ABC paulista foi encaminhada, agora no âmbito estadual, através do Projeto de Lei nº 481, de 2 de julho de 1992, elaborado pelo deputado estadual Luiz Carlos da Silva. O projeto autorizava o poder executivo a criar a Universidade Estadual do Grande ABC, que seria constituída através da estadualização e incorporação de quatro instituições de ensino superior da região: a Fundação Santo André, a Fundação Universitária do ABC, o Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul e a Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo¹⁰⁴.

A proposta de incorporar as instituições municipais para a criação da universidade pública regional se deu numa conjuntura diversa daquela dos anos 1960 e 1970. Naquele momento, a consolidação do regime democrático, com a Constituição de 1988, ofereceu melhores condições para a articulação política de diferentes movimentos sociais e entidades pela reivindicação de uma universidade na região do ABC, pauta que foi fortalecida ainda pela atuação de organizações sindicais, como a APEOSP e a CUT, e também pela pressão das administrações municipais.

Nesse quadro, o redirecionamento das lutas políticas pela criação da universidade para o âmbito estadual se colocou como estratégico na medida em que a promulgação da Constituição Estadual de 1989 previa uma expansão do ensino superior público estadual para regiões de maior densidade populacional no prazo de três anos, inclusive com a criação de novas universidades estaduais. Nesse sentido, a criação de uma universidade pública estadual na região passou a ser reivindicada pelas administrações municipais, compondo, inclusive, a agenda do Consórcio Regional do ABC, associação civil de direito privado que reunia os setes municípios da região, criada, em 1990, com o objetivo de propor soluções regionais para o enfrentamento da crise do distrito industrial da região, intensificada pela desativação de indústrias e empresas e o aumento do desemprego (BARBOSA, 2016). No mesmo ano, as prefeituras administradas por políticos vinculados ao Partido dos Trabalhadores também incluíram na lei orgânica do município o compromisso de promover “ações necessárias junto

¹⁰⁴ As duas últimas também foram criadas durante a década de 1960. O Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul em 1968 e a Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo em 1964.

ao Governo do Estado para a implantação da Universidade do Grande ABC” (SANTO ANDRÉ, 1990)¹⁰⁵.

O projeto de criação da universidade estadual demorou para tramitar na Assembleia Legislativa, sendo aprovado apenas em 1995, quando o governador Mario Covas vetou sua promulgação. O veto do governador foi derrubado pelos deputados estaduais que então decretaram a Lei nº 9.080, publicada pelo governador em 17 de fevereiro de 1995, que não teve efeitos práticos e a universidade não foi constituída.

Finalmente, em 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhados ao governo federal, a proposta de criação de uma universidade federal na região do ABC é retomada, pelo Projeto de Lei nº 2.737, de autoria de deputados federais da região ligados ao PT, notadamente, Ivan Valente, Vicentinho, Luiz Carlos da Silva e Wagner Rubinelli. O projeto não estabelecia a criação da universidade por meio da incorporação de instituições já existentes, mas previa, em sua justificativa, a possibilidade das fundações municipais serem “um ponto de partida para a criação e implementação da Universidade Federal do Grande ABC, utilizando-se dos *campi* já existentes na região” (BRASIL, 2003, n.p). Na justificativa ao projeto, os deputados destacam a ausência de vagas de ensino superior público federal na região do ABC, bem como sua escassez no Estado como um todo, representando apenas 1% das vagas oferecidas no Estado.

O projeto de lei não chegou a ser votado nas comissões da Câmara Federal, sendo retirado por alguns seus proponentes em agosto de 2004. Isso porque, a partir de fevereiro de 2004, o Ministério da Educação começou a elaborar um projeto de lei do executivo para a criação de uma universidade federal no ABC paulista. O projeto foi apresentado à Câmara em 12 de julho de 2004 e transformado na Lei nº 11.145, em 26 de julho de 2005, que cria a Fundação Universidade Federal do ABC.

2.2. A criação da Universidade Federal do ABC

Embora a criação de uma universidade pública na região do ABC paulista estivesse em disputa na esfera política desde os anos 1960, as condições para sua realização se encontraram mais favoráveis a partir de 2003, com o início do governo Lula. Nesse sentido, uma dimensão importante foi a articulação entre agentes do campo político que detinham sua base eleitoral na região do ABC e determinados agentes do campo acadêmico, que passaram a atuar na esfera

¹⁰⁵ Essa previsão consta na lei orgânica dos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e Diadema, todas promulgadas em 1990.

burocrática no âmbito do MEC. Como apontamos anteriormente, a mudança do grupo político à frente do governo federal significou uma reorientação da política de educação superior, explicitada pelo debate em torno da reforma das universidades e das propostas de expansão e democratização do sistema.

A proposta de criação da Universidade Federal do ABC gestada pelo Executivo teve como ponto de partida essa reorientação, que passou a ser implementada de fato com a troca no comando do MEC, em janeiro de 2004, a qual implicou em mudanças importantes no escopo de atuação do ministério em relação à educação superior e na definição de suas estratégias e modalidades de atuação.

A visão do ministro Cristovam Buarque a respeito da reorganização da educação superior estava vinculada às diretrizes defendidas pela UNESCO e se caracterizava, grosso modo, pela ideia de “refundação da universidade”, que deveria reestruturar a formação oferecida, diante do contexto da sociedade do conhecimento e da globalização. Nesse sentido, o ministro defendia propostas como a instituição de validade aos diplomas, a redução do tempo de duração dos cursos e a adoção do sistema de ensino a distância, que deveria configurar o modelo de ampliação das vagas nas universidades (BUARQUE, 2005). Ainda assim, apesar da gestão de Cristovam Buarque ter retomado, no interior do Estado, a discussão acerca da reforma universitária, a temática do ensino superior não era a preocupação central do Ministério, reservada à educação básica e à política de alfabetização de adultos (CUNHA, 2009)¹⁰⁶.

A chegada do ministro Tarso Genro não acarretou uma ruptura com a diretriz geral que marcou a reorientação da política de educação iniciada pelo governo Lula, isto é, a ênfase na *responsabilidade social* da educação superior e a defesa do papel do Estado na garantia de condições de acesso a esse nível de ensino. No entanto, significou a adoção de outros mecanismos que, tal como apresentamos no capítulo anterior, se direcionaram à expansão do sistema o que, no âmbito das universidades federais, resultou em programas dedicados à criação de novas universidades e novos *campi*. Ao assumir o MEC, o ministro Tarso Genro nomeou para a Secretaria de Educação Superior o engenheiro Nelson Maculan que, em entrevista para esta pesquisa, detalhou essa mudança de posicionamento¹⁰⁷:

¹⁰⁶ Essa posição é explicitada também por sua oposição ao projeto de lei orgânica de reestruturação da educação superior, apresentado pelo MEC em dezembro de 2004, em relação ao qual afirmou: “Querer corrigir nossa tragédia educacional partindo do ensino superior é um sinal de aceitação e consolidação do modelo de exclusão social, de apartação, que prevalece no Brasil. A proposta de uma reforma universitária não deve ser feita antes de uma reforma que assegure educação básica universal de qualidade” (BUARQUE, 2005, p. 7).

¹⁰⁷ Na entrevista, Nelson Maculan relata que sua nomeação teria sido sugerida, provavelmente, pela diretoria da Andifes, da qual era próximo. O engenheiro também já tinha sido presidente da entidade em 1992, durante a sua gestão na reitoria da UFRJ, entre 1990 e 1994.

“[Quando foi nomeado para a SESU] Na primeira reunião que teve foi o pessoal, os deputados do PT de São Paulo... Foram lá reclamar com o Tarso: "que negócio de Universidade Pública é esse... tem privada, eu fiz à noite, é muito melhor... põe o dinheiro no ensino básico!" (...). Eu disse: "olha pessoal, educação começa quando você nasce e acaba quando você morre, vai da creche até a pós-graduação. A educação é contínua, seja municipal, estadual, federal, pouco importa. Então o MEC, segundo a própria constituição, o trabalho dele é o ensino técnico e superior. Ele dá diretrizes para outras coisas, mas não pode passar o dinheiro da educação superior para a educação básica". Aí conversei longamente e eles disseram "o senhor sabe que o Estado de São Paulo, apesar de ser o Estado mais rico do país, com quase 40 milhões de habitantes, tem pouquíssimas vagas públicas, o resto é tudo privado". É o estado do Brasil onde tem, até hoje, menos vaga pública no ensino superior... E nessa primeira discussão eu pensei na Federal do ABC, não foi o Lula que pensou isso não, fui eu. Eu fui pra lá estudando um pouco o mapa do Brasil, eu queria ver onde tinha menos lugar [vaga] e eu vi que em São Paulo tinha um buraco de educação pública superior. Aí o Tarso ficou convencido logo, o Fernando Haddad, que era o secretário geral naquele tempo, também se convenceu e acho que foi uma coisa interessante (...). A expansão das universidades começou com o Tarso... Foi numa reunião inclusive na sala do Lula, com o Tarso, ministro, o Manuel Palácios, que era meu diretor da área mais administrativa... sobre o projeto pro Brasil que nós tínhamos feito, onde construir as universidades novas, e estava lá a UFABC, isso tudo... e os *campi* novos também (...). E nada nas capitais, tem que levar pro interior as universidades, não cabe nas cidades, tudo é muito caro (...). Eu tinha sempre a visão de que tinha que crescer, as universidades públicas federais. São Paulo primeiro porque era o que faltava mais. E daí foi feito o projeto de expansão de universidades”.

O secretário atribui à gestão de Tarso Genro o início da política de expansão das universidades, que estaria em acordo com a sua visão sobre o modo como deveria ser realizada, isto é, com a criação de novas universidades e *campi* no interior, tal como seria posteriormente institucionalizada através do Programa Expansão e, depois, pelo Programa Reuni. Vale apontar que essa visão era próxima daquela defendida pela Andifes que, no ano anterior, tinha elaborado uma proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior, na qual, entre as sugestões, se apontava para a necessidade de “superar a desigualdade de oferta de vagas em cada Estado da federação, estabelecendo políticas que definem taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das ações da universidade, projetos de educação a distância e a criação de instituições de ensino superior federais” (ANDIFES, 2003, n.p.). De todo modo, o relato é interessante pois explicita a relação entre o estabelecimento dessa política de expansão e a decisão do executivo de encaminhar a criação de uma universidade federal no ABC paulista.

Assim, entre fevereiro e julho de 2004, o MEC elaborou o projeto de lei para a criação da universidade, com a atuação dos deputados que propuseram a lei de criação no ano anterior e que articularam a participação do consórcio intermunicipal do ABC. Em junho de 2004, o consórcio constituiu, inclusive, uma comissão que reuniu representantes das prefeituras, dos parlamentares e dos diversos segmentos da sociedade civil, com o fim de estudar o perfil da futura universidade (OLIVEIRA, 2010).

A exposição de motivos interministerial que acompanhou o projeto de lei do Executivo, encaminhado em 12 julho de 2004 à Câmara Federal, definia o perfil geral e as características acadêmicas e institucionais da universidade¹⁰⁸. O documento indicava o caráter tecnológico da nova universidade, que teria como objetivo “a formação de profissionais de elevada qualificação em áreas estratégicas para o desenvolvimento brasileiro, produção de conhecimento e tecnologia para a indústria, gestão de empresas, políticas públicas e educação básica” (BRASIL, 2004, p. 5). No âmbito da organização acadêmica, a universidade se caracterizaria como uma “universidade aberta”, isto é, que utilizasse as tecnologias educacionais visando atender “um grande número de estudantes, além de ter uma organização curricular flexível que multiplique as oportunidades de formação” e instituisse um ciclo básico (BRASIL, 2004, p. 5). Nesse sentido, a graduação se realizaria em regime semipresencial, “com redução da carga de trabalho em sala de aula presencial, apoio diferenciado ao estudante e valorização dos docentes” (BRASIL, 2004, p. 6). O documento também destacava um conjunto de inovações institucionais que permitiriam maior integração entre a universidade e a sociedade, tais como: laboratórios integrados às empresas, observatórios da sociedade e da economia e associação com a administração pública para formação de pessoal em gestão e políticas públicas. Do ponto de vista organizacional, a universidade seria constituída por três centros que “traduzem as características estratégicas” da universidade: Centro de Tecnologias e Indústrias, Centro de Educação e Centro de Ciências Sociais. O documento ainda definia algumas metas para a universidade, como o atendimento de “20.000 estudantes em cursos de graduação semipresenciais, 2.500 estudantes em cursos de mestrado profissionais semipresenciais e 1.000 estudantes de curso de doutorado” (BRASIL, 2004, p.6). E, finalmente, já estabelecia o quantitativo de cargos administrativos iniciais e de vagas docentes, bem como a previsão do aporte financeiro necessário à implantação e da dotação orçamentária para manutenção e custeio da universidade.

Como veremos, a UFABC não se constituiu exatamente por essa configuração institucional e pedagógica. Grosso modo, as características que serão retomadas pelo projeto acadêmico da UFABC se referem, sobretudo, ao caráter tecnológico da universidade e à ideia em torno da organização curricular flexível e da instituição do ciclo básico, as quais ganharão outro sentido e formatação. Cabe observar que parte dessas características definidas pelo documento de justificção do projeto de lei se aproximam de algumas das diretrizes formuladas pelo MEC em um relatório elaborado no ano anterior.

¹⁰⁸ O documento foi assinado pelo Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão, Guido Mantega, e pelo Ministro da Educação, Tarso Genro.

Em outubro de 2003, ainda durante a gestão do ministro Cristovam Buarque, o governo federal publicou um decreto para instituir um grupo de trabalho interministerial (GTI)¹⁰⁹ com o objetivo de analisar a situação do ensino superior e propor um plano de ação emergencial para sua reestruturação e democratização. Em dezembro, o GTI divulgou o documento¹¹⁰, que traçava um quadro geral das dificuldades para se ampliar as vagas no sistema federal, bem como o número de docentes, e estipulava um contingente financeiro emergencial para cumprir as demandas básicas de custeio. Mas também avançava na proposição de um “pacto da educação superior para o desenvolvimento inclusivo”, que seria a primeira etapa em direção à reforma universitária, sugerindo dois mecanismos para ampliação imediata de vagas. O primeiro seria a realização de um edital que distribuiria recursos para a ampliação de vagas de nível superior nas universidades, em áreas estratégicas para o país¹¹¹. A segunda seria a criação do Instituto Darcy Ribeiro de Educação a Distância que “ofereceria todo o apoio à criação e desenvolvimento de redes de ensino a distância, das quais poderá participar qualquer universidade, centro de ensino ou faculdade isolada”, tendo como meta ter 500 mil alunos até 2007 (BRASIL, 2003, n.p)¹¹².

Assim, é possível apontar afinidades entre a caracterização definida para a UFABC, pelo projeto de lei de 2004, e as diretrizes propostas para a ampliação das vagas no sistema federal, pelo documento de 2003, tais como a designação de áreas de formação estratégicas e a centralidade da educação a distância. De todo modo, após o encaminhamento do projeto de lei, o secretário da educação superior, Nelson Maculan, designou, em novembro de 2004, a “comissão de projeto da UFABC”, que ficaria responsável por “elaborar, em um prazo de 90 dias, o projeto referente à organização da instituição, pessoal, instalações, programas de formação e de implantação da Universidade Federal do ABC”¹¹³. Para presidir a comissão, composta por cinco membros¹¹⁴, Maculan convidou o engenheiro Luiz Bevilacqua, que deveria

¹⁰⁹ O GTI foi composto por 12 membros, com dois representantes do Ministério da Educação; da Casa Civil; da Secretaria Geral da Presidência da República; do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; do Ministério da Ciência e Tecnologia; e do Ministério da Fazenda.

¹¹⁰ O documento, intitulado “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”, foi publicado de modo extraoficial, constando marcações e sugestões para serem revistas. A troca de ministros no mês seguinte indica que, provavelmente, o documento não teve sua versão final concluída.

¹¹¹ As formações profissionais atreladas às áreas estratégicas eram: engenharia, ciências da saúde, educação, biologia, enfermagem, além da formação de professores para atuar no ensino fundamental e médio, de profissionais da área de produção alimentar e de profissionais para gestão de políticas públicas.

¹¹² Embora o Instituto não tenha sido criado, em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil, com os mesmos objetivos do Instituto preconizado no documento.

¹¹³ A comissão foi designada pela Portaria nº 35 da SESU/MEC, de 2 de setembro de 2004.

¹¹⁴ A comissão foi formada por José Fernandes de Lima, físico representante do Conselho Nacional de Educação; Marco Antônio Raupp, matemático; Maria Teresa Leme Fleury, especialista em economia internacional da FGV; e Maria Aparecida Paiva, técnica do INEP.

coordenar as propostas de implantação e a elaboração de um novo modelo pedagógico para a universidade, tal como relata Bevilacqua:

“O professor Maculan era secretário de ensino superior e o Maculan sabia dessas tentativas que nós tínhamos feito na UFRJ para um curso novo, aquela reunião de vários professores que não deu certo. Então ele me telefonou e disse "olha, agora está livre porque é começar toda uma coisa nova". Aí eu topei, eu disse "tá bom, estou de acordo. Nós então vamos começar a fazer um projeto!". Então o MEC organizou um comitê de implantação da UFABC”.

A nomeação de Maculan para a secretaria de educação superior do MEC ofereceu condições para que a visão de determinado grupo de acadêmicos acerca da reforma universitária pudesse ser institucionalizada a partir da elaboração desse projeto. Nas próximas seções, buscaremos explicitar essa visão, mas, em síntese, ela correspondia àquela da Academia Brasileira de Ciências¹¹⁵. Isto posto, a Comissão designada por Maculan buscou definir as diretrizes gerais para a estruturação da universidade, tomando como ponto de partida as proposições contidas na exposição de motivos interministerial. A proposta inicial da Comissão era que sua criação se desse de forma vinculada à Universidade Federal de São Paulo, como parte do programa de expansão dessa universidade. A sugestão foi feita por Luiz Bevilacqua:

“Logo no início eu disse o seguinte: vamos criar essa universidade, mas, como eu sempre fui muito favorável à reunião de esforços, como existe uma universidade federal em São Paulo, que é a Unifesp, e a Unifesp é concentrada praticamente em medicina, ciências biológicas, bioquímica, etc., isso poderia ser uma opção... uma área dentro da Unifesp com engenharia, porque aí nós temos já toda a estrutura administrativa pronta, toda a parte de custos, de organização de laboratórios, enfim, a universidade está pronta, nós ficaríamos preocupados com a parte acadêmica e a organização mais administrativa já estaria pronta, a cargo da Unifesp”.

Para Bevilacqua, a opção de transformar a universidade num novo *campus* da Unifesp ofereceria uma vantagem administrativa e organizacional para sua implantação. A ideia foi acolhida pela congregação da Unifesp, que a entendia como uma estratégia para expandir a universidade para fora da capital e diversificar suas áreas de formação para além daquelas vinculadas à saúde. Entretanto, essa sugestão foi combatida pela bancada paulista do PT na Câmara que, conforme relata o deputado Luiz Carlos da Silva, passou a se articular para conseguir aprovar a lei rapidamente e garantir que a universidade fosse criada de forma autônoma¹¹⁶. Com a aprovação do projeto de lei na Câmara, em 16 de março de 2005, o MEC

¹¹⁵ Nelson Maculan e Luiz Bevilacqua eram próximos. Os dois atuavam na COPPE/UFRJ desde o início de suas carreiras como docente e pesquisador. Bevilacqua foi vice-diretor da COPPE na gestão de Maculan, entre 1990 e 1992. Ambos também são membros da seção de ciências da engenharia da Academia Brasileira de Ciências desde 1997. À época da nomeação, Bevilacqua era diretor da Agência Espacial Brasileira, e tinha participado da comissão da ABC que elaborou um documento, divulgado em novembro de 2004, com sugestões para a reforma da educação superior a partir de um novo modelo universitário.

¹¹⁶ Em entrevista para o projeto de memória institucional da UFABC, o deputado relata: O movimento para trazer a Unifesp foi muito grande, isso eu acho que não está registrado em lugar nenhum... Nós tínhamos a secretaria

comunicou que a Unifesp não faria parte do processo de implantação da universidade no ABC (RODRIGUES, 2008, p. 228).

Diante do impasse, em março de 2005 a atuação da Comissão é prorrogada por mais três meses¹¹⁷ e o secretário de educação superior propõe, então, que a UFSCar atuasse como “universidade patrona” que, tal como relata Maculan, serviria para “usar a estrutura daquela universidade para passar o dinheiro... por exemplo, não pode passar o dinheiro para uma universidade que não existe ainda”. A escolha pela UFSCar foi rejeitada por Luiz Bevilacqua:

“eu fui totalmente contra, aí as pessoas falam ‘você ficou maluco? você queria a Unifesp e agora está totalmente contra São Carlos?’. A Unifesp não tinha engenharia, então nós podíamos implantar um curso que seria dentro de novos parâmetros. São Carlos tem engenharia, então seria mais um departamento da UFSCar, com os mesmos currículos, a mesma orientação... eu disse: ‘não, se for pra ser lá em São Carlos, eu estou fora’. Mas não houve grande insistência com relação a isso”.

Finalmente, a proposta de tutela pelas universidades federais do estado também foi recusada pelo ministro, que orientou que a universidade fosse criada, enfim, de forma autônoma (OLIVEIRA, 2010). A Comissão definiu, então, que a universidade teria uma estrutura *multicampi*, com sede no município de Santo André, que sua base tecnológica seria apoiada nas engenharias e nas ciências básicas e que deveria adotar o regime de ciclos, com ênfase na interdisciplinaridade e na formação geral e humanística.

Após o término do trabalho da comissão de projeto, foi formada uma nova comissão, em julho de 2005, que teria como objetivo estabelecer as concepções acadêmicas e a estrutura organizacional da UFABC por meio da elaboração do projeto pedagógico da instituição. No mesmo mês, foi promulgada a lei de criação da Universidade Federal do ABC, a Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. A Comissão, que funcionou de julho de 2005 a janeiro de 2006, era composta por vinte e sete especialistas, em sua maioria cientistas e engenheiros, de diversas

de educação Cleusa Repulho, ela levou, no meu gabinete, lá na direção da liderança dos deputados, toda a direção da Unifesp, para parar com a história da universidade e para fazer a extensão da Unifesp para cá, com todas as promessas e todos os sonhos (...). Terminou ali, eu fui atrás para ver e nós tínhamos um conjunto de projetos. Nesse interim, nós tivemos uma coisa boa pra mim e ruim para nós todos, foi eleito o Severino presidente da Câmara, e eu tenho uma relação muito boa com ele, e eu falei: "Severino, eu quero que você vote a minha universidade federal". Ele disse: "eu vou votar". Eu falei: "então nós vamos pôr na próxima reunião dos líderes e nós vamos fazer um acordo". E essa reunião de líderes deu um quiprocó. Por que? Primeiro veio o pessoal de Minas, que estava querendo votar a universidade deles que estava lá desde o outro governo. Aí veio o pessoal da Bahia querendo que chegasse o projeto da São Francisco... Veio o pessoal de Mato Grosso com Dourados, e assim foi (...). Após conseguir um acordo com os líderes, foi possível levar o projeto para votação: “aí nós conseguimos e votamos naquela noite a Universidade Federal do ABC. O primeiro grande passo, porque daí não tinha mais... esquece Unifesp, porque já estava votado na Câmara, que era o mais difícil”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lq1OsIMEEAQ>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

¹¹⁷ Pela portaria nº 18 da SESU/MEC, de 11 de março de 2005. A nova portaria manteve a mesma redação da anterior, acrescentando três novos integrantes à comissão: Cleusa Repulho, então secretária de educação de Santo André; Lúcia Helena Lodi, pedagoga, representante do MEC; e Sebastião Elias Kuri, físico e engenheiro, ex-reitor da UFSCar.

instituições, indicados e liderados por Luiz Bevilacqua. Na próxima seção, buscaremos explicitar as concepções formuladas por essa Comissão na elaboração do projeto pedagógico da UFABC.

2.3. O projeto pedagógico da UFABC

Durante o século passado, a Ciência permeou como nunca a visão de mundo das pessoas. *Mudanças tecnológicas ampliaram a vida humana, e o conhecimento se tornou um fator crítico de independência.* Entretanto, as reformas educacionais ocorridas ao longo do século XX ficaram aquém dos *desafios e necessidades que ele próprio criou.* Daí a intensificação, neste alvorecer do novo século, da *busca de novos modelos educacionais* que preparem as pessoas para participar, seja como profissionais ou como cidadãos, das difíceis decisões que deverão conformar o futuro. O *conhecimento científico e tecnológico* está no âmago das novas reformas educacionais, seja pela *centralidade que ele adquiriu na vida moderna*, seja pelas *transformações que vem sofrendo em decorrência do aprofundamento da sua própria dinâmica.* Assim sendo, a Universidade Federal do ABC, ao ser criada em 2005 com enfoque tecnológico, não poderia deixar de propor um *modelo pedagógico novo*, assentado sobre as conquistas científicas do século XX, mas voltado para a apropriação deste conhecimento pela sociedade num contexto mais construtivo e humano (FUFABC, 2006, n.p., grifos nossos).

No início deste capítulo, tentamos explicitar as estratégias discursivas mobilizadas para justificar a pertinência de se reformar o sistema de educação superior através da proposição de um novo modelo de universidade, institucionalizado com o projeto pedagógico da UFABC. Indicamos que a operação fundamental se definia pela caracterização particular do processo de mudança social, baseada em uma espécie de pensamento evolucionista, a partir da qual se buscava classificar as transformações contemporâneas na organização das esferas de produção da ciência e de organização do mercado de trabalho que, de acordo com essa visão, exigiria a adoção de novos conceitos e abordagens para a estruturação das atividades de ensino e pesquisa no interior da universidade. Nessa seção, centraremos a análise no projeto pedagógico da UFABC para avançar na qualificação dessa visão, explicitando o modo pelo qual ela é retraduzida em uma estrutura pedagógica e organizacional distintiva.

O enunciado acima faz uma síntese daquilo que o documento procura caracterizar como duas faces definidoras de um mesmo movimento de transformação da sociedade. Por um lado, aponta para a centralidade do conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade – percebida pelo seu papel determinante no desenvolvimento econômico e pelo impacto das inovações tecnológicas na organização do trabalho –, por outro, destaca o que seria o

aprofundamento da dinâmica de desenvolvimento da ciência, isto é, novos modos de produção e apropriação do conhecimento científico e tecnológico.

Nesse sentido, o documento busca classificar esses dois vetores da mudança. No âmbito da centralidade do conhecimento científico e tecnológico, na medida em que ele passa ser um fator determinante na geração de riqueza, a intensificação da competição pela criação de novos produtos teria favorecido o processo de aceleração da produção de novas tecnologias, reduzindo os ciclos tecnológicos e impactando na organização do mercado de trabalho, ao repercutir na “empregabilidade dos profissionais das áreas tecnológicas”. Esse quadro exigiria dos profissionais um processo de “renovação cognitiva”, de modo que seria preciso preparar os futuros profissionais “para conduzirem a sua educação continuada no futuro”. Desse prisma, essa preparação deveria “privilegiar um conjunto de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de atitudes de questionamento científico que, devidamente balizados pelo senso de responsabilidade social derivado da formação humanística, serão usados pelo futuro profissional como plataforma de educação e reeducação profissional ao longo da vida”. Essa compreensão sobre o mercado de trabalho é a base da formação profissional flexível, apontada como objetivo almejado pela universidade.

Do ponto de vista dos modos de organização e produção do conhecimento são destacados dois fatores. De um lado, o próprio avanço tecnológico teria levado ao aumento da capacidade de observação dos fenômenos naturais, com maior precisão e em menores escalas, e a ampliação da capacidade e da velocidade de processamento de informações. De outro, a própria complexificação da realidade causada pelo desenvolvimento tecnológico passaria a exigir novas formas de integrar o conhecimento, na medida em que a especialização disciplinar não seria mais suficiente para lidar com “questões complexas” que “atravessam diversas especialidades”. Assim, a evolução tecnológica e suas consequências teriam criado a necessidade de integrar várias áreas do conhecimento de modo a corresponder aos “novos modos e ritmos de apropriação do conhecimento”. Para tanto, a interdisciplinaridade é entendida enquanto uma ferramenta necessária para “deixar de lado *temporariamente* a lógica e o jargão disciplinares em favor de uma maior abrangência do escopo das suas pesquisas num *contexto real*” (UFABC, 2006, n.p., grifos meus).

É nessa direção, portanto, que as mudanças provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico na organização do mercado de trabalho e nos modos de apropriação do conhecimento exigiriam superar as concepções pedagógicas disciplinares e garantir uma formação profissional abrangente e flexível. Para dar conta do que seriam essas *novas exigências*, o documento estabelece duas diretrizes necessárias ao novo modelo pedagógico:

adotar uma *visão sistêmica* do mundo, que “permite abstrair a natureza física dos fenômenos, colocando-os num universo novo, abstrato, onde só interessa a relação entre as grandezas no jogo”, e uma *abordagem interdisciplinar*, definida pela “a articulação de várias disciplinas para atacar determinado problema ou problemática”.

Assim, a partir dessa visão particular, o documento busca legitimar as diretrizes desse novo modelo recorrendo a um conjunto de exigências e necessidades muito gerais. De todo modo, é essa operação que faz o projeto assumir um caráter de manifesto, incitando a mudança que “a *necessidade* de resgatar a integridade do conhecimento” exigiria em direção a uma *nova abordagem*, capaz de superar as limitações do modelo vigente de universidade. Com o fim de qualificar as propriedades distintivas que esse novo modelo busca assumir, no quadro a seguir descrevemos as oposições fundamentais traçadas no documento por meio da identificação dos enunciados dedicados a contrapor o dito modelo tradicional ao novo modelo:

Quadro 1 – Diferenças entre os modelos

Cursos tradicionais (“modelo velho”)	Bacharelados interdisciplinares (“modelo novo”)
Formação disciplinar	Formação interdisciplinar
Currículo rígido	Currículo flexível
Especialização	Conhecimentos generalistas
Visão profissional estrita	Visão humanística abrangente
Educação permanente	Educação integral e continuada
‘Bagagem’ de conhecimentos	Renovação dos conhecimentos
Acúmulo de conhecimentos ultrapassados	Conceitos básicos e postura científica
Aprendizagem tutelada	Aprendizagem autônoma

Elaboração própria com base no projeto pedagógico da UFABC (UFABC, 2006)

A seguir apresentamos sucintamente o modo pelo qual essa visão instituiu mecanismos e dispositivos acadêmicos e pedagógicos específicos relativos, principalmente, à formação profissional e acadêmica e à estrutura organizacional e curricular da universidade.

Formação profissional e acadêmica

Em linhas gerais, a formação deveria oferecer condições para uma reeducação permanente do profissional e, portanto, deveria estar calcada na transmissão de conhecimentos básicos e de uma postura científica que o habilite a aplicar os conhecimentos em diferentes contextos profissionais. O modelo proposto adota então a interdisciplinaridade como fundamento estruturante da formação profissional e acadêmica oferecida pela universidade e propõe uma inovação pedagógica, a criação de um regime de ciclos com finalidades terminais, isto é, cada um deles corresponderia a um diploma de formação superior. O primeiro ciclo seria a formação generalista e humanística na forma de um bacharelado interdisciplinar, que teria de dois a três anos, o Bacharelado em Ciência e Tecnologia. O segundo ciclo, não obrigatório, seria de formação profissional, na forma de uma licenciatura ou de um bacharelado profissional com habilitação específica, que teria dois ou três anos complementares.

Tendo o bacharelado interdisciplinar um “substrato analítico-conceitual” único, as habilitações profissionais oferecidas no segundo ciclo poderiam se destinar a opções integradas às problemáticas da sociedade moderna. Nesse sentido, os cursos de engenharia deveriam estar voltados a “distintos universos de aplicação”, denotados pelas demandas crescentes do mercado de trabalho por habilitações específicas. Assim, além do bacharelado e da licenciatura em física, química ou biologia, a instituição deveria oferecer a profissionalização em áreas novas da engenharia, tais como: ambiental e urbana, energia, biomédica, gestão, comunicação e telecomunicações, espacial e instrumentação.

A formação deveria ainda priorizar a iniciativa individual, que conceba a aprendizagem como um “processo autônomo e contínuo”, em que o domínio dos instrumentos tecnológicos e a capacidade de selecionar os conhecimentos pertinentes seria mais determinante do que a posse de conhecimentos especializados. Nessa direção, a flexibilidade na organização curricular seria um imperativo para promover uma pedagogia ativa, capaz de preparar o profissional para uma “atuação ágil e flexível no mercado de trabalho, tornando-os aptos a se adaptarem a diversas atividades de trabalho”. Para tanto, o documento estabelece um conjunto de mecanismos a serem adotados: a) a grade curricular deveria ser flexível, o que significava que mais da metade dos créditos exigidos para a formação seria de livre escolha do aluno; b) a carga de horas-aula semanais deveria ser reduzida, de modo a propiciar maior tempo de dedicação para os estudos,

se limitando a 20 horas semanais; c) e a organização dos períodos formativos deveria ser por trimestres¹¹⁸.

Estrutura organizacional e curricular

No âmbito da estrutura organizacional, a universidade não deveria ter departamentos, uma vez que eles configurariam uma estrutura institucional que leva a “uma separação muito grande entre áreas de conhecimento” e à “construção de setores estanques”. No lugar dos departamentos, deveria se criar centros capazes de permitir uma “interlocução permanente entre os docentes e discentes” e facilitar e induzir a interdisciplinaridade. Assim, os departamentos das grandes áreas foram abolidos e as responsabilidades acadêmicas foram atribuídas a três centros temáticos interdisciplinares: Centro de Ciências Naturais e Humanas, que abrigaria as ciências básicas, física, química e biologia, o Centro de Computação e Cognição, onde residiria a matemática e a ciência da computação, e o Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas, para as engenharias. A definição desses centros parte da compreensão de que cada um deles retrataria o conjunto das atividades essenciais que caracterizariam a vida universitária: descobrir, sistematizar e inventar; sendo próprio “aos cientistas dedicados a ciências naturais a atração pela descoberta, aos cientistas dedicados à matemática e computação o gosto pelo rigor lógico, e aos engenheiros, a tarefa de inventar e inovar”.

A organização curricular se daria por meio de grandes linhas temáticas, que também deveriam estar vinculadas às áreas de investigação da pós-graduação, além de orientar a contratação dos docentes. A definição das linhas temáticas teria como objetivo organizar áreas de conhecimento que seriam pertinentes a todos os três centros temáticos, tendo sido definidos seis eixos: estrutura da matéria, processos de transformação, energia, comunicação e informação, representação e simulação e humanidades. Os cinco primeiros eixos estariam voltados mais diretamente à formação científica e tecnológica, reunindo “linhas que se inserem melhor na fronteira do conhecimento científico e tecnológico e respondem com maior motivação aos grandes temas postos em pauta no mundo moderno”. O último eixo teria apenas

¹¹⁸ Esta opção teve como base o regime de organização pedagógica da COPPE. Decerto houve certa confusão quanto à definição do regime trimestral, que seria a organização do calendário letivo em quatro períodos de três meses cada, o que nunca foi implementado. Na prática, se implantou o regime quadrimestral, de três períodos constituídos de 13 semanas letivas cada. De todo modo, a nomenclatura de quadrimestre passou a ser utilizada, ao menos nos documentos oficiais, a partir de 2010.

a função complementar de oferecer a “formação humanística indispensável a qualquer pessoa com formação superior”.

3. A gênese do modelo: as disputas acadêmicas pela reforma da universidade

Na seção anterior, a reconstrução do processo histórico que levou a criação da UFABC permitiu compreender que sua realização dependeu da reorganização das relações de força entre agentes do campo político e acadêmico no interior do Estado. Essa dinâmica levou à reorientação da política de educação superior do MEC, na qual a diretriz de expansão e interiorização das universidades federais teve um papel importante para que o projeto de criação de uma universidade no ABC paulista, reivindicado por diferentes grupos desde a década de 1960, pudesse ser efetivado. Do mesmo modo, a entrada do ex-reitor da UFRJ, próximo da Andifes e da ABC, na secretaria de educação superior do MEC ofereceu condições para que um grupo de cientistas e engenheiros pudessem elaborar um projeto pedagógico particular para a UFABC, o qual representaria a primeira experiência de institucionalização de um novo modelo universitário no sistema de educação superior federal brasileiro.

Nesse sentido, para se compreender a emergência desse modelo, também é preciso considerar as disputas anteriores à constituição da universidade, a partir das quais ele emerge enquanto uma nova configuração institucional e pedagógica *possível e necessária* para se reformar a universidade brasileira. Nesta seção, tentaremos analisar parte dessas disputas, notadamente aquelas empreendidas no campo acadêmico e universitário, através das quais é possível identificar o trabalho de produção desse modelo por parte de determinados grupos que tiveram condições de impor essa visão nas lutas simbólicas pela reorganização do sistema de educação superior. Para tanto, iremos considerar a elaboração de duas propostas em duas conjunturas críticas particulares, as quais ofereceram condições para que esse modelo pudesse ser instituído enquanto tal e, portanto, retomado pela comissão que elaborou o projeto pedagógico da UFABC. Trata-se do Manifesto de Angra e das discussões realizadas pela Coordenação de Programas de Estudos Avançados (Copea) da UFRJ, ambos em 1998, e do relatório da Academia Brasileira de Ciências para a reforma da educação superior, publicado em 2004.

3.1. A greve de 1998 e a defesa da universidade pública: visões em disputa

Tal como buscamos mostrar no capítulo anterior, nos anos 1990, a expansão do sistema de educação superior, orientada, sobretudo, pelas políticas encaminhadas durante os governos de FHC, foi caracterizada pela diversificação das instituições de educação superior, flexibilização da autonomia e dos mecanismos de avaliação que contribuíram para que o setor privado detivesse as maiores taxas de expansão do sistema, em termos de número de vagas e instituições. Em relação às universidades públicas, esse período significou uma conjuntura crítica particular. Isso porque a política de ajuste fiscal que provocou taxas decrescentes no volume de recursos repassados pelo governo às IFES entre 1995 e 2001 (AMARAL, 2008) e o projeto de reforma administrativa do Estado que pretendia transformar as universidades em organizações sociais deram lastro, naquilo que tange às universidades, a proposição de um conjunto de medidas pelo governo que visavam mudanças nos mecanismos de financiamento, na estrutura administrativa, no regime de trabalho e na organização da carreira docente.

Nesse sentido, podemos mencionar três dispositivos. O primeiro deles foi a proposta de emenda constitucional 233A, de outubro de 1995¹¹⁹, que propunha mudanças na autonomia universitária e nas regras de financiamento da educação superior. A PEC inseria no texto constitucional a expressão “na forma da lei”, em seu artigo 207, que tratava da autonomia das universidades. A mudança significaria a “desconstitucionalização” da autonomia, que poderia “ser modificada por qualquer outra lei ordinária perdendo, portanto, a proteção do texto constitucional” (VIEIRA, 2003, p. 4). O texto também previa a inserção de um parágrafo único que admitia a possibilidade de concessão de diferentes graus de autonomia para instituições de ensino superior e institutos de pesquisa. No âmbito do financiamento das instituições federais de educação superior, a proposta definia uma dotação global no orçamento anual do MEC, que seria definida para cada universidade de acordo com seu perfil e avaliação de seu desempenho e seria financiada pela criação de um Fundo de Desenvolvimento da Educação Superior, com duração de 10 anos e constituído por 70% dos recursos federais destinados à educação (BORNHAUSEN, 1996).

As discussões em torno da PEC realizadas nas comissões da Câmara representaram, tal como classificou o deputado Gastão Vieira, “um dos mais interessantes espetáculos de debate democrático no âmbito do Parlamento brasileiro, quando foram ouvidas todas as partes interessadas” (VIEIRA, 2003, p. 6). Com relação às alterações que incidiam sobre as

¹¹⁹ Posteriormente desdobrada na PEC 307, apresentada em junho de 1996, que reunia as alterações constitucionais referentes especificamente à autonomia das instituições de educação superior.

universidades públicas, esse debate implicou o confronto de diferentes visões disputadas, grosso modo, entre os dirigentes do governo e seus porta-vozes, especialmente, Eunice Durham, Cláudio de Moura Castro e Simon Schwartzman¹²⁰, que defenderam a PEC nas comissões, e as entidades representativas das instituições federais, bem como dos docentes, servidores técnico administrativos e discentes, tais como ANDIFES, ANDES, UNE e FASUBRA, que se opuseram a ela (cf. BORNHAUSEN, 1996; MOTA, 2013).

Um segundo dispositivo foi a PEC 33, apresentada também em 1995, tendo seu trâmite iniciado no senado em abril de 1997. A PEC consistia na reforma do sistema da previdência que instituía exigências e regras que impactavam significativamente as aposentadorias no funcionalismo público e, portanto, a carreira docente das universidades. A proposta do governo, que depois seria retomada durante a tramitação da PEC no senado¹²¹, estipulava um tempo mínimo de contribuição e de atuação no serviço público, que neste caso deveria ser de 10 anos no serviço público e 5 anos no cargo, e, mais importante, instituía regras que dificultavam a aposentadoria com vencimento integral e o fim da paridade entre inativos e aposentados, que deixariam de receber reajustes equivalentes (DIAP, 1997, pp. 23-24). No âmbito do serviço público, a possibilidade de aprovação da PEC levou um contingente elevado de docentes a solicitarem a antecipação de suas aposentadorias (MEIRA, 2012)¹²².

Um terceiro mecanismo foi a proposta, anunciada em fevereiro de 1998 pelo ministro Paulo Renato, de criação do Programa de Incentivo à Docência. O projeto criava uma gratificação salarial para os docentes das instituições federais de educação superior por meio de critérios como “o número de horas semanais dedicados à docência em curso regular, resultado da avaliação do desempenho acadêmico e da avaliação da produção acadêmica”. A partir desses critérios a gratificação variava em função do nível de titulação, da posição na carreira e do regime de trabalho (SILVA JR., SGUISSARDI, 1999, p. 186). Nesse sentido, o

¹²⁰ Vale mencionar que esses agentes ocupavam, ao lado de José Goldemberg e José Arthur Gianotti, a posição dominante do espaço de produção acadêmica em educação superior (HEY, 2008). Naquele momento, Eunice Durham era Secretária Nacional de Políticas Educacionais do MEC, cargo que ocupou entre 1995 e 2002. Cláudio de Moura Castro era chefe de divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). E Simon Schwartzman era presidente do IBGE, função que ocupou até 1998, quando percebeu que “por mais boa vontade que houvesse por parte da Presidência”, o IBGE “não mereceria a atenção especial que eu achava que deveria ter” (SCHWARTZMAN, 2021, p. 243).

¹²¹ Durante a tramitação da PEC na Câmara, o direito à aposentadoria integral e a paridade entre ativos e inativos foi mantido para os servidores públicos. Com a tramitação no Senado, o relator Beni Veras resgatou o conteúdo original do texto apresentado pelo governo (DIAP, 1997).

¹²² Em artigo publicado na Adusp em setembro de 1998, Osvaldo Coggiola aponta para o aumento da aposentadoria precoce entre os docentes das universidades públicas “em virtude das ameaças de abolição de seus direitos pelas reformas administrativa e da previdência” (COGGIOLA, 1998, p. 42). Entre os docentes das universidades federais, esse efeito pode ser observado pela diminuição no número de docentes em exercício entre 1997 e 1998, que passaram de 47.214 para 43.410 (INEP, 1997; 1998).

Programa contemplava um conjunto limitado da categoria docente, vinculava a concessão do benefício ao exame da produtividade docente e excluía os docentes aposentados da possibilidade de gratificação (COGGIOLA, 1998).

De todo modo, o que cabe enfatizar é que esse quadro fez aumentar a oposição do corpo professoral e dirigente das universidades federais em relação ao MEC e aos gestores da área econômica do governo. Essa conjuntura crítica das universidades e o acirramento das disputas entre os acadêmicos da universidade e os administradores do governo pode ser objetivada pela greve de 1998, que uniu diferentes frações do campo acadêmico e universitário, membros do *baixo ao alto clero*, na oposição às políticas do governo em “defesa da universidade pública”. Iniciada em 02 de abril de 1998, a greve dos docentes tinha como reivindicações principais a “preservação da qualidade do ensino público”; a reposição salarial, que estava congelada há mais de três anos, com um reajuste de 48,65%; e autonomia das universidades na implantação do Plano de Incentivo à Docência¹²³. Com o fim da greve, em 13 de julho de 1998, a mais longa até então, se chegou a um acordo com o governo para a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída pela Lei 9. 678, de 3 de julho daquele ano. O novo benefício mantinha a associação entre resultados de avaliação de desempenho e atribuição de recursos financeiros, tal como a proposta do PID, mas concedeu maior autonomia às entidades representativas das instituições e dos docentes federais na definição dos critérios, aumentou o percentual mínimo de gratificação, bem como dos grupos elegíveis, incluindo os docentes aposentados (BELLONI, 2000).

É nessa conjuntura que diferentes frações do campo acadêmico e universitário irão tomar posição, de diferentes modos, na discussão acerca da reorganização do sistema de educação superior no país. A elaboração de manifestos, mesas-redondas, seminários e publicações se colocou como estratégia de enfrentamento ao discurso governamental na arena pública. Em maio de 1998, em uma reunião organizada pela Coordenação de Programas de Estudos Avançados (Copea) da UFRJ, um grupo de pesquisadores subscreveu o documento intitulado “Por uma reforma urgente para salvar a universidade pública”. Em dezembro de 1998, a Copea organizou um ciclo de debates com o tema “Reforma da Universidade Pública”. No mesmo mês, a Comissão de Defesa da Universidade Pública da USP, instituída pela reitoria

¹²³ Conferir em: <https://aduferpe.org.br/historico-de-greves/>. Acesso em 20 de março de 2022.

da USP no início de 1998, publicou o relatório “A presença da Universidade Pública”¹²⁴¹²⁵. Em 1998, pesquisadores da Escola de Comunicação da UFRJ organizaram a coletânea “A crise da universidade”¹²⁶. Já em 1999, um grupo de pesquisadores, que então ocupavam a posição contra hegemônica do espaço de produção acadêmica em educação superior, publicou o livro “Universidade em ruínas na República dos professores”¹²⁷. E, finalmente, em 2000, um grupo de pesquisadores também ligados a esse espaço de produção acadêmica, mais vinculados à área educacional e ocupando a posição dominada do espaço, organizou uma coletânea de artigos intitulada “Educação superior: velhos e novos desafios”¹²⁸.

A visão compartilhada por todos esses documentos e publicações se resumia à defesa da autonomia da universidade e, portanto, de seu corpo constituinte, na determinação de suas próprias transformações. Essa defesa tinha como ponto de partida a percepção da perda de poder do campo universitário nas disputas simbólicas pela reforma da universidade, dominada pelas

¹²⁴ A Comissão foi instalada no Instituto de Estudos Avançados da USP, sendo coordenada por Alfredo Bosi. A Comissão foi formada por quatro professores da Faculdade de Educação: Ana Maria Pessoa de Carvalho, Celso de Rui Beisiegel, José Mário Pires Azanha e Nilson José Machado; três professores da FFLCH: Franklin Leopoldo Silva, José Jeremias de Oliveira Filho e Luiz Roncari; três professores do Instituto de Física: Alceu G. de Pinho, Amélia Império Hamburguer e Otaviano Helene; dois professores do IEA: Alberto Carvalho da Silva e Sérgio Mascarenhas; além de Jair Borin, da Adusp; Carolina Bori, do Nupes; Jair Lício Ferreira Santos, da Faculdade de Saúde Pública, e Oswaldo Ubriaco Lopes, da EPM. Vale apontar que a ênfase do documento estava nas universidades estaduais paulistas, embora também fizesse um diagnóstico sobre o ensino superior no Brasil e no exterior.

¹²⁵ O documento da Comissão foi reproduzido no livro organizado por Moysés Nussenzveig em 2004, contendo as transcrições das mesas redondas realizadas pela Copea em dezembro de 1998.

¹²⁶ Além dos pesquisadores da Escola de Comunicação da UFRJ – Emanuel Carneiro Leão, Francisco Doria, Ivana Bentes e Muniz Sodré –, a coletânea teve a participação dos reitores da USP, Jacques Marcovitch, da Unicamp, Hermano Tavares, e da UFPR, Carlos Roberto Antunes dos Santos, além do filósofo Newton da Costa, da USP, do cientista político Roberto Romano, da Unicamp, e do biofísico Antônio Paes de Carvalho, da UFRJ. A apresentação do livro destaca a posição defendida pelos participantes da coletânea: “Primeiro, a universidade é muito importante; segundo, também o é, e em especial, a universidade pública; terceiro, a universidade pública deve permanecer gratuita e deve ser mantida pelo Estado. País que abandona suas universidades é país que abandona seu futuro. Ponto.” (DORIA, 1998, n.p).

¹²⁷ Na construção realizada por Hey (2008), o grupo que ocupa a posição contra hegemônica desse espaço se refere a um conjunto de agentes que detém propriedades semelhantes às do grupo dominante e que, portanto, detém melhores condições para disputar simbolicamente a definição da agenda política e acadêmica sobre a educação superior. Esse grupo aparece na segunda metade da década de 1990 com a criação do CIPEDDES, em torno do qual procuraram constituir “um universo singular de estudos para a temática, buscando a interface com os estudos e as discussões no âmbito mundial” (HEY, 2008, pp. 126-127). A socióloga aponta que os membros mais destacados desse grupo seriam Héglio Trindade, José Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e Maria Beatriz Luce. Como indicamos no capítulo 2, esse grupo teve condições de atuar politicamente no interior do Estado, com o início do governo Lula, a partir de 2003.

¹²⁸ Ainda em acordo com Hey (2008) o grupo que ocupa a posição dominada nesse espaço são geralmente ligados ao campo disciplinar da Educação, reunidos em torno da Rede Universitas, criada no âmbito do GT Política de Educação Superior da Anped, a partir da qual procuram se contrapor ao grupo dominante através da “análise da produção na área e no estabelecimento de uma agenda acadêmica”, além de ter como pressuposto “a não aceitação das políticas públicas geradas na última década de 1990” (HEY, 2008, p. 47). Nesse sentido, vale apontar que as duas publicações analisadas aqui possuem afinidades marcantes quanto ao sentido geral da crítica a respeito das políticas de educação superior encaminhadas pelo governo naquele momento, bem como do papel que atribuem a reflexão crítica que pretendem formular na *resistência as estratégias governamentais e na posição de alternativas*.

esferas governamental e midiática, que desqualificavam a universidade pública, defendiam a diminuição dos repasses às universidades e institutos de pesquisa em favor do ensino básico e difundiam ideais privatizantes, sobretudo, pela defesa ao ensino pago. Sobre este ponto, essa caracterização é mais explícita nos discursos daqueles agentes que ocupavam as posições contra hegemônicas e dominadas do espaço de produção acadêmica em educação superior. Entretanto, ela também aparece, como veremos, no que identificamos como o *discurso dominante sobre a reforma* que, naquela conjuntura, também buscava se contrapor ao discurso governamental, relativo à atuação do MEC e, principalmente, à equipe econômica do governo. A posição de Jacques Marcovitch, na coletânea organizada pela Escola de Comunicação da UFRJ em 1998, expressa bem a oposição desse grupo em relação ao setor econômico do governo:

Na verdade, o fim da universidade gratuita, ao contrário do que prega este discurso, tornaria o país menos competitivo e mais arcaico. Estamos diante de uma *farsa ideológica*. Joga-se arbitrariamente esta proposta no rol das ideias liberais porque estas ideias readquiriram *força política*. Pretende-se transferir para a iniciativa privada uma questão de natureza inquestionavelmente pública. E recorre-se também a uma *farsa contábil* quando se diz, atropelando a verdade, que os recursos oriundos da cobrança de anuidades no ensino superior público garantiriam sua manutenção e ainda proporcionariam um bom saldo para salvar o ensino básico (...). *Os deturpadores do liberalismo, neste episódio, devem ser denunciados pelos verdadeiros liberais. Trata-se, nitidamente, de apropriação indébita de uma doutrina* (MARCOVITCH, 1998, p. 111-112, grifos nossos).

A despeito dessa visão geral compartilhada por esses diferentes grupos, essas estratégias também corresponderam a mecanismos de disputa, no interior do próprio campo acadêmico e universitário, entre suas diferentes visões, sobre qual o sentido que a reforma universitária deveria ter. Sem ignorar, portanto, a ocorrência dessas visões em disputa, neste trabalho, focalizaremos a proposta encaminhada pelo grupo dominante no campo acadêmico e universitário, a qual está mais diretamente vinculada com a emergência do discurso da interdisciplinaridade no debate sobre a reforma.

3.1.1. A proposta de reforma universitária do Manifesto de Angra

Entre 29 e 30 de maio de 1998, a Copea organizou uma reunião em Angra dos Reis convidando vinte e seis pesquisadores, “representativos de diversas correntes de pensamento”, para discutir a reforma universitária (NUSSENZVEIG, 2004, p. 9). Ao final do encontro, foi elaborado o documento “Por uma reforma urgente para salvar a universidade pública”, que ficou conhecido como Manifesto de Angra. Embora o documento enfatize que seus signatários

não representassem qualquer *corporação*, a maior parte deles era de Acadêmicos da Academia Brasileira de Ciências¹²⁹, tendo o Manifesto, inclusive, norteados o documento elaborado pela ABC seis anos depois, que propunha subsídios para a reforma da educação superior e do qual iremos tratar na parte final deste capítulo¹³⁰.

O título do documento busca apontar para a crise vivenciada pelas universidades públicas brasileiras, em relação à qual se exigiria uma mudança *urgente*, tendo como objetivo *salvar* o patrimônio universitário. Essa reforma implicaria unir esforços no combate a três perigos: as flutuações das políticas econômicas de sucessivos governos, desinteressadas da universidade; os interesses empresariais na educação; e os interesses de corporações profissionais que, ao reivindicarem vantagens corporativas, são percebidas como ameaças à prevalência do mérito e dos valores acadêmicos (NUSSENZVEIG, 2004, p. 23).

Nessa direção, o Manifesto parte do pressuposto de que o investimento em recursos humanos, em educação, ciência e tecnologia, num contexto globalizado de competição, seria condição para a construção de um país desenvolvido. A universidade pública brasileira constituiria, assim, o patrimônio mais importante, na medida em que ela desempenha o papel de oferecer a melhor formação graduada e pós-graduada disponível e de instância mais relevante de produção da pesquisa científica e tecnológica. Dessa premissa, decorre o entendimento acerca do papel da universidade no desenvolvimento do país, o qual aparece por meio da ênfase de sua contribuição para o *desenvolvimento tecnológico de ponta*, atestado pela criação da tecnologia aeronáutica, da tecnologia de exploração de petróleo em águas profundas e da fabricação de fibras óticas. A esses exemplos o documento contrapõe a política industrial do governo, que persistiria, sobretudo, “em setores cruciais da Fazenda e do Planejamento, responsáveis pela execução orçamentária e pela definição das linhas mestras do desenvolvimento nacional”, e afirmaria “que não temos condições de competir ou mesmo reproduzir alta tecnologia, sendo mais econômico adquiri-la no exterior” (NUSSENZVEIG, 2004, p. 17). É contra essa visão que o documento defende que as condições técnicas e científicas para a universidade brasileira competir no cenário internacional dependeria da ampliação dos investimentos públicos no ensino superior e na pesquisa.

¹²⁹ Dos 26 cientistas que elaboraram o documento, 15 são Acadêmicos. São eles: Alaor Silvério Chaves, Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho, Eduardo Moacyr Krieger, Esper Abrão Cavalheiro, Herch Moysés Nussenzveig, Isaias Raw, Jacob Palis Junior, José Fernando Perez, Luiz Bevilacqua, Luiz Pinguelli Rosa, Carlos Henrique de Brito Cruz, Gilberto Cardoso Alves Velho, Maria Manuela Carneiro da Cunha e Simon Schwartzman. Os quatro últimos ingressaram na Academia posteriormente, respectivamente em 2000, 2000, 2002 e 2002.

¹³⁰ O Manifesto de Angra foi publicado pela ABC como parte integrante do documento elaborado por ela em 2004, intitulado “Subsídios para a Reforma do Ensino Superior”.

O documento propõe, então, uma reforma da universidade, apresentada como “uma grande oportunidade, que não pode ser desperdiçada, de um salto qualitativo para novo patamar” (*ibid.*, p. 17)¹³¹. Para tanto, sugere a adoção de mecanismos para reestruturar a organização da universidade, considerando três dimensões: a autonomia e gestão do financiamento, a organização do trabalho acadêmico e da carreira docente, e as atividades de ensino e pesquisa.

No plano da autonomia financeira, a vinculação orçamentária deveria ser atrelada ao desempenho das universidades, a ser avaliado por comissões externas de pares, com presença internacional. A autonomia é definida como um *privilégio a ser conquistado caso a caso*, isto é, não consistiria mais numa atribuição inerente à instituição universitária, devendo ser concedida a partir do exame e acompanhamento realizado por um órgão decisório especial, composto por *acadêmicos da mais alta qualificação*. Já em relação ao financiamento, o documento reforça a necessidade de se eliminar o passivo previdenciário e dos hospitais universitários do escopo orçamentário das universidades, bem como a importância do aumento de investimentos estatais, em articulação com a busca por recursos de *fontes internacionais*. O documento também assume que o incremento de recursos por captação própria, sobretudo, por meio de atividades de extensão, como consultoria, contratos de pesquisa e de serviços, hospitais universitários, entre outros, seria “essencial para o desenvolvimento da universidade brasileira”. Entretanto, define como uma *ilusão perigosa* a crença de que os recursos captados pelas universidades possam substituir o investimento público (*ibid.*, p. 21).

No âmbito da organização do trabalho e da carreira docente, é proposto um sistema de avaliação contínuo do desempenho docente, valorizando o *mérito*, a *liderança* e a *excelência acadêmica*. Esses critérios também deveriam ser adotados nos processos de escolha de dirigentes e representantes em órgãos colegiados, inclusive, no nível *departamental* e de *cúpula*. Também propõe-se o estabelecimento de carreiras docentes *distintas e bem definidas* para o regime integral e o regime parcial de dedicação à docência, destacando que o parâmetro de estabilidade deve ser revisto, privilegiando a progressão no tempo de carreira em função da avaliação do mérito no desempenho das atividades associadas a cada regime, que deveria ser realizada por comissões de pares, majoritariamente externos à instituição. Nesse sentido, o regime de dedicação exclusiva não poderia ser vinculado à estabilidade, devendo ser definido como um privilégio “a ser concedido apenas a quem o justifique, em termos de produção intelectual”, condicionado ao acompanhamento de desempenho (*ibid.*, p. 19).

¹³¹ Como apresentamos anteriormente, essa formulação foi retomada pelo documento que apresenta o projeto pedagógico da UFABC.

No plano do ensino e da pesquisa, destaca-se o *crescimento explosivo da inovação tecnológica* e o caráter cada vez mais *interdisciplinar dos avanços no conhecimento científico e tecnológico*, o que exigiria uma revisão das metodologias de ensino tradicionais de modo a reorientá-las em direção ao favorecimento da iniciativa individual, que enfatize a capacidade de *aprender a aprender*. A ideia de que o conhecimento poderia ser acumulado e transmitido é contraposta à concepção de que o conhecimento deve ser atualizado e constantemente criado, o que exigiria uma formação básica sólida. Essa perspectiva se desdobra na proposta de diminuição do número de disciplinas e, conseqüentemente, da carga horária em sala de aula, em benefício do “trabalho pessoal, bem dirigido e valorizado, criando ambientes favoráveis em laboratórios e bibliotecas, e estimulando instrumentos como a iniciação científica” (*ibid.*, p. 18). Da mesma forma, a compreensão de que, atualmente, o desenvolvimento e o avanço do conhecimento científico estariam atrelados ao rompimento das fronteiras disciplinares se materializa na proposta de supressão da estrutura departamental, definida como *rígida e anacrônica*. Sobre os sistemas de ingresso, o documento define que a melhor maneira para se “reduzir a iniquidade no acesso das camadas menos favorecidas da população à universidade pública” seria a recuperação do ensino público do primeiro e segundo grau, com o aperfeiçoamento da qualificação de docentes para esses níveis de ensino (*ibid.*, p. 16). Também sugere um *exemplo atraente* de ingresso, que se daria pela criação de um *período de iniciação profissional* nas universidades, que ofereceria disciplinas básicas das áreas de ciências exatas, biológicas e humanas, permitindo uma “seleção com base nas aptidões gerais desejáveis no ingresso” (*ibid.*, p. 19).

Vale notar que, no documento, as referências à interdisciplinaridade aparecem quando do diagnóstico a respeito da organização contemporânea dos modos de incorporação do conhecimento às inovações tecnológicas para reivindicar, de maneira geral, a revisão das metodologias de ensino e a supressão da estrutura departamental. Nessa direção, ela não é tomada como princípio orientador da reforma, ao menos não no sentido empregado no projeto pedagógico da UFABC, no qual ela é definida como ferramenta de reorganização da estrutura curricular e pedagógica e fundamenta a redefinição da formação profissional e acadêmica, expressa pela proposta de criação do bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia.

Na próxima seção, pretendemos avançar na qualificação dessa visão a respeito da reforma universitária, analisando os debates realizados durante o evento organizado pela Copea em dezembro de 1998 e que teve como ponto de partida as propostas contidas no Manifesto.

3.1.2. As reuniões da Copea/UFRJ e a produção do discurso dominante sobre a Reforma

A Coordenação de Programas de Estudos Avançados da UFRJ foi criada em 1994, durante a gestão de Nelson Maculan na reitoria da UFRJ. Naquele momento, Maculan convidou Jacob Palis e Moysés Nussenzveig, então professor titular de física da PUC-RJ, para participarem da criação de um instituto de estudos avançados na universidade¹³². Diante da proposta, Nussenzveig sugeriu a criação da Copea, que deveria ser um órgão subordinado ao reitor da UFRJ e lotado no Fórum de Ciência e Cultura daquela universidade, e seguir o modelo do Collège de France, com a realização de conferências abertas, a formação de um grupo de pesquisas próprio e a escolha de seus membros por eleição, podendo pertencer a qualquer área de conhecimento e atuar em qualquer instituição de ensino e pesquisa do país (NUSSENZVEIG, 2004)¹³³.

Como já apontado, em dezembro de 1998, a Copea deu seguimento às discussões iniciadas em maio daquele ano, promovendo um ciclo de debates para tratar a temática da Reforma. O ciclo se constituiu com a realização de sete mesas-redondas, cada uma delas destinada a debater um dos temas específicos relacionados às três dimensões consideradas pelo Manifesto: universidade e desenvolvimento econômico; autonomia; financiamento; órgãos colegiados e administração; avaliação da pesquisa e da pós-graduação; avaliação da graduação e da extensão; e regime de trabalho e carreira docente.

É preciso indicar que a realização desse ciclo de debates se deu em meio a uma conjuntura crítica no interior da própria universidade. Em julho daquele ano, o ministro da Educação, Paulo Renato, indicou que o presidente nomeasse o candidato derrotado na lista tríplice para eleição à reitoria da universidade com apenas 11% dos votos, o filósofo José Henrique Vilhena – que tinha sido vice-reitor na gestão anterior –, em detrimento do nome do economista Aloísio Teixeira, o candidato mais votado entre as três categorias, de técnicos-administrativos, docentes e discentes. A crise na sucessão da UFRJ provocou uma aproximação entre os diferentes setores da universidade na defesa pela autonomia da instituição frente à

¹³² Cf: <https://revistapesquisa.fapesp.br/herch-moys%C3%A9s-nussenzveig-al%C3%A9m-do-arco-%C3%A9ADris/>. Acesso em: 22 de março de 2022.

¹³³ Em 1998, os membros da COPEA eram: Elisa Reis, professora titular de sociologia e política da UFRJ; Jacob Palis, pesquisador do IMPA; Sérgio Henrique Ferreira, professor titular de Farmacologia da Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto; Vivaldo de Moura Neto, professor titular de Anatomia da UFRJ; Gilberto Velho, professor titular de antropologia social do Museu Nacional da UFRJ; Leopoldo de Meis, professor titular de bioquímica da UFRJ. O coordenador científico era Moysés Nussenzveig, professor titular de física da UFRJ; e o coordenador executivo Luiz Pinguelli Rosa, professor titular da Coppe/UFRJ.

intervenção política do ministro¹³⁴. Entretanto, o novo reitor também contou com apoiadores importantes, dentro os quais estavam Moysés Nussenzeig e Gilberto Velho¹³⁵. Durante a sua gestão, Vilhena encontrou forte oposição do corpo docente e do próprio Conselho Universitário que, tal como relata Nussenzeig, “paralisou as atividades durante quatro anos, recusando-se a tratar de outro tema que não fosse a (i)legitimidade do escolhido” (*ibid.*, p. 229). Na eleição seguinte, em 2002, Carlos Lessa foi eleito novo reitor. Com sua nomeação à presidência do BNDES, em janeiro de 2003, uma nova eleição foi organizada, com candidatura única da chapa de Aloísio Teixeira, enfim nomeado para a reitoria em julho 2003, exercendo dois mandatos consecutivos, até 2011¹³⁶.

Os debates organizados pela Copea contaram com a participação de vinte e quatro pessoas que, como relata Nussenzeig, eram¹³⁷:

peças ocupadíssimas, que vieram nos dar suas contribuições, que vão do presidente da Academia de Ciências, o presidente da SBPC, o secretário de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, o professor Flávio de Moraes, ex-reitor da USP, pessoas do governo, como o secretário de Ensino Superior e o presidente da Capes, o diretor de Ensino Superior da Sesu, pessoas que do ponto de vista político são governo, e outras que são claramente oposição ao governo. *Tivemos aqui pessoas de linhas políticas opostas* (NUSENZEIG, 2004, pp. 223-224, grifos nossos).

Nesse sentido, a análise das discussões realizadas no âmbito do ciclo organizado pela Copea parte da hipótese de que este pode ser compreendido enquanto um espaço que detém as propriedades para se elaborar um discurso sobre a reforma da universidade com pretensão à dominação simbólica e política. Ou seja, é entendido como um *lugar neutro*, noção construída por Bourdieu e Boltanski (1976) que, tal como apresentada no capítulo anterior, se refere a um espaço de encontro entre diferentes frações dos grupos dominantes, uma espécie de *laboratório ideológico*, orientado à elaboração coletiva da representação legítima do mundo social, e que se caracteriza pela capacidade de instituir consensos entre visões divergentes, visando a ação

¹³⁴ Em julho de 1998, os professores da universidade entraram em greve, os estudantes ocuparam a reitoria e cinco entre os seis decanos da universidade contestaram a nomeação e foram a Brasília se reunir com o ministro. Cf.: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14079819.htm> e <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,reitor-da-ufrj-deixa-cargo-como-campeao-de-impopularidade,20020303p52252>. Acesso em: 22 de março de 2022.

¹³⁵ Cf.: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff15079821.htm>. Acesso em: 22 de março de 2022.

¹³⁶ Com a posse do novo reitor, em 2004 a Copea foi extinta e um órgão similar foi criado, o Colégio Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ. Moysés Nussenzeig participou da comissão de criação do Colégio, mas deixou de exercer atividades de direção.

¹³⁷ Participaram do ciclo de debates: Abílio Afonso Baeta Neves, Antônio Carlos Campos de Carvalho, Carlos Henrique Brito Cruz, Carlos Vogt, Claudio Considera, Eduardo Moacyr Krieger, Elisa Reis, Elon Lages Lima, Evando Mirra, Flávio de Moraes, Gilberto Velho, Humberto Brandi, João Paulo dos Reis Veloso, José Arthur Giannotti, Leopoldo de Meis, Luciano Coutinho, Luiz Bevilacqua, Luiz Curi, Luiz Pinguelli Rosa, Moysés Nussenzeig, Ozires Silva, Sérgio Henrique Ferreira, Sueli Druck e Vilma Figueiredo.

política. E ainda, ao passo que serve à produção do discurso dominante, esse espaço também se configura como instância legitimadora da própria visão que institui – não apenas em função da posição que ocupam no campo intelectual e do poder, mas também pelas estratégias de circulação e consagração dessa visão comum que, neste caso, pode ser evidenciada, sobretudo, pela publicação da transcrição de todas as mesas redondas na forma de livro, organizado por Moysés Nussenzveig em 2004, pela Editora UFRJ. A propriedade dos lugares neutros de produzir uma integração lógica e moral entre esses diferentes grupos, garantindo o consenso pelo dissenso, pode ser exemplificada pela fala de Elisa Reis, uma das convidadas:

Gostaria de fazer uma aposta otimista e ver, neste *embate das mudanças* a serem promovidas pela universidade pública, um *verdadeiro laboratório de democracia*. Não temos por que temer as divergências, mas vamos enfrentá-las com muita serenidade. O mundo do consenso é muito mais afinado com os arranjos corporativos do que com a democracia. *Vamos aceitar a dissensão e a democracia*. Isso exige que *concordemos sobre as regras do jogo* e que saibamos *conviver com as incertezas do jogo* (*ibid.*, p. 153, grifos nossos).

Para reconstruir as tomadas de posição desse grupo, propomos descrever esses debates considerando duas esferas de análise. Inicialmente, tentaremos expor sucintamente as principais classificações elaboradas por esse grupo para reclamar a necessidade e legitimidade da Reforma e, mais do que isso, o papel da *comunidade científica* na sua proposição. Em seguida, buscaremos reconstruir mais detalhadamente as posições consensuais e os dissensos pontuais elaborados ao longo da discussão de cada um dos sete temas.

Na tabela a seguir, apresentamos alguns enunciados que contém as principais representações mobilizadas por esse grupo para caracterizar a conjuntura crítica vivenciada pela universidade com o objetivo de reivindicar a legitimidade da Reforma que propõem. As linhas com cores semelhantes representam alguma proximidade na justificação lógica realizada pelos agentes. Na primeira linha da tabela, deixamos em destaque os enunciados que, nos parece, sintetizam bastante bem todas as posições.

Tabela 2: visões sobre a crise e a necessidade da Reforma

Nomes	Visões sobre a crise e a necessidade da Reforma
<p>José Arthur Gianotti</p>	<p>- “<i>Não temos tempo</i> para esperar que uma nova fase de desenvolvimento venha refazer a universidade. Talvez até não haja universidade a ser refeita. Passei tanto tempo a reclamar da universidade, <i>mas agora é o momento de defender a universidade pública. Ela não está ameaçada?</i>” (p. 67, grifos nossos).</p> <p>- “(...) a <i>crise se manifesta em vários planos</i>. Além da crise do modelo universitário, temos a crise provocada pelo esgotamento da estrutura departamental, do tipo de financiamento de bolsas, da estrutura piramidal do Ministério de Ciência e Tecnologia e assim por diante. Hoje não passamos até mesmo a temer a existência desse ministério?” (p. 59, grifos nossos).</p> <p>“A burocracia estatal – e não apenas por parte do presidente, dos ministros, mas de toda burocracia em geral – sabe que, como está, <i>a educação superior no Brasil é um saco sem fundo</i> (...). Apenas temos nos ocupado com a autonomia universitária, mas essa reforma foi bloqueada pela resistência do Ministério da Fazenda em aumentar os gastos do ensino superior (...) [e] por <i>nós mesmos, que não apresentamos uma reforma profunda e viável</i>” (p. 57, grifos nossos).</p> <p>- “<i>A universidade vai para o brejo se não começarmos um movimento interno para sua recuperação</i>. A maneira pela qual qualquer governo vai nos tratar – porque qualquer governo é um governo político – depende da nossa <i>força política</i>. E nossa força política está reduzida quase a zero. Nossas instituições não têm força política. <i>Seremos solapados se não formos interlocutores reconhecidos como tal</i>” (p. 67, grifos nossos).</p> <p>- “Por isso precisamos avaliar e somar forças para nos contrapormos às <i>forças da inércia</i>, seja dos <i>sindicatos</i>, seja da própria <i>burocracia estatal</i>. Mas como realizar essa tarefa sem repensar nossa própria política e nossa capacidade de reação diante de uma inércia que resulta em <i>cortes lineares</i>, que estão <i>destruindo valores, instituições e vocações?</i>” (p. 57, grifos nossos).</p> <p>“No momento em que estamos ameaçados, temos que sair da lógica do conhecimento e ir para a lógica do poder. A análise de como se influencia a estrutura do poder federal, municipal e assim por diante é a análise que devemos fazer” (p. 66).</p> <p>- “Só há uma coisa a fazer: <i>propor que tipo de universidade vamos querer</i>, para que inclusive possamos financiá-la de modo adequado” (p. 67).</p>
<p>Moysés Nussenzveig</p>	<p>“A ‘era Malan’ caracterizou-se pelo desdém, quando não hostilidade, da equipe econômica em relação a nossos cientistas e universidades. <i>Os economistas governamentais, prestigiados como os antigos magos da corte, e com um grau comparável de certas previsões, revelaram um espantoso grau de ignorância sobre as relações atuais entre ciência, tecnologia e desenvolvimento</i>, afirmando que tecnologia poderia ser importada. O contraste com as recomendações do conselho de assessoria econômica do governo americano, de dar máxima prioridade estratégica para o</p>

	investimento em pesquisa, desenvolvimento e universidades, já me levou a sugerir uma troca: exportaríamos os nossos para lá, importando, isso sim, aqueles assessores” (p. 225, grifos nossos).
Jacob Palis	“Acho que a <i>universidade não pode sobreviver com esses níveis de financiamento</i> . Os números apresentados são trágicos e conhecidos de todos nós (...) A questão é aliviar a universidade do encargo intolerável com os inativos e buscar uma solução, ao mesmo tempo que se faz uma reforma da universidade em moldes mais dinâmicos” (p. 68-69, grifos nossos).
Carlos Henrique Brito Cruz	“No ensino superior, no Brasil, principalmente nos últimos vinte anos, houve uma perda importante de terreno, <i>uma perda de espaço por parte daquilo que costumo denominar valores acadêmicos</i> . Em nossas instituições universitárias, quase todas elas, algumas mais, outras menos, vimos esses valores acadêmicos – que eu consideraria intrínsecos a uma instituição de ensino superior voltada para o conhecimento – perderem terreno em favor de outros, <i>de natureza corporativa</i> , seja de corporação sindical, seja de corporação profissional, mas valores <i>de natureza fisiológica</i> (...) É preciso sempre ter em mente que é essencial para o ensino superior do Brasil que todas as mudanças, todas as reformas, apontem para a importância de aumentar o peso específico dos valores acadêmicos em detrimento dos novos valores que, hoje em dia, identifico como <i>o pior problema que a universidade brasileira enfrenta</i> ” (p. 123, grifos nossos).
Carlos Vogt	“Temos que <i>botar na cabeça que as reformas que queremos fazer precisam do apoio da comunidade envolvida no processo</i> . A reforma não é contra as pessoas, é a favor da instituição. As pessoas têm que participar do processo porque, nele, terão um ganho. Se não fizermos isso, <i>não vamos fazer nada, porque a estrutura de nossas instituições é arcaica, elas são assentadas sobre um compromisso corporativista</i> , inexpugnável do jeito que está” (p. 221, grifos nossos). “Outro aspecto é a questão do custo do aluno. <i>Toda vez que há crise nas universidades, os jornais e a imprensa cometem a mesma baboseira</i> , que é pegar dados do MEC que dizem que o aluno custa 20 mil reais por ano. Na Andifes, os dados dizem que o aluno custa 8 mil reais. O sindicato diz que o aluno custa 6 mil. Tudo isso para dizer que custa pouco ou custa muito. Devíamos estabelecer uma <i>metodologia confiável de avaliação</i> do custo do aluno nas instituições, uma metodologia na qual todos confiassem” (p. 222, grifos nossos).
Fernando de Souza Barros	“ <i>Devemos procurar primeiro a unidade, porque o governo já está tentando dividir a universidade</i> . Temos que apontar para uma perspectiva de unidade em defesa da universidade pública” (...) “Este governo não quer levar à frente qualquer proposta para o social. <i>Entendo que não queiramos ser alvo de uma campanha como a que foi</i>

	<i>desenvolvida contra as estatais, desde a época do governo Collor. Devemos pensar também na propaganda contra nós, que pode vir por aí</i> ” (p. 72, grifos nossos).
Luiz Davidovich	“A <i>visão negativa de universidade, que está aparecendo todo dia nos jornais, é um fator muito ruim em termos de sociedade, em termos de Congresso, em termos de Executivo. Os números são complicados, tanto o de quanto custa um estudante como de quais são os juros da dívida (...)</i> Pergunto: o que vamos fazer? Sair com as caras pintadas, todos os professores, pelas ruas? Tenho muitas dúvidas na questão de como agir. Será que não devemos ir à sociedade? Será que a universidade não está esquecendo a sociedade? Será que não devemos ir mais a programas de televisão? A universidade deveria abrir suas portas para conferências, vir a público de todas as formas que nós temos, via internet, para dizer ‘somos isso, existe um grupo dentro da universidade que tem esse pensamento e nós queremos mudar’” (p. 74, grifos nossos).
Luiz Bevilacqua	“É terrível, no mundo em que vivemos, o utilitarismo e o consumismo que os empurram para a ignorância. Isto é um crime. <i>A imprensa, os meios de comunicação, às vezes até inadvertidamente, vêm constantemente nos bombardear.</i> É preciso criar gerações não de consumidores, mas de pensadores. A autonomia deve estar integrada às ideias de uma <i>universidade legítima</i> ” (p. 203, grifos nossos).

De modo sucinto, a crise que atingia a universidade naquele momento é percebida como múltipla, isto é, as ameaças às suas *condições de existência* se dariam a partir de diferentes esferas. Ainda assim, os enunciados nos permitem identificar a caracterização de três instâncias principais. A primeira seria a esfera governamental. Aqui a crítica é endereçada, sobretudo, à área econômica do governo. O fator crítico principal seria a redução dos recursos para a universidade, consequência de uma visão que ignora as relações entre ciência, tecnologia e governo.

A segunda seria o próprio espaço acadêmico e universitário. A ênfase está na prevalência de novos valores, corporativistas e fisiológicos, que tiveram condições de se difundir no interior das universidades. Este quadro ofereceria uma ameaça aos verdadeiros valores da universidade, isto é, o valor acadêmico, definido pelos princípios do mérito e da excelência. Por fim, a terceira seria a esfera jornalística¹³⁸. Ao construir representações

¹³⁸ É interessante observar que, ao apontarem para a necessidade de se contrapor às ameaças postas pelas críticas encaminhadas pela *imprensa*, esse grupo reconhece o poder do campo jornalístico nas lutas simbólicas pela determinação dos modos de conceber e reformar a universidade. Desse prisma, a pesquisa de Aline Chiaramonte (2015), ao tratar do caso particular da “lista dos improdutivos” da USP, reconstrói as disputas simbólicas e as relações de força entre diferentes grupos da esfera universitária e jornalística, descrevendo os condicionantes sociais que tornaram possível que, a partir do final da década de 1980, determinados agentes e instituições do campo jornalístico pudessem conquistar certa autonomia em relação ao espaço universitário, de modo a criar e impor uma *doxa* jornalística sobre a universidade, as instituições e o Estado brasileiro que, no caso aqui analisado, é apontada por alguns membros desse grupo como um obstáculo a ser enfrentado.

recorrentemente negativas sobre a universidade, a imprensa acabava por ameaçar o reconhecimento de uma *universidade legítima*.

É contra esses obstáculos que a *comunidade científica* precisaria, opondo-se à inércia, reagir. Para tanto, conforme apresenta Giannotti¹³⁹, seria necessário apresentar uma proposta de reforma profunda e viável, por meio da qual se poderia *somar forças*, se unir, com o objetivo de constituir uma *força política* capaz de garantir-lhes a posição de interlocutores legítimos. Desse prisma, a reforma era tomada como condição da garantia de sobrevivência da própria universidade.

As discussões realizadas nas mesas temáticas retomavam os argumentos principais do Manifesto de Angra para propor mecanismos e medidas específicos, bem como indicar o modo pelo qual essas mudanças poderiam ser reivindicadas por esse grupo frente à universidade e ao governo com a finalidade de serem implementadas na universidade.

O debate acerca do modelo de desenvolvimento¹⁴⁰ explicitou o sentido principal da diferença que se buscava demarcar entre as visões compartilhadas por grande parte dos membros desse grupo e aquelas da equipe econômica do governo. Tratavam-se de visões de mundo opostas, retraduzidas no entendimento particular de qual deveria ser o *modelo de desenvolvimento* para o país e o *papel que a universidade deveria desempenhar*. Essa oposição fica clara entre as posições defendidas por Cláudio Considera, então diretor do IPEA, e Luciano Coutinho, então professor titular do Instituto de Economia da Unicamp.

Para Cláudio Considera, a proposição de um *modelo de desenvolvimento nacional*, que considerasse as capacidades produtivas nacionais, teria perdido sentido em uma época marcada pela globalização. Diante disso, a universidade deveria atentar para outra questão: em razão da

¹³⁹ A inflexão assumida por Giannotti deve ser compreendida à luz de sua mudança de posição sobre a política educacional do governo, em relação a qual, embora não tenha rompido completamente, passou a se contrapor. Essa contraposição teve como marco a sua demissão do Conselho Nacional de Educação em 1997. Com a aprovação da LDB, em novembro de 1996, a flexibilização dos critérios de credenciamento de novas universidades e a criação do estatuto de centros universitários, que garantia maior autonomia administrativa e didática a esses estabelecimentos, atribuíram um papel importante ao CNE, instância que deveria regular e credenciar as instituições de educação superior. Nesse sentido, a política de desregulamentação do governo em favor das instituições de educação superior privada parece ter sido a razão principal de seu afastamento, uma vez que sua demissão se deu a partir de sua discordância com a decisão do CNE de conceder o estatuto de universidade à então Faculdade Anhembi Morumbi¹³⁹. Cf.: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff310801.htm>. Acesso em: 23 de março de 2022.

¹⁴⁰ A mesa redonda teve a participação de Moysés Nussenzveig, Claudio Considera, Luciano Coutinho e Ozires Silva. Claudio Considera era diretor do IPEA, cargo que ocupava desde 1992. No ano seguinte, foi nomeado secretário de acompanhamento econômico do Ministério da Fazenda, onde ficou até 2002. Também foi chefe das contas nacionais do IBGE, entre 1986 e 1992. Foi professor da Faculdade de Economia da Universidade Federal Fluminense e atualmente é professor associado do Instituto Brasileiro de Economia, da FGV. Luciano Coutinho era professor titular do Instituto de Economia da Unicamp. Entre 1985 e 1988, foi secretário-geral do Ministério da Ciência e Tecnologia. Foi presidente do BNDES entre 2006 e 2013.

escassez de recursos disponíveis, ela deve *estabelecer prioridades* para poder contribuir para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, suas funções de formação de recursos humanos qualificados e de produção do conhecimento deveriam ser atreladas à formação de quadros em áreas onde ainda há deficiências, como industrial e econômica, e ao contexto do novo mundo globalizado, onde a produção de conhecimento tecnológico se fará, sobretudo, nas empresas. Para tanto, sugere que haja uma concentração de esforços em núcleos de excelência das ciências básicas, em detrimento da diversificação de recursos em todas as regiões e universidades.

Dessa visão, o que importa destacar é a ideia de que não se poderia mais estabelecer um modelo de desenvolvimento. Ela parte da premissa, difundida entre setores econômicos do governo, de que a implantação de uma política industrial não corresponde ao contexto globalizado. Nessa direção, a competição é tomada como o principal fator de produtividade das empresas e a importação de tecnologia seria o caminho mais curto para compensar o atraso tecnológico e garantir ganhos de produtividade. O exemplo mais claro da eficácia dessa política seria, para Considera, o fracasso da Lei de Inovação que, ao criar barreiras à importação, visando estimular a produção científica nacional, foi “responsável pelo atraso tecnológico na indústria e pela estagnação da produtividade industrial durante toda a década de 1980” (*ibid.*, p. 28).

Já Luciano Coutinho se contrapõe à visão de Considera, defendendo a importância de se definir um modelo de desenvolvimento com o estabelecimento de uma política industrial ativa contra a ideia de que “o processo de desenvolvimento tecnológico, de aperfeiçoamento competitivo, seria um processo espontâneo, tangido pela pressão competitiva externa” (*ibid.*, p. 31). Para Coutinho os principais efeitos da desistência de se criar um projeto nacional, que marcou a década de 1990, foram o rápido processo de desnacionalização das empresas em todos os setores e a alegada política de *racionalização e reforma em prol da eficiência*, que tomou a privatização “como objetivo em si própria, e não como uma reflexão em torno de soluções e arranjos que parecessem mais racionais e competitivos a longo prazo para o país” (*ibid.*, p. 32). Nessa direção, Coutinho explicita sua posição, que seria, inclusive, encaminhada durante sua atuação no BNDES anos depois¹⁴¹:

“É chegado o momento de pensar como conviver ativamente com o processo de globalização. Embora não haja consenso a respeito disso, acredito que nós deveríamos reforçar a empresa nacional, deveríamos robustecer o grande grupo econômico nacional. Não vamos esquecer a pequena empresa, mas o Brasil precisa ter *global players* nacionais” (*ibid.*, p. 35).

¹⁴¹ É interessante observar a caracterização que Coutinho faz a respeito de suas convicções: “Sou um dos poucos economistas que não tem vergonha de dizer que são nacionalistas. Tenho um coração verde e amarelo, podem me colocar no clube dos dinossauros que terei muita tranquilidade em usar o distintivo” (NUSSENZVEIG, 2004, pp. 31-32).

De modo geral, essa visão é compartilhada por Ozires Silva, que enfatiza o papel da universidade na formação da indústria brasileira, em especial, da aeronáutica, com a criação da Embraer, chamando a atenção para a necessidade da comunidade científica “procurar argumentos convincentes para demonstrar que o desenvolvimento científico-tecnológico é uma ferramenta essencial, e não substituível, para o progresso do país” (*ibid.*, p. 53). E também por Moysés Nussenzveig, que aponta para o que seria a orientação obsoleta da equipe econômica do governo “de que não é preciso fazer tecnologia no Brasil, porque é mais fácil importar, é mais barato” (*ibid.*, p. 53).

Claudio Considera contesta as posições tomadas no debate por Ozires, Nussenzveig e, sobretudo, Coutinho. Primeiro, busca desqualificar os rumos da discussão, apontando que não sabia que o assunto seria “discutir a política econômica atual”. Em seguida, se opõe ao que classifica como “dirigismo” de Coutinho:

“todo dirigismo que ele propôs em suas intervenções, política disso, política daquilo, daquilo outro, mostrou-se um total fracasso ao longo dos últimos trinta anos de desenvolvimento brasileiro. Foi muito fácil fazer este tipo de coisa durante a ditadura militar. Foi muito fácil ter todos os poderes na mão e fazer o que se quis naquele momento. Pergunto-me se era isto que ele estava propondo (...). A questão que se coloca hoje é como fazê-lo com democracia. Gostaria de saber como se faz para aumentar as exportações vigorosamente 14% ao ano? O que se está tentando fazer é aumentar brutalmente a produtividade e a competitividade da economia brasileira” (*ibid.*, p. 47).

Por sua vez, Coutinho retoma sua compreensão sobre a importância do papel do Estado na definição de um projeto de desenvolvimento:

“Não fosse o Estado brasileiro ter ‘dirigisticamente’ estruturado um processo de industrialização via substituição de importações, o Brasil ainda estaria no tempo da agroindústria, pastoril etc. (...). Mas não vejo qualquer oposição entre democracia, eficiência do Estado e intervenção do Estado. Há inúmeros exemplos de intervenção do Estado com democracia. Penso que, quanto mais profunda a democracia e mais sólida e ampla a cidadania, mais eficiente tende a ser o Estado (...)” (*ibid.*, p. 48).

Assim, contra a visão *liberal globalista* dos setores econômicos do governo, se assume a defesa de um projeto *nacional de desenvolvimento*, em relação ao qual o Estado deve ter um papel importante com a criação de políticas ativas e a garantia ao investimento em ciência e tecnologia e nas universidades, para, nas palavras de Jacob Palis, se chegar mais rápido ao desenvolvimento econômico e social do país.

Na mesa relativa ao financiamento da universidade pública¹⁴², os desafios principais seriam a diminuição dos recursos públicos repassados às universidades e o problema do financiamento das aposentadorias e dos hospitais universitários. Sobre a primeira questão, se enfatiza que o financiamento público do ensino e da pesquisa nas universidades é o princípio seguido pelos principais países desenvolvidos na organização de seus sistemas de educação superior e fomento à pesquisa, notadamente os Estados Unidos. Nesse sentido, o financiamento das universidades deveria ser tratado pelos governos como um investimento, na medida em que ela se constitui como instituição central para a garantia do desenvolvimento econômico e social do país. Sobre o segundo ponto, se afirma a necessidade de desvincular os recursos relativos às aposentadorias e aos hospitais da dotação financeira das universidades, devendo ser assumidos pela União.

No entanto, o motor das discussões era a ideia de que, mesmo os recursos sendo escassos, o cerne do problema do financiamento estaria dentro da própria universidade, que deveria adotar mecanismos para garantir uma *administração moderna e eficiente*. Isso seria determinante para que a Universidade pudesse não apenas reivindicar mais recursos, como diversificar suas fontes de financiamento. Nesse sentido, são apresentadas algumas propostas. João Paulo Velloso propõe a associação entre *a dotação orçamentária das universidades e a execução de projetos*, que fossem relacionados ao desenvolvimento de recursos humanos, ao desenvolvimento sustentável e ao desenvolvimento econômico, e seriam definidos através de um Centro de Desenvolvimento, a ser criado por cada universidade, com representação do setor privado. Também sugere a constituição de um fundo patrimonial da universidade, semelhante ao *endowment*, e a obtenção de fontes adicionais pela realização de contratos e convênios. Jacob Palis se posiciona na mesma direção, destacando a proposta apresentada ao ministro Paulo Renato de se criar um fundo das universidades com recursos do Banco Mundial, que seria vinculado a uma *reforma profunda*, que tornasse “a universidade mais respeitável, com menos contradições em seu funcionamento” (*ibid.*, p. 66). Essas propostas eram apresentadas como *instrumentos criativos* para tornar possível a melhoria da *estrutura interna da universidade* e compartilhavam o princípio comum de que elas deveriam estar *acopladas*, nas palavras de Palis, “com uma análise interna nossa”. Para ele, “reformular é um verbo que devemos estar sempre pronunciando. A vida é muito dinâmica” (*ibid.*, p. 68).

¹⁴² A mesa-redonda teve participação de Jacob Palis, João Paulo dos Reis Velloso, José Arthur Giannotti e Moysés Nussenzveig.

Por fim, a proposta defendida por todos, e que será recorrentemente retomada em grande parte das discussões, sobretudo relativas à autonomia e à avaliação, diz respeito, tal como definido por Moysés Nussenzveig, à necessidade de “moralização do regime de trabalho docente”. A compreensão compartilhada é de que o Regime Jurídico Único seria um obstáculo à sustentação financeira da universidade, ao desperdiçar recursos para pagar, conforme Nussenzveig, a “dedicação exclusiva para quem não a merece” (*ibid.*, p. 217). Seria preciso reivindicar o fim do modelo de dedicação exclusiva dos docentes, a qual só deveria ser atribuída a quem realmente faz pesquisa, o que seria estabelecido através da *avaliação de desempenho*. Para Velloso, o Regime Jurídico Único teria transformado as universidades em repartições públicas, de modo que a moralização do regime de dedicação exclusiva significaria, para Nussenzveig, “um ganho de várias centenas de milhões de reais, podendo atingir talvez até perto de um bilhão” (*ibid.*, p. 62).

Essa mudança é considerada fundamental por José Arthur Giannotti, que destacou a importância da articulação política e de estarem preparados para o enfrentamento às suas posições: “E na hora em que formos propor o fim do Regime Jurídico Único haverá um racha na universidade, isso me parece evidente. O mesmo acontecerá com a proposta de novo sistema de aposentadoria. Toda reforma proposta vai gerar uma polêmica interna na universidade e devemos estar preparados para isso” (*ibid.*, p. 67).

Essa caracterização sobre o regime de dedicação exclusiva do trabalho docente, e sua associação a instabilidade financeira da universidade, aponta para a correspondência entre essa tomada de posição e a visão da elite do espaço acadêmico no final dos anos 1980. Em seu trabalho sobre o caso da publicação da “lista dos improdutivos” da USP, Chiaramonte (2015) analisa os discursos dos grupos que tomaram parte na polêmica, dentre os quais identifica um grupo que constituía a elite do espaço acadêmico naquela conjuntura¹⁴³, cuja visão sobre a universidade defendia a necessidade de se implementar a avaliação e um conjunto de medidas de modernização da universidade, que eram vistas como mecanismos para se atingir seus objetivos, respondendo às demandas da sociedade e à reorganização do Estado. Desse ponto de vista, a proposta de vincular o regime de dedicação exclusiva à avaliação de desempenho dos docentes não se resume apenas à formulação de uma estratégia para obtenção de mais recursos para o desenvolvimento da universidade, mas revela também uma visão sobre a organização do trabalho acadêmico, de acordo com a qual a universidade pública deveria diferenciar o professor

¹⁴³ O grupo era formado por José Goldemberg, Eunice Durham, Simon Schwartzman, além do próprio José Arthur Giannotti (CHIARAMONTE, 2015).

e o pesquisador ou, tal como nas oposições construídas pelo grupo analisado por Chiaramonte (2015), os *sabidos* e os *sábios*; o *baixo clero* e o *alto clero*.

A avaliação também será a *questão sine qua non*, na formulação de Carlos Vogt, das discussões a respeito da autonomia da universidade¹⁴⁴. As propostas se concentram na questão da autonomia financeira da universidade – apenas em um momento a autonomia é referida de modo mais geral, para alertar sobre a necessidade de a universidade adequar seus currículos às transformações no mercado de trabalho¹⁴⁵. O acordo central é que a autonomia financeira deve ser uma concessão, a ser feita, nas palavras de Vogt, com “contrato social de deveres e obrigações a ser discutido e avaliado anualmente” (NUSSENZVEIG, 2004, p. 205). Essa visão parte do pressuposto de que haveria uma heterogeneidade entre as universidades públicas, definida por sua atividade predominante entre dedicação a pesquisa ou ao ensino. Assim, a *autonomia eficaz*, garantida por um *processo permanente de avaliação*, permitiria distribuir os recursos para as universidades federais em função dessa heterogeneidade. Tal como destaca Krieger, “Lá [as universidades paulistas], as três não chegam a ser muito heterogêneas, mas se considerarmos a área federal, *todos sabem que a diferença entre as universidades mais avançadas e menos desenvolvidas é enorme*. Falar, portanto, em dar autonomia para quem e quando é complicado. Ou montamos um sistema para isso, de uma forma profissional e competente, ou tudo vai ficar muito difícil” (*ibid.*, p. 207, grifos nossos).

Assim, a ideia central de associar a distribuição dos recursos à avaliação institucional correspondia, naquela conjuntura, à defesa das *universidades avançadas*, as *tradicionais*, localizadas no centro sul do país, que se dedicavam à pesquisa, em oposição às *universidades menos desenvolvidas*, em geral mais recentes, do centro norte, com estruturas modestas de pesquisa e orientadas prioritariamente à formação superior.

A primeira medida para se estabelecer a autonomia financeira nas universidades federais seria garantir junto ao governo a destinação de 75% dos recursos federais vinculados à educação para as universidades – tal como indicava a proposta da PEC 233, mas que mantinha esse percentual para um prazo de dez anos e atribuía o repasse para as universidades à arrecadação

¹⁴⁴ A mesa-redonda teve a participação de Luiz Bevilacqua, Carlos Vogt, Eduardo Moacyr Krieger e Moysés Nussenzveig. Carlos Vogt é professor titular da área de semântica da Unicamp. Desde 1995, é coordenador do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Unicamp (Labjor). Foi vice-reitor e reitor da Unicamp, entre 1986 e 1990, e 1990 e 1994, respectivamente. Entre 2001 e 2005, foi vice-presidente da SBPC e entre 2002 e 2007, foi presidente da Fapesp.

¹⁴⁵ O alerta é feito por Carlos Vogt, por meio de uma anedota: “Sabem como vai ser a indústria do ano 2020? Terá um técnico e um cachorro. Quais os papéis? O do técnico é alimentar o cachorro. E o do cachorro, impedir que o técnico toque nas máquinas. A situação que se vai desenhando, e que tem a ver com nossa discussão, impõe a pergunta: onde desaguamos, em que mercado desaguamos e qual é a ocupação profissional dos nossos jovens formandos?” (NUSSENZVEIG, 2004, p. 203).

federal. Em seguida, deveria ser criado um órgão central que teria a responsabilidade de *implantar a autonomia*, estabelecendo critérios para a concessão, bem como para administrar a distribuição desses recursos entre as universidades e acompanhar e avaliar sua execução a partir da proposta acordada. Sugere-se, então, que esse órgão deveria ser independente, do governo e das *corporações* – nomeadamente a Andifes – e deter condições *de profissionalizar o planejamento, acompanhamento e administração* da autonomia financeira das universidades. Para Krieger, esse órgão poderia ter como modelo tanto o Higher Education Funding Council, da Inglaterra, como a própria Capes.

A formulação de Nussenzweig expressa a ideia determinante para esse grupo: “autonomia sem avaliação e fiscalização é um desastre”¹⁴⁶. O tema é percebido como urgente já que, naquele momento, o governo encaminhava um projeto de autonomia universitária. Seria preciso então formalizar a proposta e encaminhá-la ao ministro. Nessa direção, Vogt aponta para algumas condições que, em sua visão, seriam fundamentais para viabilizar a autonomia. Para Vogt, era preciso “botar na cabeça que as reformas que queremos fazer precisam do apoio da comunidade envolvida no processo. A reforma não é contra as pessoas, é a favor da instituição”. Para tanto, sugere algumas posturas, como: “evitar declarações de princípio muito fortes”, “montar uma retórica adequada para tudo isso” e motivar “a criação de estruturas dentro da universidade que quebrem a inércia do corporativismo instalado” (*ibid.*, p. 221).

O debate sobre o regime de trabalho e a carreira docente foi mais explicitamente marcado pela convergência entre perspectivas distintas¹⁴⁷. O acordo se dá na proposta de que, no caso do regime de trabalho, a dedicação exclusiva não deveria ser tomada como o modelo para todas as universidades e cursos e, no âmbito da carreira docente, a isonomia salarial deveria ser revista.

Para Luiz Pinguelli a dedicação exclusiva configura um regime de trabalho irrealista. Ela teria sido criada para compensar salários baixos que, naquele momento, já *não era mais tão baixo*, além de ter perdido a *força ética do compromisso*, isto é, para ele, haveria uma “superpopulação de pessoas sob regime de 40 horas, mas que não cumprem esse compromisso de participação na universidade” (*ibid.*, p. 119). Assim, seria preciso adequar o regime de

¹⁴⁶ Nussenzweig exemplifica esse efeito: “O Legislativo e o Executivo têm uma comissão de avaliação e acompanhamento, que é a população do País, porque de quatro em quatro anos, esses poderes são renovados. Assim, em princípio, há a possibilidade de avaliação e julgamento, pela reeleição ou não. Mas há um dos poderes que não tem fiscalização, avaliação, nem acompanhamento, que é o Judiciário. E é de longe o pior, o mais corrupto dos três: é o responsável por todos os marajás existentes neste País, atuando sempre em causa própria” (2004, p. 211).

¹⁴⁷ A mesa-redonda teve a participação de Luiz Pinguelli Rosa, Carlos Henrique Brito Cruz, Antônio Carlos Campos de Carvalho e Moisés Nussenzweig.

trabalho à nova realidade profissional dos docentes, ampliando o regime parcial e revendo a remuneração. Já para Carlos Henrique Brito Cruz, essa posição é justificada levando em consideração dois fatores: a diversidade das áreas de conhecimento, de modo que, para muitas delas, sobretudo nas áreas profissionais, a experiência externa seria importante; e a necessidade de que essa condição seja atribuída a partir do *acompanhamento do desempenho* das atividades dos professores, já que a dedicação integral seria um custo muito grande para as universidades, devendo ser *encarada como um privilégio, muito mais do que um direito*. Enquanto para Antônio Carlos Campos de Carvalho, os regimes de trabalho deveriam ser estabelecidos em acordo com o tipo de universidade, sendo a dedicação exclusiva o regime majoritário dos docentes das *universidades de pesquisa*, podendo ser flexibilizado para as áreas profissionais. A visão de Moysés Nussenzeig sintetiza todas as outras: a dedicação exclusiva seria muito onerosa para a universidade, devendo ser privilégio de quem faz pesquisa, a ser atribuído por meio da avaliação de desempenho, e o regime parcial seria essencial para as carreiras ligadas às atividades profissionais.

Sobre o regime de trabalho, vale indicar a sugestão encaminhada por Brito Cruz de flexibilizar as regras para a realização de consultorias pelos docentes, mesmo aqueles com dedicação exclusiva. Para ele a consultoria “contribui para a atividade de pesquisa e de ensino do professor e para a instituição, que se liga melhor à sociedade. Este seria o mecanismo mais indicado para a interação da universidade com a empresa etc.” (*ibid.*, p. 126). A sugestão se tornou uma das questões centrais na discussão, opondo aqueles que defendiam sua *flexibilização* e aqueles que defendiam seu *disciplinamento*, ainda que quase todos reconhecessem sua importância.

Com relação ao fim da isonomia salarial dentro da carreira docente, se trataria, por um lado, de se adequar a uma realidade já existente, na medida em haveria mecanismos como benefícios, gratificações e bolsas de pesquisa que impediriam afirmar que há uma isonomia de fato e, por outro, de oferecer condições para que cada universidade pudesse, na formulação de Brito Cruz, “valorizar aqueles aspectos que ela, em sua especificidade, considera mais importantes e mais necessários à instituição” (*ibid.*, p. 124). Para Carvalho, a isonomia salarial teria perdido sentido¹⁴⁸ e sua quebra também seria importante para “construir carreiras e regimes adequados, sobretudo nas áreas profissionais”, isto é, possibilitar que os docentes ligados a essas áreas pudessem receber uma remuneração “compatível com o valor de mercado do profissional” (*ibid.*, p. 128).

¹⁴⁸ A formulação é a seguinte: “Não consigo entender uma universidade que propõe isonomia em um mundo globalizado, neoliberal, a não ser que façamos a revolução socialista” (NUSSENZEIG, 2004, p. 128).

A temática dos órgãos colegiados e administração também foi retomada ao longo de várias discussões, para além da mesa redonda dedicada ao tema¹⁴⁹. De modo geral, um dos pontos fundamentais da discussão se referia à definição de ideais centrais que deveriam reger o funcionamento interno de todas as estruturas universitárias e de sua administração: a *meritocracia*, a *hierarquia* e a *avaliação*. Esses ideais seriam os princípios distintivos da universidade em relação a outras organizações. Nessa perspectiva, o funcionamento da universidade, sua organização e administração, não poderia ser orientado pelo *igualitarismo corporativo*, ou *assembleísmo*, na terminologia de Elisa Reis, que supostamente defenderia a democratização das instâncias de decisão da universidade, como se ela tivesse como objetivo, nas palavras de Nussenzveig, “maximizar o bem-estar dos seus ‘cidadãos’, aí compreendidos docentes, discentes e funcionários” (*ibid.*, pp. 130-131). Para esse grupo, a preocupação da universidade deveria estar em *maximizar a sua eficiência* de modo a potencializar suas atividade-fim, definidas como a produção de conhecimento e a formação de recursos humanos. Por isso, afirma Nussenzveig, “o regime de funcionamento da universidade de forma alguma pode ser democrático. Usando outro chavão bastante empregado, a meritocracia é essencial para que a universidade atinja os fins que ela deve ter em um país democrático”¹⁵⁰.

Esse pressuposto define o sentido das propostas encaminhadas para se reformar os órgãos colegiados e de administração da universidade. Para Elisa Reis era fundamental elaborar uma estratégia para se reformar as estruturas de poder da universidade. Primeiro, ela deveria ser gradual e setorial, e informada por uma diretriz que enfatize a *responsabilidade social da universidade*, que é contraposta aos *interesses da comunidade universitária*. Segundo, deveria se reconhecer que administração e política científica são atividade distintas, isto é, a primeira sendo responsabilidade de uma *liderança* competente e a segunda, do *corpo acadêmico*. Terceiro, seria preciso redistribuir as tarefas dentro dos conselhos colegiados, o que significaria adotar mecanismos que permitissem identificar as responsabilidades pessoais. E, por último, os conselhos e colegiados precisariam ser transformados para se tornarem mais ágeis e responsáveis.

Flávio Fava de Moraes e Humberto Brando apresentam estratégias mais específicas, que são justificadas como medidas capazes de enfrentar o que identificam como os principais

¹⁴⁹ A mesa-redonda teve a participação de Sérgio Henrique Ferreira, Elisa Reis, Flávio de Moraes e Humberto Brandi.

¹⁵⁰ Nussenzveig enfatiza essa posição citando um artigo do ministro da Educação da França, Jean-Pierre Chevènement, de acordo com o qual o ensino superior “tinha de ser elitista, para cumprir suas finalidades, do ponto de vista do máximo benefício à população. Essa é a verdadeira ideia de democracia” (NUSSENZVEIG, 2004, p. 130).

problemas da colegialidade enquanto princípio das tomadas de decisão no interior da universidade: número exagerado de colegiados, além de, por vezes, muito grandes; e a “não participação dos bons”, fazendo com que, em muitas ocasiões, o “mérito do coletivo em órgãos importantes não reflete o mérito da instituição” (*ibid.*, p. 155). Sugere-se então alguns mecanismos: a “purificação da hierarquia de decisões”, de modo que determinadas decisões pudessem ser tomadas em instâncias mais básicas; a redução do número de membros em órgãos colegiados, com atribuições bem definidas, e a prevalência do mérito, da liderança e da excelência acadêmica “na escolha de todos os níveis, e na composição dos colegiados também” (*ibid.*, p. 164).

Por fim, vale destacar o consenso em torno da *inadequação* da estrutura e das práticas departamentais. A defesa da reestruturação dos departamentos parte de duas chaves de justificação: seriam *estruturas retrógradas*, que contribuiriam para o *corporativismo instalado na universidade*; e/ou seriam antiquados para o novo contexto de produção da *pesquisa inovadora*, cada vez mais multi e interdisciplinar.

Finalmente, vale mencionar as questões mais gerais levantadas nas discussões acerca da avaliação da graduação e extensão¹⁵¹, e da pesquisa e pós-graduação¹⁵². O debate em torno da avaliação da graduação tem como ponto central a definição da avaliação como ferramenta de garantia da qualidade do ensino e da sua relevância para a sociedade. Destaca-se a pertinência de uma multiplicidade de processos de avaliação, com especial atenção para a avaliação global dos cursos pelo MEC e para a autoavaliação institucional. As críticas principais se referem à necessidade de se adotar parâmetros de hierarquização com padrões de qualidade mais elevados e que o diagnóstico realizado a partir da avaliação dos cursos deveria implicar consequências, tanto para as instituições pior avaliadas quanto para a reestruturação dos currículos, sobretudo num contexto de expansão acelerada do sistema através do aumento no número de estabelecimentos privados. Sobre esse ponto, para Nussenzveig, a rápida expansão do sistema exigiria repensar a vinculação entre o diploma universitário e a habilitação para o exercício profissional, sugerindo um exemplo: “ser médico ou engenheiro formado pela USP significa o mesmo que ser um profissional formado em universidades de baixa qualidade?” (*ibid.*, p. 188).

Do ponto de vista da formação profissional, o consenso geral é de que os currículos estariam inadequados ao perfil dos estudantes, uma vez que os cursos seriam *repetitivos*, *monótonos* e oferecidos pelos *professores menos experientes*. Esse quadro resultaria no

¹⁵¹ A mesa-redonda teve a participação de: Leopoldo de Meis, Elon Lages Lima, Luiz Curi, Vilma Figueiredo.

¹⁵² A mesa-redonda teve a participação de: Gilberto Velho, Abílio Afonso Baeta Neves, Evando Mirra, Sueli Druck.

desinteresse dos alunos e nas altas taxas de evasão. A sugestão compartilhada pelo grupo seria a necessidade de fugir da especialização por meio da formação científica e humanista, inspirada na ideia do *college*, ou, tal como sintetiza Vilma Figueiredo, “uma formação mais ampla, multidisciplinar, mais humanista dos nossos alunos recém ingressados na universidade” (*ibid.*, p. 194).

Um consenso notável nas discussões relativas ao sistema de ingresso nas universidades era a oposição à adoção de qualquer política de cotas, percebida como uma ameaça à manutenção da *excelência* e à valorização do *mérito*, o que poderia significar a diminuição da qualidade do ensino nas universidades. Em contrapartida, se propunha como mecanismo de inclusão social e redução das desigualdades o fortalecimento da escola pública nos níveis fundamental e médio, tal como no Manifesto.

Sobre a avaliação da pesquisa e da pós-graduação, a concordância mais geral se refere ao sucesso e amadurecimento do sistema de avaliação da pesquisa e da pós-graduação no Brasil, demonstrado pelo próprio avanço da qualidade das pesquisas, com o incremento da participação da produção científica brasileira no âmbito internacional, e do aumento no número de programas, bem como no de mestres e doutores. Nesse sentido, são sugeridas medidas para o aprimoramento do sistema. As principais delas se referem ao estabelecimento dos critérios de avaliação, a relação entre a avaliação da quantidade e da qualidade, e a adoção de mecanismos que considerem as especificidades das diferentes áreas de conhecimento.

Em relação à avaliação institucional, a definição de parâmetros de hierarquia deveria seguir os padrões internacionais, posição defendida, sobretudo, por Abílio Afonso Baeta Neves. Em relação à tensão entre os critérios de quantidade e qualidade, há a percepção, expressa com mais força por Gilberto Velho e Nussenzveig, de que a *ideologia quantitativista*, a “*cientometria*”, estaria tendo consequências na qualidade da produção científica e, embora afirmem as dificuldades de se estabelecer critérios qualitativos, apontam que é preciso “que haja uma consciência deste fato” (*ibid.*, p. 95). A consideração das especificidades das áreas é apontada como fundamental para a definição dos critérios de avaliação. Sobre essa dimensão, é apontada a necessidade de se construir mecanismos de avaliação de temas multidisciplinares que, tal como apontado por Luiz Bevilacqua, “estão começando a se montar com uma velocidade enorme no País e no mundo”, causando problemas sérios aos sistemas de avaliação (p. 94).

Outra proposta que aparece com força é a implementação de um novo parâmetro de avaliação com o objetivo de avaliar a relevância da pesquisa. Para tanto, se propõem dois aspectos a serem considerados na construção de indicadores de avaliação: a relevância em

determinada área de pesquisa e a relevância no impacto social e econômico. Essa posição é defendida por Evando Mirra, para quem a avaliação deveria focar na “relevância da pesquisa para o país e na formação de recursos humanos” (*ibid.*, p. 82). Trata-se, portanto, de uma concepção de que a avaliação deve constituir um instrumento de planejamento e fomento de pesquisas orientadas para “suprir as necessidades das áreas estratégicas do país”.

Ao reconstruirmos as posições principais explicitadas nas discussões organizadas pela Copea, foi possível caracterizar melhor o sentido das propostas contidas no Manifesto de Angra. É possível dizer que as questões centrais, naquela conjuntura, remetiam à autonomia financeira da universidade, à organização do trabalho acadêmico e à estrutura de poder da universidade, em relação às quais a avaliação, o mérito e a hierarquia assumem sentidos particulares, que procuramos explicitar ao longo da análise. Assim como no Manifesto de Angra, as discussões abordam de modo tangencial a questão da reorganização curricular e pedagógica das universidades e as menções à interdisciplinaridade aparecem quase sempre associadas a uma caracterização geral das mudanças nos modos de produção e *incorporação* do conhecimento, com o fim de se justificar a reestruturação ou *erradicação* da estrutura departamental.

Na próxima seção, buscaremos analisar outra instância de produção desse discurso a respeito da reforma. Trata-se da proposta elaborada por um grupo de cientistas e engenheiros associados a Academia Brasileira de Ciências. Procuramos apontar o modo pelo qual essa proposta retoma o mesmo modelo proposto pelo Manifesto de Angra e pelas discussões da Copea, ainda que dando maior relevo a interdisciplinaridade enquanto mecanismo de reorganização das estruturas institucionais e pedagógicas da universidade.

3.2. A reforma da educação superior de 2004 e a proposta da Academia Brasileira de Ciências (ABC)

Como já indicamos nas seções anteriores, a partir de 2003, é possível identificar a articulação das instâncias burocráticas governamentais, com a participação de determinadas frações do campo acadêmico e universitário, visando uma nova reforma do sistema de educação superior. Se, por um lado, conforme indicamos no capítulo anterior, um grupo de agentes posicionados no polo dominado do espaço de produção acadêmica em educação superior logrou condições de participar da elaboração das políticas educacionais do governo, integrando comissões, conselhos e órgãos vinculados à burocracia estatal, por outro, agentes ligados à Academia Brasileira de Ciências passaram a atuar no interior do MEC. Isso ocorreu com a

nomeação do Acadêmico Nelson Maculan Filho para a direção da Secretaria de Educação Superior. É nesse quadro que a ABC buscou se posicionar sobre o tema, organizando seminários internos e constituindo um Grupo de Trabalho responsável por sistematizar e formalizar as contribuições dos Acadêmicos para a reforma da educação superior. A presença de Nelson Maculan na direção da Secretaria de Educação Superior apontava para uma comunicação mais direta entre o órgão e a ABC. Nesta seção, em um primeiro momento, propomos analisar resumidamente as relações estabelecidas entre a ABC e o campo político para compreender sua participação no debate sobre a reforma. Consecutivamente, procuramos descrever o modelo proposto pelo documento elaborado pela ABC e publicado em novembro de 2004, considerando a proximidade ou distanciamento das suas propostas em relação àquelas contidas no Manifesto de Angra e expressas nas discussões da Copea.

3.2.1. A atuação da ABC e as interfaces com o campo político

A partir do início da década de 2000, é possível observar um aumento da participação de membros da ABC nas discussões a respeito das definições das políticas de educação superior, mas também da política de ciência e tecnologia, encaminhadas no seio das instâncias governamentais. Nesse momento, é notável, por exemplo, a presença de Acadêmicos em ministérios, principalmente nos de Ciência e Tecnologia, e da Educação, de modo a reforçar a posição da Academia junto aos governos e ao Congresso Nacional na formulação de políticas científicas e educacionais¹⁵³. Uma das formas de intervenção dos Acadêmicos tem sido também a elaboração de documentos e estudos estratégicos sobre diversos temas, entre eles a reforma do ensino superior¹⁵⁴. Antes de avançar na análise da proposta de reforma elaborada pela ABC, propomos uma breve reconstrução histórica do processo de constituição da ABC e das relações que estabeleceu com as instâncias burocráticas do Estado.

A historiografia aponta que, ao menos desde o início do século XIX, com a independência do território brasileiro em relação ao governo português, projetos e ideias de constituição de associações científicas fizeram parte do imaginário de parte do grupo dirigente

¹⁵³ Ainda a título de exemplo, em 2003, ao menos 10 Acadêmicos faziam parte do quadro técnico do Ministério da Ciência e Tecnologia. Cf.: <http://www.abc.org.br/a-instituicao/memoria/discursos-proferidos-em-cerimonias-de-posse>.

¹⁵⁴ A partir de 2004, a ABC conduziu uma série de estudos estratégicos sobre temas como recursos hídricos, uso sustentável de recursos da Amazônia, doenças negligenciadas, aprendizagem infantil e ensino de ciências na educação básica. Os projetos foram desenvolvidos por grupos de Acadêmicos e seus resultados foram publicados como contribuições destinadas à formulação de políticas públicas.

do Brasil (SCHWARTZMAN, 2001). Porém, a primeira associação científica significativa surgiria apenas no início do século XX, nas dependências da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, e na esteira dos movimentos de modernização do país. Fundada em 1916, a Sociedade Brasileira de Ciências tinha como objetivo a promoção e desenvolvimento da ciência pura, se dedicando à difusão do conhecimento científico e à defesa de seu financiamento por parte do Estado (FERNANDES, 1990).

Tornada Academia Brasileira de Ciências em 1921, a entidade atuou fortemente por meio da organização de congressos e simpósios científicos e através da circulação de pesquisas com a publicação de periódicos científicos, estabelecendo uma publicação regular a partir de 1929, e que segue sendo editada, os “Anais da Academia Brasileira de Ciências”. Seguindo o modelo da Academia Francesa de Ciências, inicialmente a ABC contava com três sessões: Matemática, Ciências Físico-Químicas e Ciências Biológicas. A forma de ingresso era altamente seletiva, exigindo a posse de elevado patrimônio financeiro e a publicação anual de, ao menos, um trabalho científico (HEY, 2017). Ao longo de sua trajetória institucional, a ABC manteve a seletividade dos critérios de ingresso a fim de assegurar o controle interno da entidade, diante de uma comunidade científica crescente¹⁵⁵ (FERNANDES, 1990).

Historicamente, o sistema de governança interno da ABC foi marcado por forte centralização de sua direção burocrática, que levou à formação de lideranças que controlaram, em cada período, os limites e os alcances de sua atuação institucional. Nesse sentido, podemos destacar ao menos quatro períodos em que determinadas lideranças imprimiram esforços à institucionalização da entidade em direção à sua legitimação enquanto instância de consagração científica.

À época de sua fundação, e até 1929, Henrique Morize¹⁵⁶ presidiu a entidade e orientou os esforços institucionais à consolidação de uma visão desinteressada da ciência e à defesa de sua institucionalização e fortalecimento por meio da atuação estatal (ALVES, 1991). Já no período democrático que seguiu o fim do Estado Novo, e até 1965, Arthur Alexandre Moses¹⁵⁷

¹⁵⁵ Os critérios de seleção seriam relativamente flexibilizados e o número de filiados só seria ampliado de forma sistemática a partir da década de 1980, quando o número de filiados ampliou-se de 248 membros, em 1979, para 620 membros, em 1990. Em 2018, a ABC contava com 948 membros, entre as categorias de titulares, associados, colaboradores e correspondentes (FERNANDES, 1990; ABC, 2018).

¹⁵⁶ Henrique Morize participou do movimento em defesa da ciência pura no início do século XX. Naturalizado brasileiro e nascido na França se formou em engenharia industrial pela Escola Politécnica, no Rio de Janeiro. Foi diretor do Observatório Imperial do Rio de Janeiro e professor na Escola Politécnica. Foi presidente da ABC de 1916 a 1929 (ABC, 2016).

¹⁵⁷ Arthur Moses participou ativamente da administração interna da ABC de forma pendular desde 1929. Entretanto, sua atuação regular se expressa pelo exercício ininterrupto da presidência da entidade entre 1947 e 1965. Formado em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atuou no Hospital Geral da Santa

consolidou os valores defendidos pela instituição ao fortalecer o periódico científico regular da entidade e solidificar a estrutura institucional da ABC, angariando doações da União, da Comissão Nacional de Energia Nuclear e do CNPq para a compra do espaço físico e da biblioteca da entidade (PAULINYI, 1981). Já no período ditatorial, e até 1981, Aristides Pacheco Leão¹⁵⁸ ampliou o reconhecimento político, social e científico da sociedade honorífica, o que possibilitou à entidade receber recursos governamentais diretos, repercutindo sua atuação por meio da realização de expedições científicas, da coordenação de programas de pesquisa, da publicação de livros e da implementação de convênios de cooperação científica com instituições estrangeiras. No período democrático, tanto a direção de Eduardo Moacyr Krieger¹⁵⁹, na década de 1990, quanto o comando de Jacob Palis¹⁶⁰, durante os anos 2000, seriam marcados por uma maior abertura da Academia, tanto para a ampliação de suas sessões temáticas e de seus filiados, quanto para uma articulação mais próxima com o poder público.

Dessa forma, em linhas gerais, durante as suas primeiras décadas, a ABC procurou delimitar o âmbito de sua atuação ao seu papel, autodefinido e limitado, de difusão e promoção da ciência pura e do conhecimento científico. Muito embora sempre tenha encampado as reivindicações políticas de institucionalização da ciência (como a defesa do financiamento público das pesquisas puras, bem como da criação de faculdades de ciências e programas de treinamento científico), a instituição procurou se afastar da participação direta na estrutura burocrática do Estado, legando esse papel, por exemplo, para a Associação Brasileira de Educação (FERNANDES, 1990; PAULINYI, 1981)¹⁶¹.

É apenas a partir dos anos 1960, com o incremento do papel da ciência na produção e o aumento de sua importância nas ações políticas, que a ABC diversifica suas funções, por meio da sua cooperação direta e articulação explícita com o bloco político dirigente (FERNANDES, 1990), emergindo, ao mesmo tempo, “como uma instituição consagradora do cientista e como

Casa de Misericórdia e no Instituto Manguinhos. Trabalhou no Ministério da Agricultura durante a década de 1920 e dirigiu o Instituto Experimental de Veterinária (ABC, 2016).

¹⁵⁸ Arístides Pacheco Leão formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina de São Paulo. Em 1940, viajou para os Estados Unidos e obteve graus de mestre e doutor pela Universidade de Harvard. Lecionou na Universidade do Brasil. Foi Presidente da ABC de 1967 a 1981 (ABC, 2016).

¹⁵⁹ Eduardo Krieger formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina de Porto Alegre, estagiou nos Estados Unidos e fez doutorado na Universidade de São Paulo. Atua no Instituto do Coração (InCor) do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. Foi presidente da ABC de 1993 a 2007 (ABC, 2016)

¹⁶⁰ Jacob Palis formou-se em engenharia na Universidade do Brasil e doutorou-se em matemática na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Foi diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1993-2003), presidente da União Matemática Internacional (1998-2002) e da The World Academy of Sciences (2007-2012). Foi presidente da ABC de 2007 a 2016 (ABC, 2016).

¹⁶¹ Apesar disso, é importante destacar a participação da ABC na criação de órgãos de fomento à pesquisa importantes, como o CNPq em 1951, onde desde então compõe o Conselho Deliberativo da instituição (Forjaz, 1989).

auxiliadora na articulação entre a comunidade dos cientistas e o estado nacional” (HEY, 2017, p. 6).

Na fase mais recente da instituição, é possível apontar uma participação mais ativa dos integrantes da Academia nas comissões e instituições estatais, nos fóruns públicos de debates, na criação e consolidação de comissões internas dedicadas à proposição de projetos e pesquisas e organizadas em áreas temáticas (grupos de trabalho), na articulação com o setor privado e industrial por meio de simpósios, seminários e congressos e na ampliação da sua participação no debate público. Muito embora possamos destacar momentos na história da entidade em que a participação em instâncias estatais se deu de forma minimamente expressiva, é a partir do início da década de 1990 que seu âmbito de atuação se amplia de modo sistemático e regular. Um forte indício do redirecionamento do escopo de atuação da instituição é a redefinição da sua missão institucional, a partir da década de 1990, buscando contribuir “para o estudo de temas de primeira importância para a sociedade, visando dar subsídios científicos para a formulação de políticas públicas”¹⁶².

Vale apontar que o caráter heterogêneo do corpo de cientistas que conformam a Academia Brasileira de Ciências ressalta as diferentes posições e visões desses agentes dentro da própria instituição, por um lado, e do campo científico, por outro. Entretanto, é possível dizer que as produções discursivas institucionais através das quais se propõe a formulação de políticas públicas se referem à posição institucionalizada da fração dominante, uma vez que é ela que detém o controle dos órgãos deliberativos, das indicações para a formação dos grupos de trabalho, para a determinação da publicação etc.

3.2.2. O discurso da ABC sobre a reforma da educação superior

O documento elaborado pela ABC resultou de um seminário organizado pela entidade para discutir as propostas formuladas pelo grupo de trabalho¹⁶³ a partir da discussão em torno de 7 eixos temáticos propostos pelo MEC: papel da universidade; autonomia; acesso e permanência; financiamento; avaliação; conteúdos e programas; e, por fim, estrutura e gestão.

¹⁶² Conferir em: <http://www.abc.org.br/a-instituicao/missao/>

¹⁶³ O grupo de trabalho foi formado por: Alaor Silvério Chaves (UFMG), Francisco César de Sá Barreto (UFMG), Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho (UFRJ), Gilberto Cardoso Alves Velho (UFRJ), Luiz Bevilacqua (LNCC/UFRJ), Moisés Nussenzeig (UFRJ), Ricardo Gattass (UFRJ) e João Alziro Herz da Jornada (UFRGS).

No documento, os temas são reorganizados em 3 sessões: ingresso, permanência e paradigmas curriculares; avaliação e financiamento; e autonomia, estrutura e gestão.

O documento aponta a revisão da missão e da estrutura universitária em outros contextos internacionais. Os casos da reestruturação do espaço europeu de ensino superior, por meio do Processo de Bolonha, e as reformas curriculares das universidades americanas de excelência são apontados como exemplos de mudanças paradigmáticas promovidas por meio de uma revisão da missão da universidade. Essas reformas estariam orientadas, por um lado, pelo acúmulo de conhecimento e a velocidade com a qual a tecnologia se transforma e, por outro, pelo processo de expansão do ensino superior. Para dar conta dessas mudanças, haveria um consenso, nesses contextos internacionais, a respeito tanto da importância de reformular a estrutura curricular em favor de cursos sequenciais e orientados por ciclos curtos, quanto de rever a especialização precoce em direção à flexibilização da formação. Dessa forma, o diagnóstico elaborado no documento, relativo às mudanças na estrutura universitária em âmbito internacional, promove uma normalização de uma agenda específica de reformas necessárias para o ensino superior brasileiro.

Ao retomar os discursos que orientaram as reformas universitárias nos EUA e na Europa, o documento parte do prisma dessa “tendência internacional” para elencar os três grandes problemas da universidade pública brasileira: a diminuição da qualidade dos cursos frente à expansão das matrículas; a longevidade e especialização precoce dos cursos de bacharelado; e a excessiva regulamentação das profissões no país. Embora o último tema fuja do escopo da proposta de reforma universitária, ele é apresentado como determinante para o sucesso da reforma pretendida, uma vez que ela se propõe tanto a flexibilizar a formação de determinadas carreiras profissionais, quanto estimular a criação de novas carreiras.

Para enfrentar esses problemas, são propostas três mudanças estruturais: a diversificação das instituições que compõem o sistema de ensino superior, a diminuição do tempo de formação dos bacharelados e, não menos importante, uma postergação do processo de escolha da carreira profissional do estudante a partir de um processo de seleção interno.

Sobre a diversificação do sistema, ela é caracterizada pela qualificação de três modelos de universidade: a universidade abrangente, a universidade técnica, e os *community colleges*, conforme se encontra nos EUA. Já sobre os dois últimos pontos, vale destacar:

Por razões históricas, em grande parte ligadas a interesses corporativos das associações profissionais, os postulantes ao ingresso na universidade brasileira competem a vagas em carreiras predefinidas. Isso gera ineficiência por razões diversas. (...) É oportuno salientar as diversas facetas dessa opção precoce, incluindo as que reduzem a eficiência do sistema universitário (no sentido de elevar o custo do formando) e as que reduzem a qualidade da formação obtida pelo estudante. (...) Se a

universidade adia a opção de carreira do estudante até que ele tenha informações suficientes, não somente das diversas carreiras, mas também da qualidade da formação fornecida para cada carreira em sua universidade, os vários cursos têm de competir internamente para atrair os estudantes mais bem sucedidos após um Ciclo Básico, cuja duração e caráter variam de uma universidade para outra. Assim, a existência de um Ciclo Básico anterior à opção de carreira acarreta duas competições: a competição entre os estudantes com vista a deixar aberto o leque mais amplo possível de opções, e a competição entre os departamentos e faculdades para demonstrar aos estudantes que ali podem obter a melhor formação (ABC, 2004, pp. 21-22).

Essas sugestões estão organizadas na proposição de um novo modelo universitário, no qual o ingresso na instituição de ensino passaria a se dar por três grandes áreas (Ciências Básicas e Engenharia (CBE), Ciências da Vida (CV) e Humanidades, Artes e Ciências Sociais (HACS)), compostas por ciclos básicos curtos de abrangência interdisciplinar. A redução da carga horária seria determinante para possibilitar uma formação mais ampla, com aumento no número de disciplinas eletivas e o fomento a oficinas de trabalho. Com o término do ciclo, o estudante já seria graduado na grande área escolhida e também poderia optar por se matricular na carreira específica, de acordo com o seu desempenho no ciclo básico anterior. Propõe-se que tanto as universidades já existentes quanto as universidades novas adotem o modelo.

Por sua vez, o tema do financiamento está atrelado ao aumento e sistematização das avaliações. Por um lado, uma parcela do financiamento deve ser calculada com base nos recursos necessários para funcionamento e custeio da instituição de ensino, por outro, uma parcela do repasse, definida como adicional, seria feita a partir da avaliação de desempenho da instituição. O documento propõe que a avaliação ocupe lugar central na organização institucional e na qualificação de seus quadros. A avaliação institucional deveria ser anual, de modo a regular e parametrizar a qualidade dos cursos em diferentes instituições. Já a avaliação individual regular é apresentada como parâmetro para o regime de progressão, tanto da carreira docente quanto do quadro técnico.

Importa enfatizar que a proposta mantém o financiamento público a partir da racionalização dos recursos por meio de sua vinculação à avaliação de desempenho, tal como propunha o Manifesto de Angra. Com efeito, o documento não aponta, em momento algum, a necessidade de diversificar as fontes de financiamento em articulação com o setor privado. Aliás, o setor é apontado apenas uma vez no documento, a fim de destacar que o serviço mais importante que a universidade prestaria à empresa seria a formação de profissionais altamente qualificados. A interação entre universidade e empresa não é destacada, ao contrário da defesa da interação entre a universidade e a sociedade, por meio da formação de lideranças intelectuais e produção de pesquisas de excelência.

Por fim, o tema da autonomia, estrutura e gestão universitária é abordado por meio de propostas à Lei de Autonomia Universitária, que estava em discussão na época. Propõe-se um sistema de gestão financeira autônoma vinculado ao estabelecimento de critérios e procedimentos para a alocação de recursos. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas pela instituição ficariam submetidas à avaliação permanente de caráter qualitativo e quantitativo “do mérito, da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, da organização, da gestão patrimonial e financeira, da gestão de recursos humanos e dos critérios de governabilidade”. Para tanto, seria instituída uma Comissão de Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional (CADI) com as atribuições de examinar, conceder e acompanhar a autonomia de gestão financeira de cada universidade federal. A avaliação da CADI resultaria em uma proposta de divisão do orçamento federal entre as universidades públicas, levando em conta os resultados relativos ao ensino, pesquisa e extensão e à eficiência da gestão financeira de cada universidade.

É notável que, em todos os três temas abordados no documento, prevaleça a disseminação da cultura da avaliação enquanto mecanismo orientador da organização universitária, do seu funcionamento e de suas atividades de ensino e pesquisa.

Finalmente, vale destacar que o documento elaborado pela ABC retoma discursivamente as principais mudanças postas no Manifesto de Angra e encaminhadas pelas discussões organizadas pela Copea: a vinculação da concessão à dedicação exclusiva ao processo de avaliação de desempenho; o destaque para o fortalecimento de um sistema de acompanhamento universal dos cursos de graduação, através da avaliação institucional; a ênfase na atribuição do Estado no financiamento às instituições públicas de educação superior e pesquisa, com a defesa pela adoção de mecanismos que permitam a diversificação das fontes de recurso; e, no âmbito da autonomia, a criação de um órgão regulador e de acompanhamento. Ainda assim, um aspecto diferencial do documento da ABC é a ênfase na transformação dos paradigmas curriculares que, ainda que aparecesse de modo pontual nas discussões da Copea, orientam aqui a criação de um novo curso, próximo a ideia do bacharelado interdisciplinar que acabou sendo implantado na UFABC no ano seguinte.

No que concerne à revisitação histórica do processo de criação da UFABC, a interpretação compartilhada por Zimerman, Silva e Oliveira (2011) e Marchetti, Frey, Azevedo e Lotta (2017) é bem difundida. Em resumo, tomando como referência a análise dos processos de implantação de políticas públicas, os autores analisam o processo de criação da UFABC

como o resultado da convergência entre demandas de dois grupos de interesse: *a comunidade de atores regionais*, que buscava a inclusão social, e a *comunidade científica*, que “buscava a exploração de novas experiências pedagógicas e geração de conhecimento” (Marchetti, Frey, Azevedo, Lotta, 2017, pp. 270).

A reconstrução histórica que propomos aqui permitiu indicar um outro caminho analítico para a compreensão da emergência desse modelo. Isso porque, ao enfatizarmos duas esferas de disputa – em torno da (i) criação de uma universidade no ABC paulista e da (ii) criação de um novo modelo universitário no sistema de educação superior –, pudemos analisar essa convergência como resultado da transformação das relações de força no interior do Estado naquela conjuntura histórica. Mais importante, essa perspectiva permitiu compreender que a emergência desse modelo correspondeu, sobretudo, às condições para a institucionalização da visão de um determinado grupo de agentes do campo acadêmico e universitário, que disputavam a legitimidade desse projeto nos embates pela redefinição da organização do sistema de educação superior desde o final dos anos 1990.

No próximo capítulo, tentaremos avançar na compreensão das condições sociais para a criação desse modelo, deslocando a investigação para outra chave analítica. Por um lado, buscaremos caracterizar o perfil social dos agentes que participaram da comissão responsável pela elaboração do projeto pedagógico da UFABC, com o fim de descrever algumas propriedades sociais que teriam permitido a sua realização. Por outro lado, procuramos analisar a trajetória acadêmica e profissional de alguns de seus membros, de modo a compreender a formação de disposições e visões que teriam contribuído para a adesão a esse projeto, tomando como indicador principal a defesa da ideia de interdisciplinaridade.

Capítulo 4. A adesão ao novo modelo e a produção de sua legitimidade: perfil social e trajetória dos cientistas e engenheiros da comissão da UFABC

No capítulo anterior, buscamos analisar a gênese histórica das condições sociais que possibilitaram a criação de uma universidade federal na região do ABC paulista. Inicialmente, descrevemos o histórico de reivindicações por maior acesso ao ensino público na região, apresentando os numerosos projetos de lei para a criação de uma universidade pública, tanto no âmbito da administração federal quanto estadual. A partir disso, foi possível compreender que, na esfera política, a criação da UFABC teve como condição a política de expansão do ensino superior federal que estava sendo implantada no início dos anos 2000. Consecutivamente, examinamos o projeto pedagógico da instituição, mostrando de que modo as definições em torno da visão pedagógica, acadêmica e científica da universidade procuravam instituir a ideia de um novo modelo universitário no país. A análise histórica também permitiu compreender que, na esfera mais propriamente acadêmica, a criação e a legitimidade desse modelo tiveram como condição as disputas simbólicas travadas no interior do campo acadêmico e universitário a partir dos anos 1990, na conjuntura crítica vivenciada pelas universidades federais e pelo sistema de ciência e tecnologia no país. Desse ponto de vista, o processo de criação da UFABC – e de seu modelo universitário – pôde ser compreendido à luz das disputas políticas e acadêmicas levadas a cabo desde os anos 1990, no interior do Estado e da universidade, em torno da definição das visões e classificações legítimas em relação à organização da universidade e da ciência.

Neste capítulo, pretendemos avançar na compreensão dos determinantes sociais, políticos e acadêmicos de instituição desse modelo a partir de outro foco de análise: a comissão de especialistas responsável pela elaboração do projeto pedagógico da UFABC. Trata-se de construir um perfil social geral desse grupo, e de examinar a trajetória acadêmica e profissional de alguns de seus membros, com o objetivo de estabelecer o espaço de força de atuação desse grupo, isto é, o conjunto de posições por eles ocupadas ao longo de suas trajetórias na intersecção entre os campos universitário, científico e político. É a partir da análise das posições ocupadas e das propriedades acumuladas no decorrer de suas trajetórias que buscaremos formular hipóteses a respeito da formação de disposições específicas que contribuíram para a adesão desses agentes a esse projeto, em relação ao qual irão trabalhar para seu reconhecimento.

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, nos dedicamos à construção do perfil social dos membros da comissão. Para tanto, discutimos o uso da

prosopografia enquanto método pertinente para uma sociologia histórica das elites intelectuais e científicas, circunscrevendo, brevemente, a escolha pelo método à orientação sociológica de matriz bourdieusiana, que orienta a pesquisa. Em seguida, selecionamos um conjunto de propriedades pertinentes para estabelecer o espaço de forças de atuação desse grupo. Na segunda parte, analisamos a trajetória acadêmica e profissional de alguns membros desse grupo, recorrendo a algumas categorias analíticas que permitem observar, por meio da reconstrução das condições singulares em que se deu o processo de socialização desses agentes durante a formação escolar e acadêmica e a atuação profissional, a formação de disposições em torno da adesão ao discurso da interdisciplinaridade, que aparece como central no modo pelo qual classificam a organização dos modos de produção e reprodução do conhecimento dentro do modelo de universidade que concorrem para instituir.

1. A prosopografia como método pertinente à sociologia histórica

Enquanto método de análise, a prosopografia se consolidou entre os pesquisadores do campo da história política, na tentativa de compreender a ação política de determinados grupos sociais, explicar a mudança, identificar a realidade social e descrever e analisar a estrutura da sociedade, o grau e a natureza dos movimentos em seu interior (STONE, 2011, p.116). A partir da década de 1960, o método prosopográfico se disseminou amplamente entre os historiadores sociais e, mais recentemente, entre os cientistas sociais em geral, tendo sido constantemente mobilizado em pesquisas interessadas em analisar a atuação de grupos definidos e reduzidos em determinado período histórico, em relação aos quais se pode obter uma grande variedade de fontes (CHARLE, 2018; STONE, 2011).

Em sua revisão bibliográfica sobre o tema, o historiador inglês Lawrence Stone define a prosopografia como “a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. O método empregado constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes” (2011, p.115).

O autor propõe uma classificação dos estudos prosopográficos entre aqueles filiados a uma história das elites, preocupados em analisar pequenos grupos e orientados mais para estudos de caso do que para grandes aportes estatísticos, e aqueles estudos de maior escala, voltados às massas sociais e pautados por uma orientação estatística. Ambas as linhagens, a

despeito de divergências em seus pressupostos, objetos e objetivos, compartilham o interesse comum em pesquisar o grupo, conjunto ou coletivo, mais do que o indivíduo ou a instituição (STONE, 2011, pp.115-116).

O avanço e a difusão do método prosopográfico entre os historiadores possibilitou que Stone, ainda no final da década de 1970, avaliasse os alcances e limites do método por meio de três ordens de problemas correntes em seu uso: a deficiência dos dados coletados, os erros na classificação dos dados e os equívocos na interpretação dos dados.

O método prosopográfico exige que haja uma documentação ampla e densa sobre grande parte dos integrantes do grupo estudado. Assim, o método está limitado pela “quantidade e qualidade dos dados acumulados sobre o passado” (STONE, 2011, p. 123). Decorre disso o problema sobre o *status* do grupo estudado, uma vez que a existência de documentação histórica sobre determinado grupo é proporcional ao *status* desse grupo na sociedade e na época estudada. A terceira questão relativa aos dados coletados se refere às desigualdades no registro disponível acerca de determinados aspectos da vida biográfica dos membros do grupo, que pode privilegiar ou desconsiderar certas dimensões.

O segundo conjunto de problemas suscita as dificuldades em torno da construção de classificações significativas relativas aos dados coletados, bem como da vigilante relação e reformulação das hipóteses com e a partir das evidências. O autor aponta certos erros possíveis do uso do método associados à interpretação dos resultados que podem, por vezes, relativizar ou sobredimensionar a amostra estatística elaborada ou, então, construir relações pouco sólidas entre os achados sobre a composição da população sob estudo com a da população em geral.

Por fim, o autor questiona a simplificação das interpretações correntes das análises prosopográficas que buscariam explicar determinado problema apenas a partir de uma característica determinante comum ao grupo estudado. Conforme aponta Stone, as pesquisas baseadas na prosopografia não devem negligenciar que as origens da ação humana não decorrem de um atributo social ou característica particular, mas “pela convergência de forças em constante alteração, um aglomerado de influências como o parentesco, a amizade, os interesses econômicos, os preconceitos de classe, os princípios políticos, a convicção religiosa e assim por diante, todas as quais desempenham seus papéis e que podem ser utilmente separadas apenas com fins analíticos” (STONE, 2011, p. 128).

Dado os limites do método, Stone defende sua pertinência não tanto como instrumento explicativo, mas como ferramenta exploratória. Em contrapartida, Charle (2018) faz um balanço mais recente do uso do método prosopográfico e das biografias coletivas, destacando sua disseminação dentro das ciências sociais e, em especial, na sociologia francesa, com

destaque para as pesquisas empreendidas por Pierre Bourdieu e seu grupo de pesquisa a respeito do campo universitário (BOURDIEU, 2019 [1984]) e do campo político francês.

Compartilhando a perspectiva crítica de Stone (2011), Charle (2018) resgata o potencial explicativo das biografias coletivas pelo exame de um conjunto de pesquisas históricas e comparativas recentes. O autor organiza as etapas do método prosopográfico em três. A primeira é a delimitação da amostra a ser analisada de acordo com o grupo, relação ou fenômeno a ser investigado. A segunda se dá com a elaboração de um questionário biográfico com as variáveis pertinentes ao problema suscitado pela pesquisa e o levantamento da documentação bibliográfica para a criação de notas biográficas padronizadas de acordo com as variáveis. No final dessas etapas, o pesquisador deve ter um *corpus* de dados coerente e representativo, de modo que possa comparar, por meio de uma análise de correspondências múltiplas ou de procedimentos comparativos mais simples, as propriedades variáveis dos agentes do grupo analisado (CHARLE, 2018).

A partir dessa compreensão sobre o método prosopográfico, busco associar a construção das biografias coletivas em tela à proposição bourdieusiana de situar historicamente os pontos de vista dos agentes através de suas posições no espaço social. Deve-se considerar que as próprias pesquisas realizadas por Bourdieu não apenas consolidaram a análise de biografias coletivas como técnica pertinente à história social ou à sociologia histórica, mas também possibilitaram novas abordagens metodológicas a partir de técnicas sofisticadas, como a Análise de Correspondências Múltiplas¹⁶⁴.

Essa perspectiva teórica pretende compreender a relação entre a estrutura de um conjunto de posições sociais correspondentes a determinadas condições estruturais e o sistema de classificações incorporado pelos agentes a partir de suas posições sociais, que funciona enquanto princípios geradores de práticas e de percepção e intelecção do mundo. Tal como indica Bourdieu (2001c, p. 223):

(...) essas tomadas de posição sobre o mundo dependem, em seu conteúdo e em sua força simbólica, da posição nele ocupada pelos que as produzem e somente a *analysis situs* permite construir esses pontos de vista como tais, ou seja, como vistas parciais tomadas a partir de um ponto (*situs*) no espaço social.

Assim, ao adotarmos essa abordagem teórica, a proposição desse modelo universitário, pelos membros da comissão da UFABC, é entendida enquanto uma tomada de posição, uma

¹⁶⁴ As pesquisas realizadas por Bourdieu estavam embasadas por uma metodologia de análise emergente na época, a Análise Geométrica, que permitiu analisar as biografias coletivas por meio de técnicas de codificação quantitativa dos dados qualitativos de modo a dispô-los de maneira estrutural, multidimensional e relacional, subjacente à teoria bourdieusiana dos campos (KLUGER, 2018).

modalidade de ação sobre o campo universitário, que comporta visões particulares sobre o que deva ser a própria função da universidade, as quais podem ser compreendidas, assim, como produtos de seus sistemas de classificação e de divisão do mundo, incorporados através do conjunto de posições ocupadas ao longo de suas trajetórias sociais, acadêmicas e profissionais.

2. O perfil socioprofissional dos membros da comissão

2.1. Seleção dos agentes pertinentes e do material biográfico

A definição do grupo analisado adotou dois critérios: a participação dos agentes na Comissão de elaboração do projeto e a disponibilidade de dados biográficos suficientes para comparação. Assim, dos 27 agentes que formularam o projeto pedagógico da instituição, selecionamos para a análise 24 cientistas e engenheiros, são eles: Adelaide Faljoni-Alario; Agenor de Toledo Fleury; Alaor Silvério Chaves; Alfredo Gontijo de Oliveira; Diolino José dos Santos Filho; Edson Hirokazu Watanabe; Hélio Waldman; Humberto Abdalla Jr.; João Sergio Cordeiro; Laerte Sodré Junior; Léria Rosane Holsbach; Luiz Bevilacqua; Marcelo Miranda Viana da Silva; Marco Antonio Raupp; Marly Monteiro de Carvalho; Maurício Ferrante; Nilton Luiz Menegon; Paulo Eigi Miyagi; Philippe O. Alexandre Navaux; Raul Gonzáles Lima; Saíde Jorge Calil; Sebastião Elias Kuri; Sérgio Santos Muhlen e Siang Wun Song¹⁶⁵.

Levando em consideração os limites do método prosopográfico apontados por Stone, conforme descrevemos na seção anterior, a investigação desses cientistas e engenheiros é facilitada, naquilo que tange à coleta dos dados profissionais desses agentes, pela forma de organização do trabalho científico no país, visto que a existência de currículos profissionais, tal como o da plataforma *Lattes*, configura-se como condição para a postulação de candidaturas a

¹⁶⁵ Entre todos os membros da comissão, três agentes não foram considerados. Isso porque não foi possível obter dados biográficos suficientes para comparação. São eles: Maria Elza Miranda Ataíde, Lucia Helena Lodi e Manuel A.G. da Silva. As duas primeiras ocuparam posições na burocracia estatal, atuando como quadros do Ministério da Educação. Maria Elza Ataíde foi servidora técnica federal, trabalhando na Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República entre 1979 e 1999. Entre 2005 e 2006, foi consultora da Unesco no Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior do Ministério da Educação. Lucia Helena Lodi ocupou os cargos de diretora do Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Infantil do MEC, em 2003, e de diretora de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, entre 2004 e 2006. Por fim, Manuel da Silva é o único integrante do grupo que, além de ser estrangeiro, leciona em uma universidade estrangeira – é professor de engenharia civil na Universidade Nova de Lisboa – razão pela qual não foi possível encontrar seu currículo *Lattes* ou outras fontes de dados que tornassem a comparação possível.

financiamento estatal de bolsas de pesquisa e para exame corrente de sua produção científica por órgãos de avaliação competentes.

Em seu artigo sobre a ilusão biográfica, Bourdieu (1996) faz considerações pertinentes para o exame das biografias. O objetivo central do autor é propor uma ruptura entre a noção de história de vida do senso comum e aquela a ser construída pela investigação sociológica. A compreensão dos acontecimentos históricos como um conjunto coerente e encadeado de acontecimentos sucessivos deve ser abandonada em favor de uma abordagem histórica que considere o trânsito dos agentes pelo espaço social a partir de seus sucessivos deslocamentos ao longo do tempo. Como ferramenta conceitual para a análise biográfica, Bourdieu propõe a noção de *trajetória*, definida como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (1996, p.189).

Para a caracterização social desse grupo de agentes, interessa também a discussão posta por Bourdieu sobre o *nome próprio*. A instituição do nome próprio representa a forma socialmente instituída da personalidade do indivíduo biológico. Esse ato de nomeação fundamenta a constância, a unidade e a durabilidade da identidade biológica desse indivíduo ao longo de sua trajetória. Assim, é através do nome próprio que o agente tem a possibilidade, socialmente reconhecida, de totalizar suas manifestações sociais em registros oficiais, dos quais o *curriculum vitae* é um exemplo singular. Instrumento técnico instituidor da identidade social oficial do agente, o *curriculum vitae* pode ser uma fonte biográfica importante para coletar informações que permitam construir o conjunto das posições ocupadas e das propriedades adquiridas pelos agentes num dado momento de tempo (BOURDIEU, 1996, p. 190). É nesse sentido que partimos do *nome próprio* para rastrear as informações pertinentes dos agentes analisados em diferentes plataformas de buscas e endereços eletrônicos e, sobretudo, na plataforma de currículos acadêmicos *Lattes*.

Entretanto, é preciso considerar os limites da escolha por essa fonte documental que se constitui como discurso oficial sobre si, como forma de apresentação pública e, portanto, de oficialização de uma representação privada de sua própria vida. Sendo, assim, um documento privado de caráter público, esse gênero documental e discursivo implica um problema metodológico: a escolha pela publicização ou ocultação de determinadas informações explicita o ponto de vista do agente sobre sua própria trajetória e, portanto, exige a comparação de certas informações com fontes complementares. Assim, dados como a participação em sociedades científicas, atuação em órgãos estatais ou empresas privadas e a posse de premiações científicas podem ser abundantemente explicitados nos documentos ou então solenemente ignorados pelos

agentes, de forma que, mesmo após a verificação de determinadas informações em outras fontes, alguns dados podem conter imprecisões ou ausências.

Posto isto, há uma especificidade dos currículos acadêmicos da Plataforma *Lattes* que deve ser considerada. Sua elaboração e constante atualização por parte dos agentes considerados busca construir a totalidade de sua experiência acadêmica, uma vez que o documento é condição institucional para a solicitação de recursos para pesquisas junto a instituições de fomento estatais e avaliação periódica dos programas acadêmicos aos quais estão vinculados. Desta feita, talvez possamos creditar certa fiabilidade às informações apresentadas em seus currículos.

Finalmente, é preciso explicitar que todos os agentes nomeados nesta pesquisa são entendidos como *indivíduos construídos*. Ao contrário da nomeação ordinária, que permite aos indivíduos uma diferenciação singular que serve como instrumento de seu reconhecimento no mundo, o recurso à nomeação permite a essa pesquisa identificar indivíduos construídos a partir de um conjunto de propriedades limitadas e explicitamente definidas, em relação às quais podem ser diferenciados entre si (BOURDIEU, 2019 [1984]). Isto é, para retomar a formulação de Bourdieu, cada agente nomeado aqui é um indivíduo construído que “somente existe na rede das relações elaboradas pelo trabalho científico” (BOURDIEU, 2019 [1984], p. 23).

2.2. Seleção das variáveis ou propriedades pertinentes

Ao entendermos a proposição desse novo modelo universitário como uma tomada de posição desse grupo nas lutas empreendidas em torno da própria definição do papel da universidade, assumimos, a partir da perspectiva teórica que orienta essa pesquisa, que as condições para a adesão a esse projeto, bem como a sua legitimação, dependem das disposições adquiridas e das posições ocupadas por esses agentes, ao longo de suas trajetórias, nas esferas universitárias, científicas e políticas. Trata-se, portanto, através da análise das posições que irão ocupar nesses espaços, de compreender, por um lado, a aquisição de disposições específicas e, por outro, o acúmulo de recursos, capazes de serem mobilizados nas disputas que travam nesses espaços e, portanto, de dar condições à sua legitimidade.

Nesse enquadramento teórico, a posição ocupada por determinado agente em um espaço social determinado é definida pela estrutura de distribuição de certas propriedades entre os agentes que atuam nesse espaço (BOURDIEU, 2001b, p. 164). Deste modo, a caracterização

do perfil social dos membros da comissão da UFABC foi construída a partir de algumas propriedades pertinentes à sua atuação nos espaços universitário, científico e político.

Para tanto, empreendemos duas operações metodológicas. Na primeira, tentamos reconstruir o perfil profissional do grupo, considerando as diferenças geracionais, as carreiras de formação profissional, bem como as instituições de formação na graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Considerou-se, também, as instituições de atuação profissional na época de participação na Comissão e os respectivos cargos de ocupação.

Na segunda parte, buscamos delinear as posições ocupadas por esses agentes por meio do conjunto de três indicadores: indicadores de poder e prestígio científico, indicadores de poder universitário e indicadores de poder político, a partir dos quais foram estabelecidas algumas variáveis. Assim, elaboramos tabelas do tipo “agentes *versus* variáveis” em que dispomos os agentes nas linhas da tabela e para cada variável pertinente elaboramos uma coluna, onde dispomos os dados qualitativos de forma descritiva. Em alguns casos, elaboramos uma nova tabela com a mesma disposição da tabela original, qualificando as modalidades de cada variável de acordo com a posse ou não das propriedades indicadas (sim ou não).

2.3. Perfil profissional

2.3.1. Ano de formação

Procurou-se determinar as variações geracionais do grupo analisado. Entretanto, não foi possível obter os dados sobre data e local de nascimento da maioria dos agentes. Com isso, optou-se por construir um recorte geracional do grupo por meio do ano de obtenção do diploma de graduação. Inicialmente, havíamos trabalhado os dados considerando o ano de conclusão do curso de doutorado. O exame mais apurado da trajetória do grupo permitiu verificar que essa escolha poderia conter distorções, uma vez que havia a possibilidade de que a distância temporal entre a formação inicial e a conclusão do doutorado fosse maior do que os prazos próprios de cada formação. Isso valeria, em especial, para o grupo dos engenheiros, na medida em que, historicamente, sua identidade acadêmica está atrelada à prática profissional, razão pela qual o percurso de uma trajetória linear entre a formação graduada e a formação doutoral poderia apresentar uma correlação mais fraca em relação àquele dos cientistas. Essa hipótese

se confirmou no caso de três engenheiros, que prolongaram o início de sua formação doutoral, atuando, por um período, em empresas de engenharia e como professores de graduação¹⁶⁶.

Por outro lado, ao adotarmos como critério o ano de conclusão da graduação, foi possível apreender alguns padrões relativos à trajetória de formação acadêmica e ao ingresso na carreira docente desses agentes. O quadro a seguir dispõe os membros do grupo de acordo com o período em que se formaram na graduação:

Quadro 3: Ano de formação dos membros da Comissão

Ano de formação	Professores
1959-1968	Alaor Silvério Chaves, Hélio Waldman, Luiz Bevilacqua, Marco Antonio Raupp, Maurizio Ferrante
1969-1979	Adelaide Faljoni-Alario, Agenor de Toledo Fleury, Alfredo Gontijo de Oliveira, Edson Hirokazu Watanabe, Humberto Abdalla Jr., João Sergio Cordeiro, Laerte Sodré Junior, Philippe O. Alexandre Navaux, Saide Jorge Calil, Sebastião Elias Kuri, Siang Wun Song
1980-1988	Léria Rosane Holsbach, Marcelo Miranda Viana da Silva, Nilton Luiz Menegon, Marly Monteiro de Carvalho, Paulo Eigi Miyagi, Raul Gonzáles Lima, Sérgio Santos Muhlen, Diolino José dos Santos Filho

Os agentes foram classificados em três grupos: aqueles que finalizaram a graduação entre 1959-1968, entre 1969-1979 e entre 1980-1988. Os períodos correspondem aos diferentes contextos políticos que orientaram a organização do campo universitário e científico no Brasil. Aqueles que concluíram a graduação até 1968 se formaram ainda no regime de cátedras, momento em que a formação em pesquisa nas universidades ainda era pouco profissionalizada. Já aqueles que se formaram entre 1969 e 1979, o fizeram durante o processo de implantação da reforma universitária de 1968, em meio a mudanças estruturais que levaram à criação dos departamentos, à implantação do sistema nacional de pós-graduação e à profissionalização das atividades de pesquisa. Por fim, aqueles que se formaram após 1980, realizaram seus cursos em um período de estabilização dos programas de pós-graduação, com a ampliação e diversificação dos programas de doutorado.

A partir disso, realizamos uma nova classificação, considerando o ano de ingresso dos membros desse grupo na carreira docente, conforme disposto no próximo quadro:

¹⁶⁶ São os casos de Luiz Bevilacqua, João Sérgio Cordeiro e Léria Holsbach.

Quadro 4: Ano de ingresso na carreira docente dos membros da Comissão

Ano de ingresso na carreira docente	Professores
1962-1968	Luiz Bevilacqua, Alaor Silvério Chaves
1969-1979	Marco Antonio Raupp, Hélio Waldman, Maurízio Ferrante, Philippe O. Alexandre Navaux, Agenor de Toledo Fleury, Alfredo Gontijo de Oliveira, Laerte Sodré Junior, Sebastião Elias Kuri
1980-1989	Adelaide Faljoni-Alario, Edson Hirokazu Watanabe, Humberto Abdalla Jr., João Sergio Cordeiro, Paulo Eigi Miyagi, Saide Jorge Calil, Siang Wun Song
1990-1996	Marcelo Miranda Viana da Silva, Nilton Luiz Menegon, Marly Monteiro de Carvalho, Raul Gonzáles Lima, Sérgio Santos Muhlen, Diolino José dos Santos Filho

Quase todos aqueles que ingressaram na carreira docente entre 1962 e 1979 (8 de 10), o fizeram antes mesmo do término da formação na pós-graduação¹⁶⁷. Esse dado sugere que, nesse período, a rápida expansão do mercado universitário permitiu que a posse do diploma superior fosse requisito suficiente para admissão na carreira docente em universidades públicas, diante da oferta bastante limitada de mestres e doutores. No caso desses oito membros do grupo, também vale notar que, em sua maioria, o ingresso precoce na carreira docente não significou uma postergação significativa da continuação da formação acadêmica. Por outro lado, grande parte daqueles que ingressaram na carreira docente após 1980 (10 de 14), o fizeram logo depois da conclusão do curso de doutorado¹⁶⁸. Assim, podemos sugerir que o crescimento na oferta de mestres e doutores, com a expansão dos programas de pós-graduação no país, bem como das políticas de formação de doutores no exterior, contribuiu para elevar os requisitos de ingresso na carreira docente, como aponta o padrão de entrada observado nesse segundo grupo.

¹⁶⁷ As exceções são Hélio Waldman e Maurízio Ferrante. Ambos ingressaram na carreira docente logo após a realização do doutorado no exterior, em 1971 e 1978, respectivamente.

¹⁶⁸ As exceções são João Sérgio Cordeiro, Marly Monteiro de Carvalho, Diolino José dos Santos Filho e Nilton Menegon. João Sérgio Cordeiro ingressa no Departamento de Engenharia Civil da UFSCar em 1983, logo após concluir seu mestrado na EESC-USP. Marly Monteiro ingressa como professora adjunta do Departamento de Engenharia de Produção da Poli USP em 1992, após iniciar seu doutorado na área na UFSC, em 1991. Diolino José dos Santos ingressa como professor assistente no Departamento de Engenharia Mecatrônica e Sistemas Mecânicos da Poli USP em 1993, ano de conclusão de seu mestrado no mesmo departamento. Já Nilton Menegon ingressa como professor assistente do Departamento de Engenharia de Produção da UFSCar em 1994, um ano após concluir seu mestrado na área na UFSC.

2.3.2. Instituições de formação

As instituições de formação dos membros da Comissão foram consideradas de acordo com as instituições, nacionais e estrangeiras, em que cursaram a graduação, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. No quadro a seguir, podemos verificar a distribuição dos diplomas obtidos de acordo com o grau de formação e as instituições frequentadas¹⁶⁹:

Quadro 5: Distribuição dos diplomas de acordo com o grau de formação e as instituições

		Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-Doc	Total
Instituições Nacionais	USP	5	6	4	1	16
	USP-São Carlos	3	2	1		6
	UFRJ	2	1	1		4
	UFRGS	2	1	1	2	6
	UFSC	1	2	1	1	5
	PUC-RS	1				1
	ITA	2				2
	Unicamp	1	1	1		3
	UFMG	2	2			4
	UFPE	1				1
	Mackenzie	1				1
	Escola de Engenharia Mauá	1				1
	Unesp	1				1
	Universidade do Porto	1				1
	UFPB		1			1
	PUC-RJ		1			1
IMPA			1		1	
Instituições Estrangeiras	Tokyo Institute of Technology		1	2	2	5
	Stanford University		1	2		3

¹⁶⁹ Para as informações sobre o mestrado é preciso considerar que quatro membros da comissão não realizaram o mestrado, sendo que dois fizeram o doutorado direto em instituições brasileiras – Adelaide Faljoni Alario no Instituto de Química da USP e Marcelo Vianna no IMPA – e dois cursaram o doutorado em instituições estrangeiras – Luiz Bevilacqua na Stanford University e Maurizio Ferrante na University of Sussex. Em relação ao pós-doutorado, doze membros o realizaram, sendo que muitos deles desenvolveram projetos de pesquisa em mais de uma instituição.

University of London		1	1		2
Carnegie Mellon University			1	1	2
University of Southern California			1	1	2
Institut National Polytechnique de Grenoble			1		1
Institut National Polytechnique de Lorraine			1		1
Université de Limoges			1		1
University of Texas at Austin			1		1
University of Sussex			1		1
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg			1		1
University of Chicago			1		1
Politécnico di Milano				1	1
Centre National d'études des Télécommunications				1	1
McGill University at Montreal				1	1
École Centrale de Lyon				1	1
University of Southampton				1	1
University of Warwick				1	1
Imperial College London				1	1
Royal Greenwich Observatory				1	1
University of Zurich				1	1
University of Califónia at Los Angeles				1	1
Princeton University				1	1

O conjunto de estabelecimentos universitários nacionais pelos quais esses agentes circularam é restrito. Contam-se 14 universidades brasileiras, sendo grande parte concentrada na região sudeste, com nove instituições (USP, Unicamp, Unesp, UFMG, UFRJ, ITA, Mackenzie, PUC-RJ e Escola de Engenharia de Mauá), três na região sul (UFRGS, UFSC, PUC-RS) e duas na região nordeste (UFPE e UFPB).

Dos 24 membros da comissão, 20 se graduaram em uma das nove universidades públicas mencionadas, enquanto três realizaram a formação inicial em faculdades privadas como Mackenzie, PUC-RS e Escola de Engenharia de Mauá. Apenas um cursou graduação em universidade estrangeira, a Universidade do Porto.

Se considerarmos a oferta de diplomas para os níveis de graduação, mestrado e doutorado somente pelas instituições de ensino brasileiras, veremos que grande parte da oferta dos diplomas está concentrada em apenas quatro universidades: USP, UFRJ, UFRGS e UFSC,

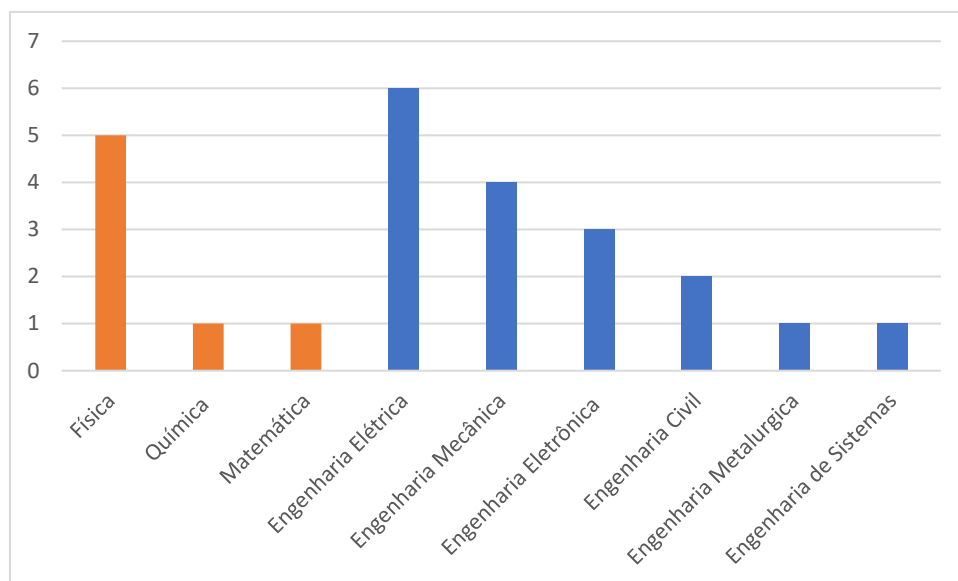
o que corresponde a quase 68% dos diplomas obtidos entre aqueles que cursaram esses níveis de formação em universidades brasileiras.

Talvez o fator mais evidente do quadro seja que a escolha por estabelecimentos estrangeiros aumenta conforme aumenta o grau de titulação. Assim, enquanto no mestrado 17 membros se diplomaram em instituições brasileiras e três o fizeram em universidades estrangeiras, no doutorado a proporção se inverte: 14 (58% deles) escolheram instituições estrangeiras, enquanto 10 permaneceram no Brasil. A tendência à internacionalização se confirma no aumento das instituições estrangeiras onde desenvolveram seus projetos de pós-doutorado.

A análise do quadro permite concluir que pouco mais de 70% dos membros do grupo circularam por alguma universidade ou instituto de pesquisa estrangeiro ao longo de toda sua formação acadêmica. É interessante notar ainda que, no âmbito do doutorado, todos aqueles que concluíram o curso após 1990 (7), o fizeram em instituições brasileiras. Já entre aqueles que se formaram até 1989 (17), apenas três concluíram o doutorado em instituições brasileiras. Esse dado pode sugerir que a diminuição da tendência à internacionalização da formação de nível doutoral a partir dos anos 1990 está relacionada às mudanças nas próprias políticas de fomento à pós-graduação no Brasil que, a partir daquele momento, passaram a privilegiar a formação parcial, com a política de bolsa sanduíche e dupla titulação, em detrimento da formação integral no exterior.

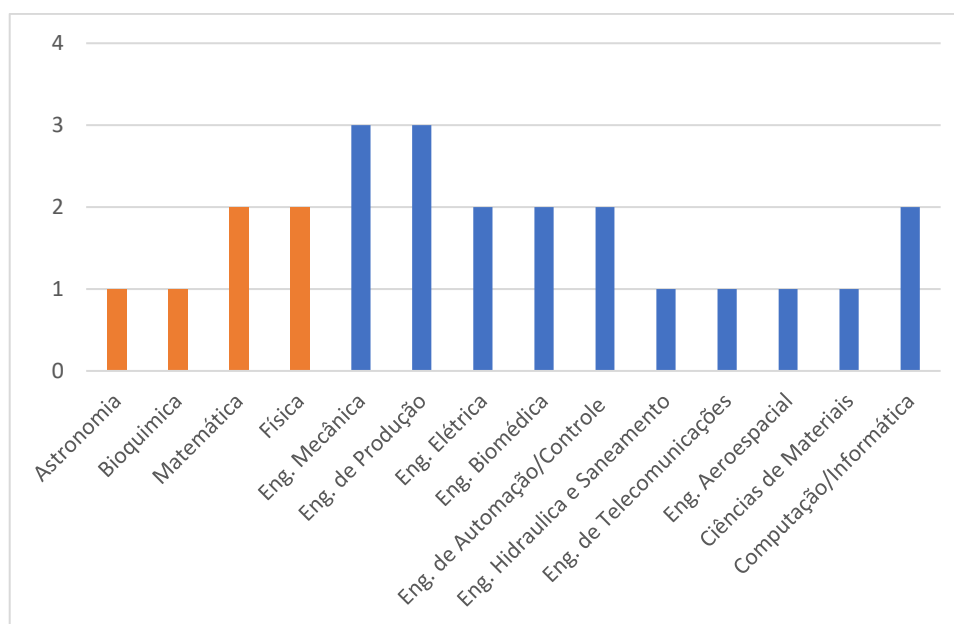
2.3.3. Carreiras de formação

Para analisar as carreiras de formação dos membros da Comissão, consideramos dois critérios: o curso de formação na graduação e o curso de formação no doutorado. Essa escolha teve como objetivo verificar a possibilidade de mudanças na trajetória de formação dos membros desse grupo. O próximo gráfico apresenta a distribuição do grupo de acordo com o curso realizado na graduação:

Gráfico 1: Cursos de formação inicial dos membros da Comissão

Os dados relativos aos cursos de formação na graduação permitiram definir o perfil profissional dos membros da comissão, isto é, o grupo foi formado por cientistas e engenheiros, sendo a grande maioria profissionais da engenharia. Em relação àqueles que cursaram carreiras científicas, há uma química, um matemático e cinco físicos. Já entre os 17 membros que realizaram carreiras profissionais de engenharia, seis áreas estão representadas: engenharia metalúrgica (1), engenharia civil (2), engenharia mecânica (4), engenharia elétrica (6), engenharia eletrônica (3) e engenharia de sistemas (1). É importante ressaltar que a grande maioria se profissionalizou nas três grandes áreas tradicionais da engenharia: civil, mecânica e elétrica. As formações em engenharia eletrônica e sistemas são mais recentes, já que começaram a se consolidar enquanto áreas – e cursos – relativamente autônomos da engenharia elétrica apenas a partir da década de 1970.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição do grupo de acordo com o curso realizado no doutorado:

Gráfico 2: Cursos de formação doutoral dos membros da Comissão

Os dados relativos aos cursos de formação no doutorado permitem indicar algumas tendências em relação à trajetória de formação desse grupo. Entre aqueles que se formaram em carreiras científicas na graduação, apenas um cursou o doutorado em uma das áreas de engenharia. Os outros permaneceram em carreiras científicas, embora três tenham mudado de área: um foi para a matemática, outra para a bioquímica e outro para a astronomia.

Entre aqueles que se formaram em carreiras nas áreas da engenharia, há uma diversificação maior nas áreas de formação, com a tendência de seguirem para áreas de especialização menos tradicionais, relacionadas a temáticas de atuação mais específicas. É o caso de formações como: biomédica, hidráulica, automação, telecomunicações e aeroespacial. São áreas que irão se desenvolver, em grande parte, a partir dos anos 1970, com o início da institucionalização da pesquisa em engenharia nas universidades através da política de expansão dos programas de pós-graduação no país. Em geral, são áreas que, primeiro, se estabeleceram no âmbito da pós-graduação até o surgimento dos primeiros cursos de graduação, tal como ocorreu também em relação à área de computação e informática.

Para compreender melhor as mudanças ocorridas nas áreas de formação entre a graduação e o doutorado, o quadro a seguir apresenta essas variações a partir da distribuição desses cientistas e engenheiros de acordo com o período de ingresso na carreira docente em universidades públicas¹⁷⁰¹⁷¹:

¹⁷⁰ Os asteriscos apontam as titulações obtidas em universidades estrangeiras.

¹⁷¹ Marcelo Miranda Viana não ingressou na carreira docente em universidade pública, mas na carreira de pesquisador do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), ligado ao CNPq. Já Léria Holsbach também

Quadro 6: Comparação entre os cursos de formação inicial e doutoral

	Conselheiros	Graduação	Doutorado
Ingresso 1962-1979	Alaor Silvério Chaves	Física	Física*
	Alfredo Gontijo de Oliveira	Física	Física*
	Marco Antonio Raupp	Física	Matemática*
	Laerte Sodré Junior	Física	Astronomia
	Sebastião Elias Kuri	Física	Engenharia Mecânica
	Agenor de Toledo Fleury	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica
	Luiz Bevilacqua	Engenharia Civil	Engenharia Mecânica*
	Hélio Waldman	Engenharia Eletrônica	Engenharia Elétrica*
	Philippe O. Alexandre Navaux	Engenharia Elétrica	Informática*
	Maurízio Ferrante	Engenharia Metalúrgica	Ciências de Materiais*
Ingresso 1980-1989	Adelaide Faljoni-Alario	Química	Bioquímica
	Siang Wun Song	Engenharia Elétrica	Ciências da Computação*
	Humberto Abdalla Jr.	Engenharia Elétrica	Engenharia de Telecomunicações*
	Saide Jorge Calil	Engenharia Elétrica	Engenharia Biomédica*
	Edson Hirokazu Watanabe	Engenharia Eletrônica	Engenharia Elétrica*
	João Sergio Cordeiro	Engenharia Civil	Engenharia de Hidráulica e de Saneamento
	Paulo Eigi Miyagi	Engenharia de Sistemas	Engenharia de Automação e Controle*
Ingresso 1990-1996	Marcelo Miranda Viana da Silva	Matemática	Matemática
	Sérgio Santos Muhlen	Engenharia Elétrica	Engenharia Biomédica*
	Diolino José dos Santos Filho	Engenharia Elétrica	Engenharia de Automação e Sistemas
	Léria Rosane Holsbach	Engenharia Eletrônica	Engenharia de Produção
	Raul Gonzáles Lima	Engenharia Mecânica	Engenharia Aeroespacial*
	Marly Monteiro de Carvalho	Engenharia Mecânica	Engenharia de Produção
	Nilton Luiz Menegon	Engenharia Mecânica	Engenharia de Produção

Em uma aproximação mais simplista, é possível constatar que a maioria dos cientistas e engenheiros mudaram suas áreas de formação entre a graduação e o doutorado (19). No entanto, seria preciso qualificar melhor essas mudanças, já que em muitos casos elas ocorreram na direção de áreas próximas da formação inicial. Entre aqueles que realizaram a graduação em

não ingressou na carreira docente. Desde 2014, ela atua como professora colaboradora de Programas de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica em diferentes universidades brasileiras.

carreiras científicas, quatro permaneceram em suas áreas disciplinares de origem e três mudaram de área: um para a matemática, um para a astronomia e outro para a engenharia mecânica. Todos os três ingressaram como docentes na universidade entre 1963 e 1977, antes de iniciarem o curso de doutorado nas áreas em relação às quais já atuavam enquanto docentes na universidade.

Já entre aqueles que realizaram a graduação em carreiras da engenharia, sete realizaram o doutorado na mesma área ou em áreas próximas a sua especialização profissional de origem. Assim, aqueles que fizeram o curso de graduação em engenharia civil, mecânica e metalúrgica e, no doutorado, seguiram para as áreas de engenharia hidráulica, engenharia de produção e ciências de materiais, respectivamente, continuaram no mesmo domínio disciplinar. Deste modo, pode-se considerar que dez engenheiros mudaram efetivamente de área ao longo de sua trajetória de formação.

Nesse caso, oito deles realizaram o doutorado em áreas de pesquisa emergentes entre os anos 1970 e 1980: informática/computação (2), telecomunicações (1), biomédicas (2), automação (2) e aeroespacial (1), sendo que sete deles o fizeram em universidades estrangeiras. Isso poderia sugerir que a circulação internacional de parte desses engenheiros teve um peso importante na escolha por essas áreas.

Finalmente, poderíamos sugerir, então, que, entre todos os vinte e quatro membros do grupo, treze acabaram por mudar de área disciplinar ao longo de sua trajetória de formação entre a graduação e a pós-graduação. No caso dos engenheiros, uma parte importante irá migrar para áreas vinculadas às temáticas de aplicação tecnológica.

2.3.4. Atuação profissional: instituições e cargos

Para analisar a ocupação profissional do grupo, destacamos o estágio da carreira docente em que estavam no momento em que aceitaram participar da comissão da UFABC, bem como a instituição a que estavam vinculados. Agrupamos os dados de acordo com o período de ingresso na carreira, conforme mostra o próximo quadro¹⁷²:

¹⁷² Leria Holsbach não foi considerada, pois é a única do grupo que não entrou para a carreira docente em universidade pública. Já Marcelo Miranda Viana ocupava o cargo de pesquisador titular do IMPA.

Quadro 7: Instituição e ocupação profissional dos membros da Comissão em 2005

	Conselheiros	Instituição	Professor(a)
Ingresso 1962-1979	Alaor Silvério Chaves	UFMG	Titular
	Alfredo Gontijo de Oliveira	UFMG	Titular
	Hélio Waldman	Unicamp	Titular
	Maurízio Ferrante	UFSCar	Titular
	Philippe O. Alexandre Navaux	UFRGS	Titular
	Laerte Sodré Junior	USP	Titular
	Luiz Bevilacqua	UFRJ	Titular
	Agenor de Toledo Fleury	USP	Livre-docente
	Marco Antonio Raupp	USP	Livre-Docente
	Sebastião Elias Kuri	UFSCar	Doutor
Ingresso 1980-1989	Edson Hirokazu Watanabe	UFRJ	Titular
	Humberto Abdalla Jr.	UNB	Titular
	João Sergio Cordeiro	UFSCar	Titular
	Paulo Eigi Miyagi	USP	Titular
	Saide Jorge Calil	Unicamp	Titular
	Siang Wun Song	USP	Titular
	Adelaide Faljoni-Alario	USP	Doutor
Ingresso 1990-1996	Marcelo Miranda Viana	IMPA	Titular
	Marly Monteiro de Carvalho	USP	Titular
	Raul Gonzáles Lima	USP	Titular
	Sérgio Santos Muhlen	Unicamp	Livre-Docente
	Diolino José dos Santos Filho	USP	Livre-Docente
	Nilton Luiz Menegon	UFSCar	Assistente

A partir do quadro anterior, foi possível agregar as titulações às respectivas instituições, de modo a facilitar a análise:

Quadro 8: Distribuição das ocupações de acordo com as instituições

Instituição	Titular	Livre-docente	Doutor	Assistente	Total
USP	5	3	1		9
Unicamp	2	1			3
UnB	1				1
UFSCar	2		1	1	4
UFRJ	2				2
UFMG	2				2
UFRGS	1				1
IMPA	1				1
Total	16	4	2	1	23

Assim, pode-se verificar a alta participação de docentes vinculados às universidades paulistas (USP, Unicamp e UFSCar), com 16 professores, enquanto UFMG e UFRJ contam com dois professores titulares, e UnB, UFRGS e IMPA contam com um professor titular cada. É notável que grande parte dos professores que participaram da Comissão estavam no estágio final da carreira universitária, sendo 16 professores titulares (quase 70% do grupo) e quatro professores livre-docentes (17%). Apenas dois docentes eram professores doutores e um, professor assistente.

Entre os últimos, Adelaide Faljoni-Alario seguiu uma carreira burocrática dentro da universidade, ocupando cargos em comissões, comitês, conselhos e pró-reitoria, tendo produzido e orientado pouco. Sebastião Elias Kuri seguiu uma carreira de professor e, mais ao final de sua trajetória, após sua participação na Comissão, se dedicou mais à pesquisa, aumentando sua produção. Já Nilton Luiz Menegon, ainda estava em início de carreira, tendo concluído seu doutorado apenas em 2003. No momento em que participou da Comissão, ingressou como professor adjunto na UFScar.

Entre os professores livre-docentes, Diolino José dos Santos Filho também havia se doutorado recentemente, em 1998, com orientação de Paulo Miyagi. Ele ingressa como professor assistente da Poli-USP ainda durante o doutorado, sendo efetivado no concurso de livre-docência em 2000. Enquanto que Agenor Fleury, Marco Antonio Raupp e Sérgio Santos Muhlen seguiram carreiras mais orientadas para a burocracia universitária e a administração da pesquisa. Nesse sentido, prescindiram da progressão na carreira docente em função de outras ocupações importantes na universidade e em institutos de pesquisa, como o IMPA, o LNCC e o IPT.

A partir desses dados, podemos levantar hipóteses provisórias. A primeira é de que, ao ocuparem os cargos mais altos da carreira docente, esses agentes detêm não somente o reconhecimento necessário à sua participação na Comissão, mas também a competência necessária para garantir legitimidade ao projeto.

Ao analisar o estabelecimento de colaborações interdisciplinares entre pesquisadores de diferentes domínios disciplinares, Prud'homme e Gingras (2015) associam as condições de desenvolvimento dessa prática de pesquisa à lógica de organização do campo científico. No caso empírico com que trabalham, os sociólogos apontam que as colaborações interdisciplinares se distanciam dos critérios acadêmicos aos quais os pesquisadores são submetidos, de modo que o investimento de tempo e recurso no desenvolvimento dessas colaborações tem como condição a possibilidade de abdicar, de certo modo, da necessidade de se submeter a essas avaliações. Assim, a possibilidade de estabelecer colaborações interdisciplinares estaria dada apenas aos pesquisadores já consagrados, no estágio final de suas carreiras.

Embora o objeto e o problema dessa pesquisa se distanciem da análise e das problemáticas desenvolvidas por Prud'homme e Gingras (2015), essa análise nos permite sugerir outra hipótese. Enquanto membros da comissão da UFABC, esses cientistas e engenheiros elaboraram um projeto de universidade que toma a interdisciplinaridade como ideia central, em torno da qual deveriam se organizar as estruturas acadêmicas, pedagógicas e científicas da universidade. Ao examinar o estágio da carreira dos membros desse grupo, essa espécie de tomada de posição em defesa da interdisciplinaridade, que assume a forma de um modelo universitário, se dá, em sua maioria, no estágio final de suas carreiras e, quando não, em posições com certo grau de consagração.

2.4. Indicadores de poder e prestígio científico

Para a construção dos indicadores de poder e prestígio científico consideramos quatro variáveis: a participação em instâncias de regulação e avaliação da prática científica, a atuação em institutos de pesquisa não vinculados diretamente às universidades, a participação em sociedades científicas e a posse de prêmios outorgados por órgãos, entidades e instituições ligados à atividade científica e universitária.

Para a primeira variável, restringimos a participação dos agentes em comissões de avaliação ou consultoria de dois órgãos federais: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁷³.

Em relação ao CNPq, quatro cientistas e cinco engenheiros ocuparam funções no órgão ao longo de sua trajetória. A função mais preponderante desempenhada por quase todos, com apenas uma exceção, foi a de membro do comitê assessor de suas respectivas áreas de pesquisa. A principal atribuição dos comitês é julgar propostas de apoio à pesquisa e de formação de recursos humanos, em especial, das bolsas de produtividade em pesquisa. Na Capes, atuaram cinco cientistas e seis engenheiros, sendo que todos aqueles que ocuparam funções no CNPq também acumularam cargos na Capes. A instância de atuação que mais apareceu foi o comitê de avaliação das áreas, em que oito foram membros, sendo que destes, cinco também ocuparam a função de coordenador do comitê. Os comitês de avaliação da Capes têm como função classificar a produção científica dos programas de pós-graduação do país.

Assim, podemos afirmar que uma parte dos membros da Comissão ocupou posições importantes em instâncias burocráticas diretamente ligadas ao controle dos mecanismos de reprodução de seus campos de pesquisa. Em sua maioria, são aqueles com maior antiguidade na carreira, ou seja, que ingressaram na carreira docente até 1979.

Examinamos também a atuação dos membros da Comissão em institutos de pesquisa científica não vinculados diretamente às instituições universitárias, tais como Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); Instituto de Pesquisa Tecnológica de São Paulo (IPT); Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e Agência Espacial Brasileira.

Apenas cinco engenheiros e um matemático do grupo atuaram nesses institutos de pesquisa. Em sua maioria, ocuparam funções na administração: cinco deles foram membros dos conselhos técnico-científicos desses órgãos, um engenheiro e um matemático também foram presidentes da Agência Espacial Brasileira.

Para a terceira variável, considerou-se a participação dos agentes nas seguintes Sociedades Científicas: Academia Brasileira de Ciências (ABC); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sociedade Brasileira de Física (SBF); Academia Nacional de Engenharia (ANE); Sociedade Brasileira de Telecomunicações (SBT); Associação Brasileira de Engenharia e Ciências Mecânicas (ABCM); Associação Brasileira de Engenharia Clínica

¹⁷³ Se considerarmos a participação em agências estaduais de fomento, o grupo pesquisado não teve uma atuação expressiva. De modo geral, 11 membros participaram dessas agências como pareceristas de projetos. Apenas quatro tiveram atuações no âmbito institucional dessas agências, enquanto membros do Conselho Superior – três na FAPERJ: Luiz Bevilacqua, Marcelo Vianna e Antônio Raupp; e um na FAPERGS, Philippe Navaux. Luiz Bevilacqua também chegou a ser diretor-científico da FAPERJ por um curto período.

(ABECLin); Academia do Mundo em Desenvolvimento (TWAS); Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica (SBEBio); Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEP); Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE); e Institute of Electrical and Electronic Engineers (IEEE).

Entre os 24 membros da Comissão aqui analisados, 18 são membros de associações científicas. Todos participaram de sociedades científicas relacionadas aos seus campos de atuação, sendo que oito deles ocuparam a função de vice-presidente ou presidente. Além disso, entre eles, quatro também são membros da ABC e três, da SBPC.

Já para a última variável, consideramos não apenas a posse de prêmios outorgados por instituições da comunidade científica, mas também a posse de bolsas de produtividade científica oferecidas por órgãos de fomento à pesquisa, como o CNPq. Foram consideradas premiações científicas tais como: Prêmio FINEP; Prêmio Capes de Melhor Tese, Prêmio Anísio Teixeira; Prêmio João Chrisóstomo Cardoso, do Instituto de Química da UFRJ; Prêmio "Leonardo Goldstein Jr."; Prêmio "Tharcisio Dami de Souza Santos" da Associação Brasileira de Metais e Materiais, entre outros.

O quadro a seguir mostra o percentual de participação dos integrantes do grupo de acordo com as variáveis estabelecidas:

Quadro 9: Índice de participação em órgãos ligados ao fomento e avaliação da atividade científica, institutos de pesquisa, associações científicas e recebimento de premiações científicas

Índices	Sim	Não
Capes/CNPq	45,8%	54,2%
Institutos de Pesquisa	25%	75%
Associações científicas	75%	25%
Medalhas científicas	87,5%	12,5%

Se por um lado podemos destacar a alta taxa de vinculação dos cientistas e engenheiros com associações científicas, 75% do grupo, o que mostra o grau de inserção do grupo na comunidade científica, por outro também é notável o reconhecimento científico atribuído aos integrantes do grupo, com uma taxa de 87,5% deles premiados com bolsas ou medalhas científicas ao longo de suas trajetórias.

2.5. Indicadores de poder universitário

A posse de capital universitário foi medida através de três variáveis: a participação em conselhos departamentais ou conselhos institucionais; a atuação em cargos de direção ou chefia e a atuação em órgãos burocráticos da alta hierarquia universitária, como pró reitorias e reitorias. Para a primeira variável, levou-se em consideração comissões eletivas ou não, como comissões de organização da atividade universitária (comissões de pós-graduação, graduação, pesquisa, internacionalização etc.) e conselhos diretivos, como o conselho departamental ou conselho da faculdade. Já para os cargos de direção e chefia, limitou-se ao exame da atuação em cargos eletivos para chefia ou vice-chefia de departamento, ou então de direção ou vice-direção de unidade institucional, faculdade, escola ou instituto. A última variável foi construída com modalidades mais amplas, de modo que qualquer atividade vinculada às reitorias e pró-reitorias foram consideradas, como consultorias, assessoramento, atuação em secretarias, gabinetes e pró-reitorias até o cargo de reitor. Para todas as variáveis, não foi possível tratar os dados de forma a privilegiar a duração do tempo no cargo e a hierarquia dos cargos ocupados. Assim, apenas contabilizou-se a participação ou não em cada uma das instâncias universitárias selecionadas.

O próximo quadro mostra o percentual de participação dos integrantes do grupo em órgãos da burocracia universitária:

Quadro 10: Índice de participação em órgãos da universidade

Índices	Sim	Não
Conselhos/Comissões	79,2%	20,8%
Direção/Chefia	62,5%	37,5%
Pró-reitoria/Reitoria	37,5%	62,5%

Pode-se relativizar o peso da alta participação dos cientistas e engenheiros nos conselhos e comissões dos departamentos e faculdades, uma vez que uma parcela considerável dessas atribuições decorre da estrutura de funcionamento regular dessas instâncias. No entanto, o alto índice de ocupação de postos de direção e chefia, 62,5% do grupo, confirma a hipótese de que grande parte desses cientistas e engenheiros atuou na Comissão da UFABC após ter se consolidado em suas carreiras, uma vez que a ocupação desses postos geralmente pode ser atribuída ao reconhecimento do prestígio pela comunidade universitária da instituição onde trabalham. Da mesma forma, a atuação em órgãos da administração direta das universidades

também confirma a liderança de determinados integrantes no âmbito das estruturas universitárias.

2.6. Indicadores de poder político

A posse de capital político foi estabelecida com duas variáveis: a atuação em órgãos públicos e a posse de prêmios outorgados por instâncias estatais. A primeira variável considerou os agentes que participaram, em algum momento de suas trajetórias, de alguma instância burocrática estatal, tais como: conselhos e secretarias municipais, estaduais e federais, gabinetes, conselhos técnicos, equipes ministeriais do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Educação (MEC), entre outros. A natureza e diversidade dos diferentes cargos ocupados pelos diversos agentes, de ministro a conselheiro, não permitiu que levássemos em conta as hierarquias dos cargos ocupados. Por limitarmos a coleta dos dados a uma mesma fonte, a Plataforma Lattes, os dados sobre participação em órgãos públicos têm mais probabilidade de serem negligenciados pelos agentes, na construção pública de seus currículos acadêmicos. Sendo assim, os dados referentes a esta variável podem estar defasados ou incompletos.

Para a última variável, foram consideradas as seguintes condecorações: Prêmio Governador do Estado; Comendador da Ordem Nacional do Mérito Científico, e Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico; Medalha do Mérito Marechal Cordeiro de Farias, da Escola Superior de Guerra; Medalha Amigo da Marinha; Prêmio Álvaro Alberto; Comendador da Ordem do Rio Branco; Grã-Cruz da Ordem do Rio Branco; Cavaleiro da Ordem das Palmas Acadêmicas e Prêmio Jabuti.

O quadro a seguir mostra o percentual de participação dos integrantes do grupo em órgãos públicos e a posse de prêmios outorgados por instâncias estatais:

Quadro 11: Índice de participação em órgãos públicos e recebimento de premiações estatais

Índices	Sim	Não
Órgãos públicos	41,7%	58,3%
Medalhas do estado	54,2%	45,8%

A taxa de atuação em órgãos públicos, pouco mais de 41% do grupo, também indica uma importante circulação desses agentes por instâncias estatais, confirmando a hipótese de

forte relação entre o campo científico, universitário e político. Entretanto, é preciso considerar que grande parte dos cargos ocupados se referem às instâncias técnicas dos órgãos públicos, como participação em comitês, comissões, consultorias etc. Talvez aqui possamos levantar a hipótese de que o alto índice de consagração desses cientistas e engenheiros no campo científico e universitário confere legitimidade à participação em instâncias técnicas dos órgãos públicos. Da mesma forma, o alto índice de prêmios outorgados pelas instâncias estatais parece ter como condição direta a consagração no campo científico e universitário, uma vez que todos aqueles que foram reconhecidos com premiações estatais foram antes consagrados com prêmios outorgados pelas instâncias científicas.

3. Análise das trajetórias de alguns membros da Comissão

A análise dos atos de construção que os agentes realizam tanto em suas representações quanto em suas práticas não adquire todo seu sentido senão quando ela se obriga a recuperar também a gênese social das estruturas cognitivas que eles aí aplicam. (...) sem dúvida os agentes constroem a realidade social, sem dúvida entram nas lutas e nas transações visando impor sua visão, mas eles o fazem sempre com os pontos de vista, os interesses e os princípios de visão determinados pela posição que ocupam no próprio mundo que visam transformar ou conservar (BOURDIEU, 1991, pp. 113-114).

A prosopografia realizada na seção anterior permitiu caracterizar os recursos que estes agentes mobilizam nas lutas empreendidas no campo acadêmico, universitário e político. Isto é, tratou-se de compreender as credenciais que constituem, primeiro, as condições para que sejam vistos como legítimos para participarem da Comissão e, conseqüentemente, que o projeto proposto fosse reconhecido como legítimo.

Nesta seção, pretendemos compreender melhor as condições singulares que tornaram possível essa tomada de posição. Desta feita, propomos analisar de forma mais aprofundada as trajetórias de alguns dos membros que participaram da Comissão, tendo como objetivo demarcar as posições por eles ocupadas no transcorrer do tempo, em determinadas conjunturas particulares, e a partir das quais são formadas disposições específicas, de modo a poder compreender as escolhas e as estratégias empregadas por esses agentes ao longo do tempo.

Para tanto, utilizo os dados construídos a partir de entrevistas em profundidade realizadas com cinco membros da Comissão. O critério de seleção dos entrevistados observou a distribuição dos grupos identificados entre os membros da comissão, definidos de acordo com

as instituições de atuação. Ao abarcar membros de diferentes grupos, esse critério procurou conferir certa representatividade com relação aos espaços de socialização e atuação profissional. Entre os membros de um mesmo grupo, considerou-se um critério complementar: a atuação em discussões sobre políticas de educação, ciência e tecnologia, em diferentes instituições e projetos. Inicialmente, foram convidados oito membros: Adelaide Faljoni-Alario, Alaor Silvério Chaves, João Sérgio Cordeiro, Hélio Waldman, Luiz Bevilacqua, Philippe Navaux, Paulo Miyagi e Sebastião Elias Kuri. Os três primeiros não participaram¹⁷⁴.

A análise das trajetórias toma como ponto de partida, sobretudo, a reconstrução discursiva realizada pelos próprios agentes, examinada aqui por meio de algumas categorias analíticas construídas com o propósito de objetivar o relato feito pelos próprios agentes. O recurso às categorias analíticas se justifica enquanto instrumento metodológico capaz de distanciar a análise das “estratégias de apresentação de si”, mobilizadas pelos agentes na construção de suas narrativas biográficas (BOURDIEU, 2020 [1981-1982], p. 51). É recorrendo a esses indicadores que buscaremos reconstituir seus sucessivos deslocamentos no espaço social, nos diferentes estados sucessivos da estrutura, buscando explicitar as relações entre as posições ocupadas e as disposições constituídas – entre os espaços de socialização e os modos de visão, divisão e apreciação do mundo social –, das quais as escolhas, estratégias e interesses dos agentes podem ser tomadas como produto (BOURDIEU, 1983a, p. 61).

3.1. Origem familiar e trajetória escolar

Luiz Bevilacqua

Filho de famílias de origem italiana e portuguesa, Luiz Bevilacqua nasceu em 1937. A família paterna é de origem italiana. Embora o pai tenha nascido no Brasil, viveu sua primeira infância na Itália. A família materna é de origem italiana pela avó, e origem portuguesa pelo avô. Ambas as famílias imigraram para o Brasil durante a década de 1920, no período entre as duas Guerras Mundiais, e se estabeleceram no Rio de Janeiro. Os pais concluíram sua formação escolar. O pai era um pequeno comerciante. A morte precoce do pai, quando o filho estava no ginásio, levou a mãe a trabalhar por algum tempo. Filhos de famílias numerosas, os pais não tiveram acesso ao ensino superior, reservado aos mais novos, os quais encontraram melhores condições culturais e econômicas. Assim, pelo lado paterno, um tio se formou em odontologia, enquanto, pelo lado materno, outro tio se graduou em engenharia. Coursou toda a sua trajetória escolar em uma escola católica tradicional do Rio de Janeiro, o Colégio Marista São José. Ao longo de sua formação, o engenheiro relata a importância da sua relação com o tio engenheiro, que teria

¹⁷⁴ Adelaide Faljoni Alario e João Sérgio Cordeiro não responderam o contato a tempo para a realização das entrevistas. Alaor Silvério Chaves não aceitou participar. Diante disso, foram convidados a participar Alfredo Gontijo e Agenor de Toledo Fleury. Ambos também não retornaram o contato.

exercido um papel determinante na definição de sua carreira profissional: “nos últimos três anos do ensino básico, eu tinha muito contato com esse meu tio, que era engenheiro, e eu gostava muito dos projetos que ele fazia, então isso me atraiu muito. E eu sempre gostei muito dessa parte mais analítica, de matemática, de modelos, então era uma coisa quase que natural, essa tendência para a área de engenharia... Eu não tive muito o que pensar, parece que já estava dentro de mim e eu segui naturalmente por esse campo, e nunca tive dúvida nenhuma”. Assim, prestou o exame vestibular para a carreira de engenharia na PUC-RJ e na UFRJ. A escolha pela UFRJ teria sido orientada pelas condições econômicas da família: “Então, passei pra PUC e pra UFRJ, então preferi a UFRJ, não porque a PUC era ruim não, era muito boa inclusive... pra UFRJ não tinha despesa, pra PUC tinha que pagar, e a gente vivia certa dificuldade e tudo e fui pra UFRJ”. A naturalidade com que expressa a escolha pela carreira e pela instituição revelam o ajustamento entre suas aspirações subjetivas e as condições objetivas, entre as disposições constituídas no interior da família e o investimento familiar na sua formação.

Hélio Waldman

Filho de imigrantes, Hélio Waldman nasceu em São Paulo em 1944. Seus pais eram de origem judaica e emigraram da Polônia. A mãe veio para o Brasil em 1925, no período entre guerras, e chegou com 2 anos de idade. Já o pai chegou no Brasil em 1935, com a intensificação do racismo antijudeu na Europa. O pai chegou mais velho, já com 19 anos de idade. As famílias se estabeleceram em São Paulo, onde os pais se conheceram e se casaram, em 1941. O pai tinha apenas dois anos de escolaridade, o que lhe permitiu se alfabetizar em polonês e ídiche, a língua comumente usada pelos judeus orientais. O pai trabalhou como alfaiate na Polônia e, ao chegar ao Brasil, trabalhou como comerciante ambulante na região da Mooca por 14 anos, juntamente com os irmãos. Já na década de 1950, com a ajuda dos irmãos, conseguiu abrir o próprio comércio no Brás, que funcionou entre 1949 e 1955. Após esse período ocupou funções de corretor de imóveis e corretor de seguros até abrir uma alfaiataria na Mooca, realizando seu “sonho profissional”. Já a mãe chegou a terminar os estudos primários e se profissionalizou como chapeleira, profissão da qual abdicou para poder se dedicar aos cuidados maternos. A instabilidade profissional e econômica da família era determinada pelas condições objetivas, dadas pela condição de imigrantes, de acesso e permanência no mercado de trabalho: “Então meus pais foram muito atingidos por essa precariedade das profissões, que hoje se tornou comum, todo mundo sabe que você exerce sua profissão hoje e amanhã ela poderá ser desvalorizada, ou valorizada”.

O engenheiro cursou toda a sua trajetória escolar em escolas públicas. Quando entrou no primário, relata, já sabia ler e escrever. A familiaridade com a língua e a aptidão escolar estavam relacionadas com o contato muito precoce com livros infantis, que ganhava dos familiares, e as experiências diárias na loja do pai: “lá eu aprendi inclusive a ler, porque tinha muito material escrito, muita coisa escrita, ia contar, fazer contas e acompanhar o movimento, entender um pouco do comércio, essas coisas todas foram uma escola”. O bom rendimento escolar durante o primário motivou sua mãe a tentar lhe garantir a melhor formação possível, a despeito da precariedade profissional e econômica enfrentada pela família ao longo de sua trajetória escolar. Já no ginásio, a mãe foi orientada a preparar o filho para o exame de admissão no Colégio Presidente Roosevelt, onde continuou sua formação escolar até o curso científico no colegial, escolha que teria sido orientada por seu interesse pela matemática: “E eu gostava muito de matemática, mas gostava também de línguas, estudava inglês lá na Cultura Inglesa (...). Eu gostava das duas coisas, mas eu preferia a matemática, achava ela mais desafiante, então optei pelo curso científico”. No último

ano, conseguiu uma bolsa integral para o curso preparatório para o vestibular do cursinho Anglo Latino. Em 1961, no momento da escolha da carreira no vestibular, estava sendo implantada a Cidade Universitária da USP, instituição à qual pretendia se candidatar para a engenharia na Poli que, até então, localizava-se no Bom Retiro. Diante da mudança de localidade e da distância em relação à sua casa, decidiu procurar outras opções: “Aí um colega meu lá do terceiro ano, lá da escola falou: “olha, tem o ITA, o ITA é mais longe ainda, mas você mora lá, aí você fica perto”. Eu disse: “poxa, mas o ITA é longe pra burro”. Resolvemos então fazer uma visita ao ITA (...). E eu fiquei bastante encantado com essa possibilidade, e decidi então colocar o ITA como prioridade”. Com a morte da sua mãe, no mesmo ano, a perda de vínculo familiar teria contribuído para essa tomada de decisão: “não sentia mais tanta necessidade de ficar em casa”.

Philippe Navaux

Filho de imigrantes, Philippe Navaux nasceu na Bélgica. Seus pais, também belgas, imigraram para o Brasil em 1959, momento em que a situação econômica e social na Europa estava muito “difícil”, com a escalada da Guerra Fria entre EUA e Rússia, iniciada no pós-guerra. Na época, os pais viviam na Inglaterra e, aconselhados por um amigo, decidem vir para o Brasil. O estabelecimento no Brasil se deu primeiro no Rio de Janeiro, onde o pai tinha uma oferta de trabalho para administrar uma rede de lojas, a Galeria Carioca. Em 1963, a família se estabelece em Porto Alegre, onde passam a administrar lojas próprias. O pai formou-se em economia pela London School of Economics e desempenhava a função de administrador. Já a mãe se graduou em matemática pela Universidade de Bruxelas e auxiliava na administração das lojas. Assim, embora os pais não tenham seguido a carreira acadêmica, concluíram a formação superior, o que lhes garantiu o acesso a postos de trabalho economicamente estáveis.

O engenheiro seguiu boa parte de sua trajetória escolar em uma escola tradicional de Porto Alegre, o Colégio Farroupilha, onde realizou o primário e o ginásio. Já no colegial, prestou o processo seletivo para o Colégio de Aplicação da UFRGS, onde cursou o científico. Sobre suas experiências escolares, destaca que, enquanto a escola tradicional valorizava o aprender, a escola de aplicação incentivava o pensar. Assim, as condições objetivas para a realização de seu percurso escolar em estabelecimentos de excelência foram determinadas pela posse de capital cultural e econômico da família. O ingresso no curso superior era percebido enquanto algo natural, assim como a escolha pela área de exatas. Filho de pais que obtiveram o diploma superior, um economista e uma matemática, seu ingresso no ensino superior não poderia ser percebido senão como natural, na medida em que dele não apenas dependiam as condições para a reprodução social da família, como também a continuidade de uma posição já alcançada pela geração anterior. Naquele momento, em 1966, não havia vestibular único, de modo que era possível se candidatar ao curso de física e de engenharia. Tendo obtido sucesso nos dois exames, decide por fazer os dois cursos ao mesmo tempo na UFRGS. Diante da carga de trabalho, no terceiro ano, opta por fazer uma escolha. Embora tivesse preferência pelo curso de física, para o qual estava fazendo uma iniciação científica em física aplicada – mesma área em que iria cursar o mestrado –, é aconselhado por um professor do curso de física: “Ele foi muito objetivo e prático, ele me disse ‘olha, melhor é tu terminar engenharia porque daí tu tá tranquilo e se tu gostar da física, depois tu vem e faz mestrado ou doutorado em física, mas pelo menos tu tem a sua formação ali de engenheiro, daí tu pode ir pra área tanto acadêmica quanto profissional tranquilamente e tal”. Assim, dessa avaliação prática entre suas aspirações subjetivas e as chances objetivas de rendimento oferecidas pelas carreiras, o engenheiro decidiu pela engenharia.

Sebastião Elias Kuri

Sebastião Elias Kuri nasceu em Rio Claro em 1947. Sua família paterna é de origem sírio-libanesa e seus avós imigraram para o Brasil na década de 1920. O pai nasceu no Acre durante o processo de imigração da família para o Brasil, que se instalou na região central do Estado de São Paulo, na cidade de Rio Claro, onde permaneceu até os 7 anos de idade, quando os pais se mudaram para Analândia, SP. Seus pais não frequentaram a escola, embora tivessem aprendido a ler e escrever. O pai atuou em diversas funções até ser introduzido, por seus cunhados, no ramo de fabricação de refrigerantes. Após alguns anos, se tornou um pequeno industrial do ramo, construindo uma fábrica própria em Analândia. Apesar de não serem escolarizados, os pais se dedicaram a garantir a formação escolar aos três filhos, dos quais dois concluíram o ensino superior: “embora meu pai e minha mãe não tivessem estudado, eles sempre fizeram muita questão que os 3 filhos, homens, estudassem. Meu irmão é médico, mora no Rio de Janeiro. E o Paulo que ficou tocando a fábrica”. Assim, o baixo capital cultural familiar e as condições materiais de sobrevivência da família revelam que o investimento na escola se colocava como oportunidade objetiva de reprodução da condição social da família, em relação à qual a distribuição familiar das estratégias de reprodução também teve um peso importante: “com a morte do meu pai [no último ano do colegial], a minha mãe continuou e o meu irmão também continuou [o trabalho na fábrica de refrigerantes], e por essa razão é que eu pude sair para continuar os meus estudos”.

Ao longo de sua trajetória escolar, sempre estudou em escolas públicas, primeiro em Analândia, depois em Rio Claro. Após a morte do pai e a conclusão do colegial, se deslocou para São Carlos com o objetivo de fazer o cursinho e prestar o vestibular para engenharia, na Escola de Engenharia da USP em São Carlos e, como segunda opção, física, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Após não ser aprovado na engenharia, começa o curso de física em Rio Claro, em 1969. Ao não obter sucesso em seguir o projeto original, a escolha por seguir uma carreira de menor prestígio social em uma instituição menos tradicional se coloca como estratégica, na medida em que permitiu também converter o fracasso inicial na realização de suas aspirações em virtude: “eu prestei o curso de física em Rio Claro e fui o primeiro da turma, entrei em primeiro lugar no curso de física em Rio Claro. Como eu não consegui seguir a carreira de engenheiro... e eu agradeço muito pela vida não ter me encaminhado por esse caminho e me levado à física e a uma Faculdade de Filosofia, em um ambiente bem distinto do curso de engenharia aqui de São Carlos. Agradeço muito à vida por ter me dado essa chance de ter ido pelo caminho que hoje eu considero melhor”.

Paulo Miyagi

Filho de imigrantes, Paulo Miyagi nasceu em São Paulo em 1959. As famílias paterna e materna imigraram para o Brasil no contexto do entre Guerras, impactadas pela crise econômica da década de 1920. O pai, japonês, chegou ao país com 5 anos de idade. Já a mãe foi a primeira de sua família a nascer no Brasil. Ao chegar no Brasil, ambas as famílias se estabeleceram no noroeste do Estado de São Paulo, na divisa com Mato Grosso do Sul. A família materna em Marília e Tupã, e a paterna em Bauru. Os pais se conheceram em São Paulo, onde se estabeleceram na região do Canindé e depois do Caxingui. O pai conseguiu completar seus estudos no Colégio Mackenzie, em São Paulo, durante uma fase de certa estabilidade financeira da família. Ao longo de sua vida profissional, o pai ocupou diversas funções, trabalhando na lavoura, na alfaiataria e como tintureiro. A mãe não conseguiu terminar o colegial, tendo seguido sua trajetória escolar apenas até o que seria hoje o ensino fundamental 1. Após terem ocupações profissionais instáveis durante muitos anos, os pais conseguem abrir um “negócio próprio”, junto com os irmãos, quando então começam a fazer e vender artefatos de couro. O engenheiro expõe sua percepção quanto à filosofia familiar de educação. Dada as condições precárias em que se realizou a imigração e o estabelecimento no Brasil, as chances de mobilidade social da família eram atreladas às oportunidades educacionais. Nesse sentido, relata o engenheiro, “eles sabiam que o futuro seria estudar”. A formação de uma disposição aos estudos e a valorização da escola se deu desde muito cedo, no interior da família que, diante das condições precárias de existência, apostavam tudo na educação: “não tem dinheiro, não tem posse, não tem riqueza. Quer dizer, se quer deixar alguma coisa pro filho, tem que fazer o filho estudar”. O modo pelo qual esse investimento familiar na educação dos filhos é percebido revela a importância da escola enquanto estratégia de reprodução do grupo familiar.

O engenheiro seguiu toda a sua trajetória escolar em escolas públicas, entre as décadas de 1960 e 1970. No ensino fundamental 2, estudou numa escola próxima ao Butantã, no momento em que se implantava a cidade universitária da USP. Já no ensino médio, foi orientado por colegas da escola a procurar um ensino técnico, que ofereceria a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo. Assim, realiza o vestibulinho para a Escola Técnica Federal de São Paulo, onde ingressou e realizou o curso técnico em eletrotécnica. A opção pela área de elétrica, relata, veio na sorte. Sem conhecer as áreas de profissionalização ofertadas pela escola – edificações, mecânica e elétrica – optou por sortear a escolha de sua especialização no papel. Caiu elétrica. Sua habilidade com desenho e seu desempenho escolar renderam o convite de um de seus professores para estagiar em uma pequena empresa de engenharia como desenhista. A experiência no estágio lhe aproximou mais dessa área: “gostei desse negócio de trabalho de engenharia, fazer um desenho, fazer um projeto, ver o negócio construído”. É através dessa experiência prática que ele realiza uma espécie de avaliação entre suas aspirações profissionais e as possibilidades objetivas de futuro dela decorrentes, cujo resultado seria sua decisão por cursar o ensino superior: “se eu queria trabalhar com isso, eu vi que os engenheiros ganhavam mais do que o projetista ou técnico. Então, eu falei: ‘acho que tenho que fazer o curso superior’”. Do mesmo modo, a escolha pelo estabelecimento de ensino teria sido determinada por essa experiência na empresa, na medida em que percebeu que, entre os funcionários da empresa, os engenheiros oriundos da Escola Politécnica eram aqueles que recebiam os melhores salários: “E, ao mesmo tempo, eu vi, entre os engenheiros, tinham uns que trabalhavam menos e ganhavam mais, enquanto outros trabalhavam igual a todo mundo e ganhava só um pouquinho a mais. Então, quando eu perguntava a razão dessa diferença, me falavam: ‘Ah, mas aqueles caras são os caras da Poli, né. Aqueles caras que, sei lá, são especiais, né’. Daí eu fiquei com esse negócio, então se eu fizesse o ensino superior eu queria fazer a Poli. Eu nem sabia o que era”. A reiteração do

desconhecimento revela a relação de distanciamento com o mundo universitário, a ausência de capital informacional, contra a qual o capital social e a expertise em estabelecer relações aparecem como fundamental para garantir o acesso a informações antes não acessíveis, tal como também é explicitado na decisão de fazer o cursinho preparatório para o vestibular: “quando chegou a época do terceiro ano do colegial, tinham alguns [colegas] que eram mais informados, iam fazer cursinho vestibular e etc.”. No último ano do colegial, quando decidiu realizar o cursinho, sua irmã mais velha também iniciou o cursinho para o vestibular de medicina. Diante das restrições financeiras da família, não haveria recursos para financiar o cursinho dos dois irmãos ao mesmo tempo, razão pela qual se candidatou às bolsas de estudo no cursinho Anglo-latino e no cursinho Objetivo, onde conseguiu obter uma bolsa integral. Em 1976, prestou o vestibular da Fuvest e ingressou no curso de engenharia da Poli-USP. O relato do sucesso no ingresso reforça a insegurança, fruto de sua origem social e trajetória escolar: “Aí eu falei, ‘ih, acho que erraram alguma coisa, devem ter trocado o meu nome, porque não sei se eu tinha nota pra isso. Mas no fim era isso mesmo. Tinha entrado na Poli. Para minha família foi uma festa muito grande, quer dizer, no mesmo vestibular minha irmã também conseguiu entrar para medicina [na USP]. Do ponto de vista concreto, pro meu pai foi um alívio financeiro muito grande. Os dois filhos conseguiram entrar na USP, nos cursos que eram um sonho mais dele, vamos dizer assim, mas a gente também queria, no fundo”. A realização pessoal se realizava enquanto conquista familiar, resultado da estratégia de produção de herdeiros dispostos e aptos a herdar sua herança. Foram os dois primeiros da família a ingressarem no ensino superior. Ingressam no topo, em carreiras de alto prestígio e em uma instituição solidamente reconhecida.

A reconstrução da trajetória inicial dos agentes a partir da caracterização de sua origem familiar e trajetória escolar permitiu identificar alguns padrões e diferenças em relação ao processo de socialização familiar e as atitudes que estabeleceram em relação à escola.

O padrão mais latente se refere à origem familiar. Filhos de famílias de imigrantes, esses agentes são herdeiros de uma história familiar marcada pela superação dos obstáculos econômicos, sociais e culturais enfrentados por suas famílias ao longo do processo de estabelecimento no país. Ao recorrerem, em suas narrativas, às condições precárias de existência vivenciadas por suas famílias, enfatizam as conquistas objetivas e as expectativas familiares – as ocupações profissionais alcançadas pelos pais e o sucesso escolar dos filhos. A realização de suas trajetórias escolares se dará em conjunturas econômicas e sociais mais favoráveis em relação ao passado familiar, isto é, serão filhos de pequenos comerciantes já estabelecidos em importantes centros urbanos – São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. A exceção será Sebastião Kuri, cujo pai, um pequeno industrial, se estabelece no interior, ainda que próximo de um centro regional importante – São Carlos.

São nestas condições que o investimento familiar realizado por essas famílias na educação de seus filhos pode ser compreendido enquanto produto da antecipação das possibilidades objetivas de manutenção das condições econômicas e sociais da família, isto é, a adesão à escola se coloca, para esse grupo, como estratégia de reconversão do relativo capital

econômico em capital cultural capaz de garantir melhores condições de reprodução da família, frente à sua história de precariedade e incerteza.

Mas também há diferenças. Filhos de pais que não concluíram a formação escolar, Sebastião Kuri, Hélio Waldman e Paulo Miyagi serão a primeira geração de suas famílias a concluírem o ensino superior. Para estes, a boa vontade escolar de suas famílias e o estabelecimento de relações com outros grupos têm um peso importante, frente ao baixo capital cultural familiar, no percurso e no rendimento escolar. A escolha de suas carreiras e das instituições denota uma estratégia de liberação das preocupações materiais imediatas, na medida em que a definição pela engenharia é percebida como investimento mais rentável em termos dos benefícios sociais e econômicos capazes de serem obtidos. E, ainda, a realização desse projeto será percebida, mais do que um sucesso individual, como uma conquista familiar – o relato de Paulo Miyagi é o mais exemplar nesse sentido.

Diferentemente, as trajetórias escolares de Philippe Navaux e Luiz Bevilacqua se realizam em melhores condições econômicas e culturais, expressas no fato de frequentarem estabelecimentos de ensino tradicionais e privados nas cidades em que suas famílias se estabeleceram, bem como da posse de diploma superior por membros de suas famílias – os pais, no caso de Navaux, e os tios, no caso de Bevilacqua. Assim, o ingresso no ensino superior, em carreiras e instituições de prestígio, aparece como “natural”, dado que, para estes, a posse do diploma superior não apenas pode implicar melhores condições à reprodução social da família, mas se coloca também como garantia da manutenção da posição já alcançada por membros da geração anterior.

De modo geral, a reconstrução analítica das trajetórias iniciais dos entrevistados indica que o modo pelo qual ocorre o investimento escolar de suas famílias e suas expectativas de rendimento se aproxima da hipótese formulada por Bourdieu, ao analisar o sistema de ensino francês e as estratégias de reprodução social empregadas pelas diferentes categorias sociais que caracterizavam a sociedade francesa dos anos 1960:

a adesão de uma categoria às sanções e às hierarquias da escola depende não somente da posição que esta lhe concede em suas hierarquias, mas também do grau em que seus interesses estão vinculados à escola, ou seja, do grau em que seu valor mercantil e sua posição social dependem (tanto no passado como no futuro) da garantia escolar (BOURDIEU, 2007, p. 331).

Isto é, membros de famílias que lograram ocupar uma posição nas frações das classes médias – e cuja herança familiar é marcada pela privação econômica e cultural –, o investimento escolar de suas famílias se dá como se dependessem da escola, e do diploma superior, para garantir a manutenção ou ascensão social da sua posição na estrutura social. Assim, o relativo

sucesso escolar dos entrevistados e o ingresso em carreiras de prestígio e em instituições prestigiosas podem ser compreendidos como produto das estratégias de reprodução da posição social de suas famílias, realizadas aqui enquanto estratégia de reconversão da posse de capital econômico familiar em capital cultural, operando, assim, uma espécie de deslocamento transversal da posição da família na estrutura social. Esse deslocamento, fundado na transformação da estrutura patrimonial da família através da aquisição cultural, irá reforçar, para a geração desses agentes e as gerações futuras, o peso do diploma superior e, mais do que isso, irá determinar o engajamento desses agentes no campo universitário e científico em torno das lutas pela aquisição de certas competências capazes de dar continuidade a esse projeto.

3.2. Entre a competência social e a competência técnica

Luiz Bevilacqua

Luiz Bevilacqua fez o curso de engenharia civil na Escola de Engenharia da UFRJ entre 1955 e 1959. Após concluir a graduação, começou a trabalhar em uma pequena empresa de engenharia, Geotécnica, onde permaneceu por seis anos. A escolha por seguir, inicialmente, a carreira de engenheiro teria como condição a percepção da diferença de oportunidades oferecidas entre o mercado de trabalho e a carreira universitária no final dos anos 1950: “eu sempre gostei da área universitária, mas não havia nem possibilidade nem chance nas engenharias, naquela época, de ir pra pesquisa, esse tempo integral não existia, o salário era muito baixo, era impossível... Então, todos tinham uma profissão e davam aulas na Escola de Engenharia e esse era o meu caminho.”. Nesse período, realizou uma especialização profissional na Alemanha, entre 1961 e 1962, com o apoio da empresa. Ao longo desse tempo, também trabalhou como professor assistente da cadeira de resistência de materiais da Escola de Engenharia da UFRJ, entre 1962 e 1966. De todo modo, a escolha pela carreira acadêmica apenas pôde se consolidar no final dos anos 1960, momento no qual as escolas de engenharia passaram a contratar professores em tempo integral para trabalhar na pós-graduação. É nessas condições que passa a atuar, por um curto período, na PUC-RJ, até ser convidado para participar, em 1966, da criação de um programa de pós-graduação em engenharia civil na Coppe, centro de pós-graduação em engenharias que estava sendo implantado por Alberto Coimbra na UFRJ desde 1963. Diante da necessidade de qualificar os docentes da Coppe, é motivado a realizar o doutorado em uma universidade americana, através de um convênio entre a Coppe e a United States Agency For International Development (USAID). Assim, orientado pelos conselhos de um importante professor russo da área de mecânica aplicada, que estava atuando na Coppe, decide se candidatar para a Universidade de Stanford, onde faz o curso de doutorado na área de engenharia mecânica, entre 1968 e 1971, com bolsa da USAID.

Hélio Waldman

Hélio Waldman fez o curso de engenharia eletrônica no ITA entre 1962 e 1966. Naquele momento, o Instituto oferecia três especializações: eletrônica, mecânica e aeronáutica. A escolha pela especialização em engenharia eletrônica teria sido orientada por dois fatores. O primeiro seria a sua identificação com a “sofisticação matemática” da área, disciplina com a qual tinha mais afinidade desde sua formação ginásial. Além disso, na época, a eletrônica era uma área nova (o ITA era a única instituição que ofertava esse curso no país), com possibilidade de aplicação nas novas tecnologias emergentes, como a computação, o que foi percebido como uma vantagem [“muitos colegas meus eram fanáticos por avião, eu nunca fui assim, muito fanático por avião, mas não tenho nada contra... Eu me sentia atraído por esse aspecto de sofisticação matemática da eletrônica... porque a eletrônica era, inclusive, mais transversal, você podia aplicar na computação, na própria mecânica, era uma coisa transversal”]. Foi no último ano do curso, após ter uma breve experiência de estágio em uma indústria química de São José dos Campos, que o engenheiro decidiu se dedicar à formação acadêmica: “E eu fiz um estágio em uma indústria química lá em São José do Campos, fiquei um mês trabalhando na indústria. Cumpri as tarefas que me foram colocadas, mas não gostei do ambiente. Então eu vi que eu gosto do ambiente acadêmico, eu tenho que fazer pós-graduação”. Após realizar estágio na Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE), também no último ano do curso, ele é aconselhado pelo diretor do órgão a se candidatar para universidades estrangeiras e aproveitar as bolsas que o CNPq estava oferecendo. Naquele momento, havia poucas opções de cursos de pós-graduação na área de engenharia eletrônica no Brasil, de modo que a realização da pós-graduação no exterior se colocava, então, como condição para seguir a carreira acadêmica. Ao longo da graduação, relata que o contato com professores brasileiros que já tinham feito doutorado no exterior, bem como com professores americanos que visitavam o ITA, lhe deu a oportunidade de conhecer programas de pós-graduação na sua área de formação nos EUA. Assim, com o auxílio do diretor da CNAE, se candidatou para algumas universidades americanas, tendo escolhido a Universidade de Stanford, onde cursou o mestrado e doutorado entre 1967 e 1971, com bolsa do CNPq.

Philippe Navaux

Philippe Navaux fez o curso de engenharia elétrica na UFRGS entre 1966 e 1970. Durante sua graduação, fez uma iniciação científica na área de física aplicada, trabalhando nos equipamentos dos laboratórios experimentais. Após terminar o curso, o grupo de professores que supervisionava seu trabalho ao longo da iniciação científica o convidou para realizar o mestrado com bolsa na área de física aplicada à instrumentação, que havia sido implantada na UFRGS em 1969 [“Eu me formei e me disseram "tu não quer ficar aqui com a gente? Nós precisamos de gente pra fazer funcionar nossas coisas e tal". Aí me deram uma bolsa e me abriram a oportunidade de fazer mestrado, por isso o meu mestrado é em física, mas em física aplicada”]. No início da década de 1970, o Departamento de Física estava em processo de expansão das suas atividades de ensino e pesquisa. É nesse momento que é criado o Instituto Central de Física da UFRGS, reunindo os Departamentos de Física e Astronomia. Assim, no ano de conclusão do mestrado, em 1973, foram realizados concursos para o Departamento de Física. O engenheiro candidata-se e é aprovado para o cargo de professor assistente. Ao entrar na universidade, passa a atuar também como professor do mestrado em ciências da computação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Computação, criado em 1973, pelo Centro de Processamento de Dados da UFRGS. Diante da necessidade de

qualificar os professores do recém-criado Programa de Pós-Graduação em Computação, é estimulado a realizar o doutorado no exterior, uma vez que não havia programas de doutoramento na área no país naquele momento. Assim, entre 1976 e 1979, cursa o doutorado em informática na Universidade de Grenoble, na França, com bolsa Capes.

Sebastião Elias Kuri

Sebastião Elias Kuri fez o curso de licenciatura em física na Faculdade de Filosofia de Rio Claro entre 1969 e 1972. Neste período, realizou iniciação científica e atuou como professor secundário durante dois anos. Após a conclusão do curso, retornou para São Carlos e decidiu por retomar seu projeto de atuar na engenharia, agora candidatando-se ao mestrado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Metalúrgica da EESC-USP, criado em 1971. Naquele momento, a Universidade Federal de São Carlos estava sendo implantada. Os primeiros cursos de graduação haviam sido iniciados em 1970, com a licenciatura em ciências e a graduação em engenharia de ciências de materiais, o primeiro curso dessa área no Brasil. Em 1974, muitos professores do Departamento de Engenharia de Materiais da UFSCar se afastaram para realizar o doutorado fora do país, razão pela qual muitos concursos foram abertos naquele ano. Desse modo, o físico ingressou na universidade como professor adjunto antes do término do mestrado, em 1975. No ano seguinte, inicia seu doutorado na Unicamp, na área de engenharia mecânica, concomitantemente ao seu trabalho docente na graduação da UFSCar.

Paulo Miyagi

Paulo Miyagi fez o curso de engenharia de sistemas na POLI-USP entre 1977 e 1981. Após o primeiro ano do curso, o engenheiro optou pela especialização em engenharia elétrica, seguindo a trajetória que iniciara no curso técnico. Dentro da área de engenharia elétrica, ele segue para a eletrônica, orientada para sistemas digitais. A escolha pela área de especialização pode ser compreendida enquanto estratégia atrelada às condições de se obter o melhor rendimento econômico e profissional. Isso porque, naquele momento, a área de sistemas digitais era percebida como promissora: “o pessoal falava que ia ser o futuro”. No ano em que concluiu sua formação na Poli, em 1981, foi contratado por uma empresa de engenharia para trabalhar com programação para a área de instalação industrial. Naquele momento, a empresa importava a tecnologia da Alemanha e do Japão e muitos engenheiros não estavam aptos a trabalhar com os equipamentos. Assim, o engenheiro é estimulado a realizar um estágio de formação profissional no Japão. Financiada pela empresa, começa a estudar japonês e postula bolsa do governo japonês para realizar o estágio em uma universidade japonesa. A escolha da instituição, o Instituto Tecnológico de Tóquio, foi orientada por um professor estrangeiro, japonês, que havia sido professor visitante na Poli, quando o engenheiro contribuiu com a tradução de alguns de seus trabalhos para o português. A carta de recomendação foi assinada por um antigo professor titular, o qual havia ministrado uma disciplina no seu quarto ano, em que ele havia tido relativo sucesso. No momento em que foi ao Japão, o professor que assinou a carta havia sido eleito para a reitoria da USP, o que teria contribuído para que seu pedido de bolsa fosse aprovado pelo Ministério da Educação do Japão. Entretanto, foi apenas ao chegar ao Japão que decidiu ingressar na pós-graduação: “Era pra fazer estágio de 1 ano, não era pra fazer pós-graduação, inicialmente, eu nem sabia o que era isso (...). Quando cheguei no Japão, lá a pós-graduação é bem estruturada, e aí que eu entendi o que era o mestrado e o doutorado.

E aí eu realmente fui incentivado a poder fazer isso”. Assim, entre 1983 e 1987, realizou o mestrado e o doutorado no Instituto Tecnológico de Tóquio, com bolsa do programa MONBUSHO, do Ministério da Educação do Japão.

Ao se considerar a hierarquia social dos cursos, é possível afirmar que, historicamente, as engenharias se definiram como formações profissionais portadoras de um conhecimento técnico socialmente reconhecido, isto é, se constituiu como uma das faculdades dominantes na ordem política, ao se valer de um conhecimento prático ao qual é atribuído uma competência social capaz de garantir o acesso a postos e cargos de poder, social, político e econômico (BOURDIEU, 2019 [1984]). Nesse sentido, é importante compreender as determinações que levaram esses agentes a optarem pela carreira acadêmica e se engajarem nas disputas em torno da aquisição de competência técnica-científica, tal como expresso pelas lutas que irão travar em torno da institucionalização de suas áreas de pesquisa ao longo de suas trajetórias.

Como buscamos mostrar na seção anterior, a adesão dos agentes entrevistados à escola, expressa pela visão que coloca o diploma superior como horizonte possível, está integrada aos rendimentos econômicos e simbólicos que esse investimento pode garantir às estratégias de manutenção ou ascensão da posição social da família. Possuidores de uma baixa “hereditariedade profissional” que, nesse caso, implicou superar as ocupações profissionais dos pais, esses agentes irão apostar suas carreiras no mercado universitário, na medida em que, despossuídos de credenciais profissionais anteriores, a partir das quais poderiam herdar vantagens diferenciais no mercado profissional, e portadores de disposições específicas, produto da dependência do título escolar para a reprodução social de suas famílias, irão encontrar melhores condições de rendimento de seus investimentos na adesão às disputas no campo universitário. Isso se expressa, em parte, na precocidade com que quase todos os agentes irão relatar o interesse por seguir a carreira acadêmica, isto é, ainda durante a realização do curso de graduação – a exceção será Paulo Miyagi, cujo interesse na área será posterior à graduação e determinado por um conjunto de fatores particulares.

Do mesmo modo, a percepção desses agentes, que passam a considerar a carreira acadêmica enquanto um espaço possível, é determinada pelas transformações estruturais que ocorreram na organização e no funcionamento do ensino superior brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970 e, mais particularmente, na organização das escolas de engenharia, historicamente definidas pela função de formar profissionais técnicos.

A partir dos anos 1950, os cursos de engenharia no país foram impactados pelas políticas de industrialização e desenvolvimento nacionais, que passaram a orientar o processo de modernização de seus currículos. A política nacional desenvolvimentista, iniciada pelo governo

de Getúlio Vargas, a partir de 1951, e reorientada pelo governo de Juscelino Kubitschek, a partir de 1956, foi caracterizada pela criação de instituições dedicadas ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, como o CNPq, Capes e BNDE. Naquele momento, a ideia de desenvolvimento foi atrelada à independência técnica e científica que poderia ser alcançada pela institucionalização de condições favoráveis à pesquisa científica e tecnológica, através da disponibilização de recursos e capacitação de docentes para implantação da pós-graduação (BARRETO, ALVES, 2016; ALVES, 2019). É nesse contexto, de fortalecimento do papel da formação em engenharia para o desenvolvimento econômico e industrial, que são criados os primeiros programas de pós-graduação em engenharia no país, que têm como marco a criação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia do ITA, em 1961, e da PUC-RJ e da Coppe, em 1963 (ALMEIDA, BORGES, 2007).

Com a Reforma Universitária de 1968, as mudanças na organização administrativa das universidades contribuem para intensificar esse processo de institucionalização da pesquisa nas Escolas de Engenharia, com a expansão e diversificação dos programas de pós-graduação na área durante a década de 1970. Para este grupo, essa conjuntura significou a ampliação das oportunidades objetivas de acesso à carreira acadêmica, definidas pela maior disponibilidade de recursos, para seguir a formação técnico-científica, e de vagas, para a carreira universitária.

Assim, essas transformações estruturais na organização e funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro determinaram, ainda que de diferentes modos, a escolha e o ingresso desses engenheiros na carreira acadêmica. Philippe Navaux e Sebastião Elias Kuri ingressaram no mestrado, com bolsa, em 1971 e 1972, respectivamente, em programas de pós-graduação recém-criados à época, o de física aplicada na UFRGS, em 1969, e o de engenharia de metalúrgica na EESC-USP, em 1971. A expansão dos cursos e das universidades federais, naquele momento, tornou possível que ingressassem na carreira acadêmica muito jovens, ocupando cargos como professor assistente antes mesmo do término do mestrado.

Já Hélio Waldman e Luiz Bevilacqua iniciaram a pós-graduação antes da implantação da Reforma Universitária, em 1967 e 1968, respectivamente. Ambos foram para a Universidade de Stanford. Waldman realizou o mestrado e o doutorado com bolsa do CNPq e Bevilacqua fez o curso de doutorado, com bolsa da USAID, obtida através de um convênio com a Coppe, onde ingressou ainda em 1967, convidado por Alberto Coimbra para ajudar na institucionalização da Coppe, na coordenação do programa de pós-graduação em engenharia civil, criado naquele ano. A trajetória de Bevilacqua é interessante, inclusive, pois permite observar os limites postos pela conjuntura anterior, no momento em que concluiu seu curso de graduação, em 1959. Embora se interessasse pela carreira acadêmica, a estrutura de organização da carreira docente nas

engenharias, majoritariamente em tempo parcial, garantia baixos rendimentos econômicos, o que orientou sua decisão de atuar, inicialmente, em empresas privadas. É apenas em 1967, primeiro na PUC e depois na Coppe, que o engenheiro irá optar por atuar exclusivamente na carreira docente, com a estabilização dos contratos em tempo integral.

Para Paulo Miyagi, o interesse pela área acadêmica teria sido mais tardio em relação aos outros entrevistados. O engenheiro conclui sua graduação em engenharia na Poli em outro contexto, em 1981. É apenas após ingressar no mercado de trabalho e realizar um estágio profissional no Japão que teria se interessado por seguir a formação acadêmica. Em seu relato, o engenheiro afirma que desconhecia o papel da pós-graduação naquele momento, razão pela qual não reconhecia sentido nessa opção. Ela não se colocava como possível. Foi ao conhecer a organização e o funcionamento da pós-graduação em engenharia no Japão, através da qual reforça sua proximidade com o setor produtivo, que a formação acadêmica se colocou como uma possibilidade. Ainda assim, a atuação no mercado de trabalho não teria deixado de se colocar como uma opção vantajosa ao menos até seu ingresso como docente na USP, em 1988, através de um convite de um antigo professor.

Vale destacar também o peso do capital social adquirido nas interações universitárias. Para todos os entrevistados, o ingresso na pós-graduação e/ou na carreira acadêmica foi determinado por relações estabelecidas ao longo do curso de graduação, sobretudo por meio do acesso a informações e/ou cargos importantes.

É possível dizer que a escolha desses agentes pela carreira acadêmica ocorre com a definição de suas aspirações profissionais a partir das oportunidades objetivas definidas pela organização do campo universitário e acadêmico naquele momento. Assim, farão parte de uma geração universitária que detém condições mais favoráveis de acesso à carreira e que, portanto, terão melhores condições de investimento e retorno.

3.3. A pós-graduação e a circulação internacional: mudanças nas áreas de formação

Luiz Bevilacqua

Após atuar em uma empresa de engenharia por seis anos, o engenheiro decide se dedicar exclusivamente à carreira universitária, em 1966. Neste ano, obtém o título de livre-docente da Escola de Engenharia da UFRJ, onde era professor assistente em tempo parcial desde 1962. Ainda em 1966, após trabalhar como professor adjunto em tempo integral na PUC-RJ, foi convidado por Alberto Coimbra para coordenar a implantação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Coppe, mesma área na qual se formou na Escola Politécnica da UFRJ. Diante da necessidade de qualificar os docentes da Coppe, é motivado a realizar o doutorado em uma universidade americana, através de um convênio entre a Coppe e a USAID. Em 1968, foi aconselhado por um professor russo da área de mecânica aplicada, que estava atuando na Coppe, a realizar o doutorado em mecânica aplicada na Universidade de Stanford com a orientação do professor Lee Erastus. Assim, o curso de doutorado na Universidade de Stanford marca uma mudança na área de atuação, até então atrelada à engenharia civil e de materiais. A escolha da temática de pesquisa, a propagação de ondas em materiais elásticos, teria se dado a partir de uma indicação do orientador: “Nos EUA é o seguinte, você vai falar com o professor e ele te dá os temas, não é você que escolhe não, se você tá interessado tudo bem, senão, vai pra outro. E como eu fui procurá-lo ele me deu dois temas”. Ao concluir o curso de doutorado, em 1971, decide voltar para o Brasil: “(...) eu percebi que, se eu quisesse, eu teria ficado nos EUA, isso eu posso dizer com certa segurança. Mas, enfim, naquela época as condições no Brasil eram muito desafiadoras e promissoras porque estava começando o novo mundo”. Ao retornar à Coppe, em 1971, essa mudança na área de formação se consolida ao assumir a coordenação do Departamento de Engenharia Mecânica entre 1971 e 1975, quando deixa a Coppe em meio às pressões políticas que levaram ao afastamento de Alberto Coimbra da instituição. Sua saída da Coppe leva o engenheiro a retornar à prática profissional. Por intermédio do diretor da Escola Politécnica da USP, ingressa na Promon Engenharia, em 1976, onde permanece até 1981. Nesse período, participa da fundação da Associação Brasileira de Ciências Mecânicas, em 1977.

Hélio Waldman

Após fazer o curso de engenharia eletrônica no ITA, em 1965, a continuação da sua formação acadêmica na área tinha como condição a realização da pós-graduação no exterior. Isso porque, naquele momento, os primeiros cursos de pós-graduação em engenharia ainda estavam sendo implantados no país e não havia cursos na área de engenharia eletrônica. Assim, após realizar estágio na CNAE, é aconselhado pelo diretor do órgão a se candidatar para universidades estrangeiras e aproveitar as bolsas oferecidas pelo CNPq para formação no exterior. Com o auxílio do diretor da CNAE, se candidata para algumas universidades americanas e decide pela Universidade de Stanford.

A realização da pós-graduação na Universidade de Stanford levou o engenheiro a mudar de área de atuação. Naquele momento, a escolha do orientador só era feita após a aprovação no exame de qualificação. Assim, após ser aprovado no exame, não teve sucesso em conseguir um orientador na sua área de interesse e especialização, a engenharia eletrônica de semicondutores. Diante da dificuldade, aceita o convite de um professor brasileiro que estava na Universidade de Stanford, Aldo Viera da Rosa, para desenvolver uma pesquisa na área de engenharia espacial – área que, no início dos anos 1970, com a corrida espacial, contava com um grande volume de recursos

para pesquisa nos EUA. Desse modo, o engenheiro fez o curso de mestrado e doutorado nessa área. A mudança de área e de temática de pesquisa foi determinada, então, pelos recursos disponíveis naquele momento, definidos de acordo com a estrutura de organização da pós-graduação naquela universidade e as áreas prioritárias daquele contexto sociopolítico.

Após concluir o doutorado, em 1971, as universidades brasileiras estavam expandindo e consolidando os seus programas de pós-graduação em engenharia. Por essa razão, com a conclusão do doutorado, recebeu diversos convites para ingressar em instituições que estavam fortalecendo a pesquisa em engenharia naquele momento, tais como a UFSC, a Coppe e a Unicamp: “Quando eu defendi a minha tese lá em Stanford, as universidades que estavam loucas para criar cursos de pós-graduação consultavam o CNPq pra saber quem é que estava se doutorando no exterior e que poderia voltar pra ajudar a implantar uma pós-graduação. Aí, eu acho que o CNPq deve ter informado ‘tem um cara aí, um tal de Hélio Waldman, acabou de defender a tese’. E eu comecei a receber cartas dessas universidades oferecendo oportunidades de emprego”. Após um curto período na Coppe, decide ir para a Unicamp, em 1976, momento em que se iniciava a formação de pós-graduação em engenharia, com a implantação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado. Na nova universidade, houve uma nova mudança de foco temática. A pesquisa em engenharia espacial contava com poucos recursos, na medida em que não era tida como uma área prioritária pelo governo nem pelas instituições que buscavam consolidar a pós-graduação naquele momento. Assim, dedica-se a uma agenda de pesquisa emergente, que contava com recursos financeiros e humanos para o seu desenvolvimento, dado pelo interesse governamental e das empresas estatais, a área de engenharia de telecomunicações, uma subárea da engenharia elétrica.

Philippe Navaux

Após sua graduação em engenharia elétrica na UFRGS, o engenheiro é convidado, por um grupo de professores que orientou sua iniciação científica, a realizar o mestrado em física aplicada na UFRGS. A conclusão do curso de mestrado é acompanhada pelo seu ingresso na carreira acadêmica, como professor assistente do Departamento de Física da UFRGS, em 1973. A experiência prática nos laboratórios experimentais da física, trabalhando no processo de automatização de equipamentos, fez o engenheiro se interessar pela área de computação, a qual começava a se institucionalizar na universidade através da criação do Programa de Pós-Graduação em Computação, vinculado ao Centro de Processamento de Dados da UFRGS, criado em 1968. É por essa razão que, após ingressar no Departamento de Física, também passa a atuar como professor do recém-criado Programa. A decisão por realizar o doutorado se deu em 1975, motivada pela necessidade de qualificar a equipe de professores do Programa. Naquele momento, a continuação da formação acadêmica, agora na área de informática, também tinha como condição a ida para universidades estrangeiras, já que não havia nenhum programa de doutorado na área no país. Como possuía domínio na língua francesa, optou por se candidatar às universidades francesas. Por intermédio do consulado da França em Porto Alegre, estabelece relações com professores do Institut National Polytechnique de Grenoble, onde realiza seu doutorado em informática, entre 1976 e 1979. A definição da temática de pesquisa teria sido feita a partir das opções definidas pelo orientador, ligadas aos projetos de pesquisa que já estavam em andamento. Após a conclusão do curso de doutorado, retorna à UFRGS e resolve permanecer no Programa de Pós-Graduação em Computação, onde se torna o primeiro docente a obter o título de doutor, e passa a se dedicar à institucionalização da área de informática na universidade.

Paulo Miyagi

Após concluir sua graduação na POLI-USP em engenharia de sistemas, em 1981, o engenheiro é contratado por uma empresa de engenharia. À época, o engenheiro não tinha interesse em seguir a carreira acadêmica, razão pela qual atribui as condições que o teriam levado a fazer a pós-graduação a um “conjunto de coincidências”. A primeira estaria relacionada às demandas da empresa e à realização de um estágio profissional no Japão, para capacitação tecnológica, onde teria sido incentivado a realizar a pós-graduação. Outros fatores estariam relacionados à mobilização de sua rede de relações, estabelecida ao longo de sua formação na POLI. A escolha da instituição, o Instituto Tecnológico de Tóquio, foi orientada por um professor estrangeiro, japonês, que havia sido professor visitante na Poli. Já a aprovação de seu pedido de bolsa ao governo japonês teria sido possível graças à posição ocupada pelo professor titular que fez a carta de recomendação – naquele momento, ele havia sido nomeado reitor da USP. De todo modo, a mudança na sua área de formação foi determinada, sobretudo, pelas oportunidades de se estabelecer na universidade estrangeira. Por intermédio do professor japonês que tinha conhecido na POLI-USP, o engenheiro conseguiu a aceitação por parte de um orientador. Entretanto, esse orientador não era da sua área de formação inicial, engenharia eletrônica, mas da área de robótica e automação, ligada à engenharia mecânica. Assim, diante dos recursos disponíveis, a mudança na área de interesse foi uma condição para que pudesse realizar a pós-graduação no Instituto Tecnológico de Tóquio.

Após terminar o curso de doutorado na área de engenharia mecânica, o engenheiro chegou a postular candidaturas para empresas japonesas e americanas que tivessem filiais no Brasil. A carreira acadêmica não era percebida como uma opção: “a carreira acadêmica no Japão eu teria que ter que disputar com os japoneses, ia ser muito difícil. Nos Estados Unidos também. E no Brasil, como o Brasil é Brasil, eu não fazia muita questão, nem procurei”. Entretanto, após concluir seu doutorado e não conseguir ingressar em nenhuma empresa, resolve retornar ao Brasil. Naquele momento, em 1988, decide então aceitar um convite de um professor da POLI-USP, aquele que havia assinado sua carta de recomendação, para retornar à POLI e ajudar na criação de um novo curso, relacionado a sua área de especialização no exterior, o curso de engenharia mecatrônica. É desse modo que, diante da falta de oferta para atuação profissional na empresa, o engenheiro passa a considerar a carreira acadêmica como opção: “Eu pensei assim, eu quero voltar para o Brasil e fazer um curso novo é um desafio interessante. Eu posso tentar voltar pra USP, fico alguns poucos anos, um, dois, três anos, no máximo. Se der errado, três anos, eu ainda consigo emprego na empresa americana ou japonesa. Por isso, acabei aceitando o desafio de voltar pra Poli e de ajudar a montar um curso novo de engenharia mecatrônica”.

A trajetória acadêmica de todos os entrevistados é caracterizada por mudanças nas áreas de interesse na pós-graduação em relação à formação inicial. Para Sebastião Elias Kuri, essa mudança ocorre como a efetivação de seu projeto original de formação, isso porque, não tendo obtido sucesso em ingressar na graduação em engenharia – tendo que fazer o curso de física – resolve ingressar na área no momento de realização da pós-graduação, no recém-criado programa de mestrado em engenharia metalúrgica da EESC-USP. O físico é o único no grupo estudado que cursou a pós-graduação no país.

No caso dos outros quatro entrevistados, o curso de doutorado foi realizado no exterior. A opção pela formação doutoral em universidades estrangeiras, no caso de Luiz Bevilacqua, Hélio Waldman e Philippe Navaux, é determinada, sobretudo, pela conjuntura de organização e funcionamento da pós-graduação no país naquele momento. Isto é, por um lado, a pesquisa na área de engenharia e computação nas universidades ainda estava sendo implantada, de modo que a oferta de cursos de doutorado era muito limitada, o que colocava a circulação internacional como recurso estratégico para a continuidade da formação acadêmica; e, por outro lado, a política de formação de recursos humanos no exterior, posta em prática pelas agências de fomento por meio do oferecimento de bolsas e estabelecimento de convênios com agências e universidades estrangeiras, oferecia condições para isso.

É neste contexto que, de modo geral, podemos afirmar que a mudança de área na pós-graduação, tal como observado na trajetória de formação acadêmica desses agentes, é determinada pela avaliação prática que realizam entre suas aspirações acadêmicas e as chances de êxito no investimento em determinada área de pesquisa, que são determinadas, por sua vez, pela própria estrutura de organização e funcionamento da pós-graduação no país e nas universidades estrangeiras.

Mais especificamente, para Navaux, a mudança de área foi orientada pelas oportunidades oferecidas ao longo da realização da sua formação acadêmica, determinadas pelas relações estabelecidas com outros agentes. No mestrado, isso se dá com o convite de seu antigo orientador de iniciação científica para continuar atuando na área de física aplicada. No doutorado, a nova mudança de área, para a informática, ocorre com seu envolvimento no processo de criação de um programa de pós-graduação na área na UFRGS.

Já para os engenheiros Paulo Miyagi, Hélio Waldman e Luiz Bevilacqua a mudança na área de pesquisa está mais diretamente relacionada com a própria estrutura de organização do espaço acadêmico onde se inseriram, que determinou os caminhos possíveis de sua formação. Isso aparece, de modo exemplar, no caso de Hélio Waldman que, diante das possibilidades disponíveis de orientação, acaba por mudar sua área de pesquisa, abdicando da engenharia eletrônica, sua área de formação inicial, para a engenharia espacial. No seu caso, uma nova mudança de área será determinada por condicionantes externos. Dadas as possibilidades acadêmicas e econômicas restritas de atuar na área de pesquisa espacial no país, naquele momento, quando de seu ingresso como docente na Unicamp, acaba reorientando seu interesse, agora para a área de engenharia de telecomunicações.

3.4. A carreira entre a universidade, a pesquisa e o Estado

Luiz Bevilacqua

Em 1966 é convidado para ingressar na Coppe, onde permaneceu até 1975, sendo coordenador dos programas de pós-graduação em engenharia civil e engenharia mecânica, no contexto de implantação dessas áreas na instituição. Sobre essa experiência, relata: “(...) e trabalhei muito, com muito entusiasmo... nessa época, criamos laboratórios de engenharia civil, de estruturas, compramos equipamentos, foi uma coisa de muito trabalho, mas muito gratificante (...). Mas, eu me dediquei muito nessa época também (...) a dar cursos, preparar os estudantes, principalmente de engenharia mecânica, engenharia civil, que estavam desenvolvendo certas técnicas de cálculo computacional (...). Me dediquei muito a esses cursos de métodos variacionais... vários alunos meus fizeram teses na área de estruturas dinâmicas, utilizando métodos computacionais, com uma formação básica muito forte”. Após sua saída da Coppe, em 1975, passa um período atuando em uma empresa de engenharia, até 1981, quando retorna à universidade, ingressando na PUC-RJ. Nesse período, em 1979, participou da fundação da Associação Brasileira de Ciências Mecânicas, da qual foi presidente, entre 1983 e 1987. Entre 1981 e 1985, foi vice-reitor acadêmico da PUC-RJ, nomeado a partir de uma indicação de um professor decano da instituição, onde coordenou a reforma administrativa e acadêmica: “Nessa época, então, eu não pude me dedicar integralmente à parte de pesquisa, porque havia a necessidade de se fazer uma reforma no ensino da PUC, eu coordenei um grupo que fez então uma nova reestruturação acadêmica da PUC, aproximando mais os centros de ciências sociais e ciências humanas, do centro técnico científico, que eram separados, e eu entendia sempre a universidade como um conjunto de conhecimentos. Então, procurei promover muita essa integração, entre os professores de várias áreas, de tal forma que eles pudessem conversar entre eles... E isso foi feito, eu acho, com relativo sucesso, mas me levou muito tempo, do ponto de pesquisa, porque tive que sacrificar, não totalmente, mas em grande parte...”. Em 1986, é convidado pelo então diretor da Coppe a retornar para a instituição, onde retoma suas atividades de pesquisa, agora na área de automação industrial. A partir da década de 1990, o engenheiro passou a atuar mais intensamente na burocracia estatal, ocupando cargos em órgãos relacionados à política de ciência e tecnologia no país. Entre 1987 e 1990, foi presidente do Comitê de Engenharia da Capes, onde irá participar de diversas comissões de avaliação e implantar a área interdisciplinar de avaliação, já em 1999. Entre 1991 e 1992, foi diretor da Coppe. Entre 1992 e 1993, foi indicado pelo Secretário de Ciência e Tecnologia para o cargo de secretário adjunto da pasta. Em 1993, foi aprovado no concurso de professor titular da UFRJ. Entre 1993 e 1994, foi nomeado diretor das unidades de pesquisa do CNPq. Em 1995, foi nomeado para o cargo de diretor científico da FAPERJ, onde permanece por seis meses. Após sua aposentadoria da Coppe, em 1997, foi convidado para implantar os programas de pós-graduação do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), órgão vinculado ao MCTI, onde ocupou o cargo de coordenador do Departamento de Pós-Graduação, entre 1998 e 2003. Entre 1998 e 2000, também foi membro do Comitê Assessor do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), do MEC. E entre 2003 e 2004, foi presidente da Agência Espacial Brasileira. Entre 2005 e 2006, coordenou a comissão de implementação da UFABC, da qual torna-se reitor pro-tempore entre 2006 e 2008.

Hélio Waldman

Entre 1971 e 1973, foi professor adjunto da Coppe. Em 1973, ingressou como professor livre-docente na Faculdade de Engenharia de Campinas (FEC), criada em 1969, da Unicamp. Ao longo da década de 1970, participou da consolidação da pesquisa em engenharia na FEC, estabelecendo convênios com empresas, sobretudo estatais, como a Telebrás, para a produção científica e tecnológica na área de engenharia de telecomunicações. Em 1980, foi aprovado no concurso de professor titular da Unicamp. Na década de 1980, se envolveu com a burocracia universitária. Entre 1978 e 1980, foi chefe do Departamento de Engenharia Elétrica. Entre 1982 e 1986, foi eleito diretor da FEC. Entre 1986 e 1990, foi nomeado, pelo reitor Paulo Renato de Souza, o primeiro pró-reitor de pesquisa da Unicamp. Na administração universitária, se dedicou à reformulação da estrutura de organização da pesquisa na Unicamp, buscando mudar a concepção original da universidade de que “as faculdades eram para a formação de profissionais e os institutos para a formação de cientistas”. Ainda nos anos 1980, ajudou a consolidar a Sociedade Brasileira de Telecomunicações, criada em 1983, da qual foi presidente entre 1988 e 1990. Na década de 1990, retomou de modo mais sistemático sua prática de ensino e pesquisa: “Depois que terminou o mandato do Paulo Renato, aí eu voltei pra Faculdade e ficava lá na Faculdade, e sumi da reitoria... Aí comecei uma nova fase, porque nos anos 1980, realmente, eu fiquei muito envolvido com a administração da Unicamp (...). Mas, aí, nos anos 1990, eu voltei à rotina de dar aula na graduação e na pós-graduação também”. Entre 2005 e 2006, participou da comissão de implementação da UFABC, onde foi pró-reitor de pesquisa, entre 2006 e 2009; pró-reitor de graduação, entre 2009 e 2010; e reitor, entre 2010 e 2014.

Philippe Navaux

Entre 1973 e 1980, foi professor assistente do Departamento de Física da UFRGS. Em 1980, se transfere para o Centro de Processamento de Dados da UFRGS (CPD), passando a atuar exclusivamente no Programa de Pós-Graduação em Computação do CPD, enquanto professor adjunto. Ao longo da década de 1980 irá se dedicar à institucionalização da área de computação na UFRGS, participando da criação do bacharelado em Ciência da Computação, em 1983, no âmbito do CPD, bem como da criação do Instituto de Informática (INF), em 1989, sendo coordenador de instalação. Sobre essa experiência, o engenheiro relata as lutas travadas para o reconhecimento da área e a conquista de sua autonomia: “a engenharia dizia, ‘não, não, a informática tem que ficar com a gente’. Aí a matemática dizia, ‘não, não, é dentro da matemática que tem que ficar a informática’. Porque era o início, entende, então não estava bem claro, a informática era uma coisa da engenharia, da matemática (...). Aí, depois de 10 anos de briga, mais ou menos, se conseguiu [criar o Instituto de Informática], através de negociações políticas”. Também participou da fundação da Sociedade Brasileira de Computação, em 1978, na qual ocupou diversas funções, sendo vice-presidente entre 1991 e 1993. Também contribuiu para a transferência da sede da Sociedade para o Instituto de Informática em 1998. Ao longo dos anos 1990, acumula cargos na burocracia universitária. Entre 1994 e 1996 foi chefe do Departamento de Informática Aplicada. Em 1996, foi aprovado no concurso de professor titular da UFRGS. Entre 1998 e 2006 foi diretor do INF. Entre 2000 e 2001 foi pró-reitor adjunto de pós-graduação da UFRGS. Sobre sua experiência na administração universitária, relata: “Na verdade, considerando a trajetória, eu nunca encarei a administração como um objetivo, eu faço isso, acho que eu faço razoavelmente bem, mas como uma parte da minha contribuição. Eu me considero professor pesquisador e daí alguém tem que assumir... eu assumo funções administrativas. E ao longo da minha carreira, eu te diria que eu

passei por todas as instâncias, quase todas, assim como eu te disse que fui bolsista de IC, fiz engenharia e tudo, depois eu fui coordenador de pós-graduação, chefe de departamento, comissão de pesquisa, fui até pró-reitor, até reitor substituto, porque eu era decano do conselho universitário (...) Então eu nunca olhei a administração como um objetivo-fim, apenas como uma contribuição que a gente tenta fazer da melhor maneira possível e tal”. É também a partir da década de 1990, que passa a participar de diversas comissões e comitês relacionados ao desenvolvimento de projetos e à avaliação e financiamento da pós-graduação na área de informática e computação no âmbito do Ministério de Ciência e Tecnologia, do Ministério da Educação, Capes e CNPq, tendo sido coordenador do Comitê de Ciência da Computação do CNPq entre 1991 e 1992 e consultor, entre 1983 e 2010, e coordenador, entre 2011 e 2021, do Comitê de Avaliação da Área de Computação da Capes. Já na fase final de sua carreira, na segunda metade da década de 2000, intensifica sua circulação internacional, coordenando vários convênios e projetos de pesquisa com instituições de pesquisa estrangeiras.

Sebastião Elias Kuri

Ingressou como professor adjunto no Departamento de Engenharia de Materiais da UFSCar em 1975. Entre 1976 e 1984 realizou o doutorado em engenharia mecânica na Unicamp. Após a conclusão de seu doutorado em 1984, participa da administração universitária, ocupando o cargo de vice-reitor, entre 1985 e 1988, e de reitor, entre 1989 e 1992. Essa experiência é percebida como um desvio na sua trajetória, na medida em que teve de abdicar, por certo tempo, das atividades às quais gostaria de se dedicar, notadamente o ensino e a pesquisa. De todo modo, atribui essa participação na política universitária a uma estratégia de determinado grupo de docentes que se articularam para fazer frente ao grupo dominante, que exercia influência na administração da universidade desde sua criação, em 1968: “como era uma universidade pública recém criada existia muitas pessoas que tinham exercido uma influência política grande para a implementação da universidade e gostariam de continuar mantendo um certo domínio e os professores da universidade se colocaram contra isso (...). Então, isso aí não era uma ambição que eu tinha, eu aliás jamais imaginaria isso. Mas existia um certo ambiente político na época e as pessoas que eram mais próximas de mim, que tinham uma atividade política muito mais intensa do que eu, entenderam que o perfil que eu tinha, de uma pessoa mais quieta politicamente, mais voltada pra universidade, com trânsito assim... seria um perfil adequado”.

Após essa experiência, retorna ao departamento, em 1992, onde volta a lecionar e começa a se dedicar de fato às atividades de ensino e pesquisa em engenharia: “mas daí os estudantes começaram a se aproximar, estudante de iniciação científica, de mestrado, depois chegou interessados em fazer doutorado e daí foi, não digo recomeçar a carreira novamente, mas recomeçar mais ou menos do meio pra frente (...). Daí eu comecei a produzir, publicar, cheguei a ser pesquisador 1A do CNPQ, enfim...”.

Paulo Miyagi

Em 1988, ingressou como professor doutor na Poli-USP, onde se dedica à criação do curso de engenharia mecatrônica. Após a criação do curso, em 1989, o engenheiro passa a atuar na institucionalização dessa área, se engajando nas disputas em torno de sua legitimação dentro e fora da universidade. Como relata, era preciso “vender o nome e mostrar que a gente estava fazendo um curso diferente, que era diferente”. Assim, ao longo da década de 1990, irá participar da implantação da pós-graduação na área, bem como da regulamentação da profissão junto

aos órgãos profissionais, como o Crea e o Confea. Entre 1996 e 1998, foi membro do comitê de avaliação da área de engenharia III da Capes. Entre 1997 e 1999, foi secretário da Sociedade Brasileira de Automática. Entre 1998 e 1999, foi chefe do Departamento de Engenharia Mecânica da Poli. Entre 1999 e 2001 foi chefe do Departamento de Engenharia Mecatrônica e Sistemas Mecânicos da Poli. Entre 2001 e 2005 foi diretor técnico-científico da Associação Brasileira de Engenharia e Ciências Mecânicas. E entre 2006 e 2010, foi presidente da Comissão de Pós-Graduação da Poli.

A trajetória escolar e a formação profissional dos entrevistados contribuíram para a formação de disposições à prática de pesquisa. Tal como procuramos mostrar, para a maioria deles, o interesse pela área de pesquisa se deu no período da graduação, cujo percurso foi marcado pelo interesse em áreas relacionadas às ciências exatas, à física no caso de Sebastião Kuri e Philippe Navaux, e à matemática, no caso de Hélio Waldman e Luiz Bevilacqua. A realização da pós-graduação no exterior também teve um peso importante, na medida em que tiveram contato com práticas de pesquisa em espaços de produção acadêmica já estabelecidos.

De todo modo, ao ingressarem na carreira docente, em universidades brasileiras, em sua maioria entre os anos 1960 e 1970, a realização dessa disposição à pesquisa dependeu da criação de espaços institucionais necessários para produção e reprodução de conhecimento técnico e científico em suas áreas de especialização disciplinar. Isso porque, naquele momento, a prática de pesquisa em engenharia no interior das universidades brasileiras estava começando a se institucionalizar. Os primeiros cursos de pós-graduação foram criados apenas na década de 1960 e, mais intensamente, a partir na década de 1970, com a Reforma Universitária e a política de expansão da pós-graduação no país.

O caso da criação da Coppe, em 1963, permite compreender o sentido das disputas travadas por esses engenheiros em torno da institucionalização de condições à pesquisa em engenharia. A Coppe foi criada a partir da iniciativa de um grupo de engenheiros que haviam feito a pós-graduação em universidades americanas, notadamente Alberto Coimbra. O engenheiro acreditava que “para atender às necessidades de expansão das indústrias e de desenvolvimento do país, faltavam tecnologia e métodos de projeto. Segundo ele, era preciso aliar os princípios científicos básicos da matemática, da física e da química ao espírito prático dos engenheiros, de modo a que praticassem uma verdadeira ciência da engenharia”¹⁷⁵.

A ideia de se fundar uma “ciência da engenharia” tinha como objetivo associar a ciência ao exercício de uma prática de pesquisa a serviço do desenvolvimento industrial do país e se

¹⁷⁵ Conferir em: <https://www.coppe.ufrj.br/pt-br/a-coppe/apresentacao/historia/anos-1960>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

colocava, então, como uma estratégia de legitimação na busca por recursos. Tal como apontado por Alves (2019) a criação da Coppe pretendia “formar profissionais aptos em produzir uma tecnologia nacional capaz de substituir a estrangeira, alterando assim o quadro de dependência tecnológica resultante da política de industrialização” (p. 87). Assim, naquela conjuntura, a institucionalização da pós-graduação em engenharia nas universidades brasileiras estava atrelada à visão de que a política de industrialização por substituição de importações deveria estar vinculada a uma política de desenvolvimento tecnológico nacional, a qual só seria possível através da garantia de condições para a produção de conhecimento e a formação de profissionais em engenharia.

Os criadores da Coppe entendiam que, diante de uma indústria fortemente internacionalizada e, portanto, desinteressada em produzir tecnologia nacional, caberia então ao Estado garantir as condições para isso. A articulação desse grupo com órgãos de fomento nacionais e estrangeiros permitiu a criação da Coppe, oferecendo condições para a pesquisa na área, tais como recursos para a instalação de laboratórios de pesquisa, a adoção do regime de dedicação exclusiva e um grande volume de bolsas financiadas pelo CNPq (ALVES, 2019).

Nesta direção, as disputas que levaram a criação da Coppe revelam as condições nas quais parte desses engenheiros desenvolveram suas carreiras. Isto é, serão determinadas pela necessidade de garantir condições ao desenvolvimento da pesquisa em engenharia dentro da universidade. Como relata Kuri, “a gente tinha mesmo é que construir tudo na época”. As trajetórias de Luiz Bevilacqua e Hélio Waldman serão as mais exemplares, dada a precocidade com que iniciam suas carreiras.

A carreira de Luiz Bevilacqua será quase integralmente dedicada às práticas de administração da atividade de pesquisa em engenharia e de organização do ensino e da pesquisa no interior da universidade. Num primeiro momento, entre 1966 e 1984, isso se dará em instituições vinculadas à universidade, primeiro na Coppe – criando laboratórios, organizando as áreas de pesquisa, orientando mestrados e a formação técnica de seus alunos –, depois na PUC-RJ – reestruturando a estrutura administrativa dos centros de ensino e pesquisa. Já entre 1986 e 2004, o engenheiro irá trabalhar para a institucionalização da pesquisa em engenharia em instituto de pesquisas, como o LNCC, e nas instâncias governamentais de organização, fomento e avaliação da ciência e da tecnologia no país – tais como a Capes, o CNPq, o MCT e a FAPERJ.

Já Hélio Waldman irá se dedicar à consolidação das atividades de pesquisa em engenharia dentro da Faculdade de Engenharia de Campinas da Unicamp, participando de convênios estabelecidos entre a FEC e a Telebrás e coordenando os esforços de articulação

entre a universidade e as empresas estatais na produção de conhecimento técnico aplicado. Ao longo da década de 1980, irá participar ainda da administração universitária, ocupando cargos em diferentes níveis, como diretor de faculdade e pró-reitor de pesquisa. Tal como afirma o engenheiro, seu engajamento na burocracia universitária teria sido orientado pela visão de que a pesquisa também deveria ser realizada no âmbito das faculdades profissionais, tal como a FEC.

Assim, podemos afirmar que suas carreiras se desenvolveram em uma conjuntura particular, que tornou possível ocuparem posições capazes de instituir meios para a prática de pesquisa em engenharia, isto é: a criação de departamentos, programas de pós-graduação, bolsas de pesquisa etc. Isso poderia ser medido também analisando a sua atuação mais propriamente acadêmica, por meio da avaliação de sua produção e de sua dedicação a formação de mestres e doutores. É notável que, no período inicial de suas carreiras, tenham se dedicado mais à atividade de orientação, condição para a reprodução de engenheiros mestres e doutores. [Entre 1968 e 1983, Bevilacqua orientou 21 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Já Waldman, entre 1973 e 1989, orientou 13 mestres e 3 doutores]. No entanto, o investimento de tempo na ocupação de posições burocráticas exigiu, como relata Bevilacqua, sacrificar suas atividades de pesquisa. A baixa produção científica, medida pelo número de publicações em periódicos especializados, nesse período inicial, aponta isso. Por outro lado, o período de maior produtividade se dará no final de suas carreiras, após a aposentadoria, em 1993 e 2006, respectivamente. [Entre 1966 e 1985, Bevilacqua publicou 9 artigos em periódicos, entre 1986 e 2004, publicou apenas 6 artigos e, entre 2008 e 2019, publicou 24. Já Waldman, entre 1970 e 1994, publicou 6 artigos em periódicos especializados, entre 1995 e 2005, publicou 17 artigos e, entre 2006 e 2021, foram 23 artigos.

Ao afirmar que suas carreiras acadêmicas foram dedicadas, fundamentalmente, à administração científica e/ou universitária, isso não significa que não tenham se dedicado à pesquisa ao longo de suas carreiras, mas que a atividade de administração da prática científica, de produção das condições institucionais – universitárias, acadêmicas e políticas – para a sua realização, foi preponderante em suas trajetórias. Grosso modo, no âmbito da universidade, irão atuar na criação e consolidação de mecanismos e estruturas institucionais para produção e reprodução de conhecimento técnico-científico: departamentos, programas de pós-graduação, comissões, laboratórios e institutos. No âmbito mais propriamente acadêmico, também participarão da fundação de sociedades e associações acadêmicas específicas às suas áreas disciplinares, que irão funcionar enquanto espaços de socialização importantes à conquista de sua legitimidade e reconhecimento por meio da formação de uma identidade profissional.

Enquanto membros de faculdades cientificamente dominadas, mas temporalmente dominantes, tal como Bourdieu se refere aos membros da Faculdade de Direito e da Faculdade de Medicina (BOURDIEU, 2019 [1984], p. 84), esses agentes irão atribuir um lugar e um significado prático muito particular à atividade de pesquisa e à ideia que têm da ciência. Na medida em que irão investir tempo e recursos na aquisição de competências necessárias à estabilização da prática de pesquisa e à reprodução profissional de pesquisadores em suas áreas, tendem a atribuir um papel de pesquisador a todas as funções que desempenham no trabalho de administração das atividades de pesquisa – um papel burocrático em busca de recursos, econômicos, materiais e humanos, para a pesquisa. Assim, a ocupação de posições burocráticas no campo universitário, acadêmico e político serão percebidas como indesejáveis, embora sejam também contribuições necessárias.

4. Razões e visões da interdisciplinaridade

Ao analisar a trajetória desses engenheiros, pudemos demarcar alguns padrões e diferenças em relação a sua origem familiar, sua formação acadêmica e suas carreiras na universidade. De modo geral, para o que nos interessa aqui, vale apontar para alguns aspectos comuns presentes nessas trajetórias, que podem sugerir algumas hipóteses a respeito da formação de disposições à visão que compartilham sobre a importância da interdisciplinaridade para a ciência e a universidade.

Talvez a dimensão mais importante seja a mudança de área de atuação ao longo da trajetória acadêmica. Todos os engenheiros relataram, em diferentes condições, a experiência de mudança de área em relação àquela de sua formação inicial. Enquanto engenheiros, tiveram uma formação profissional direcionada para obtenção de um título capaz de garantir o acesso a postos no mercado de trabalho. Ao reorientarem sua formação, sobretudo durante a realização da pós-graduação no exterior, em direção à pesquisa, aderem às áreas de pesquisa emergentes, tais como telecomunicação, computação e automação. Essas áreas eram emergentes pois se definiam pela aplicação de conhecimentos técnicos, oriundos de disciplinas já estabelecidas, a domínios tecnológicos em recente desenvolvimento.

Assim, a mudança na formação compreendeu uma transformação na definição de suas carreiras, agora determinadas pelas demandas próprias de desenvolvimento de suas áreas de pesquisa que, naquele momento, significava atuar pela conquista de sua autonomia frente às

outras disciplinas, com a institucionalização de condições para sua reprodução. Essa relação entre a formação profissional e a formação para a pesquisa significou também a variação de suas próprias identidades profissionais. Nesse sentido, irão se identificar menos como engenheiros especialistas do que como professores pesquisadores.

Em seu trabalho sobre o desenvolvimento de colaborações interdisciplinares entre pesquisadores de diferentes disciplinas, os sociólogos Proud'homme e Gingras (2015) examinam o interesse dos pesquisadores pela interdisciplinaridade a partir das justificações que fazem para seu engajamento na pesquisa interdisciplinar. Ao tomarem como ponto de partida o discurso dos pesquisadores, os sociólogos enfatizam as razões práticas desse engajamento, isto é, o modo pelo qual essas justificações estão associadas aos interesses inerentes às posições que ocupam no campo científico. De modo geral, classificam três razões: a “subcontratação”, baseada na delegação a um pesquisador de um trabalho com objetivos definidos; a “acadêmica”, orientada à construção de uma relação a partir da qual o pesquisador pretende promover sua posição no campo científico; e o “acesso à tomada de decisão pública”, direcionada para a produção de um impacto fora do campo científico. Embora o problema investigado pelos autores tome como objeto a própria prática da pesquisa interdisciplinar, suas razões e obstáculos, esse mecanismo de análise parece pertinente para examinar o discurso dos agentes desta pesquisa.

Nas entrevistas realizadas com os cinco membros da comissão da UFABC, eles foram questionados a respeito da importância da interdisciplinaridade para a prática pedagógica e científica. A seguir, descrevemos as principais justificações elaboradas pelos entrevistados:

Luiz Bevilacqua

“Tem um momento muito característico. Isso aconteceu em 1992, foi quando o Collor caiu, foi exatamente nessa época. Em 1992, eu tinha recém entrado no Ministério, a convite do Hélio Jaguaribe, em abril. E em 1992, teve a Conferência Climática no Brasil, ia ser em junho. Em abril, eu tinha acabado de entrar, o Ministério do Exterior, o Itamaraty, veio falar com o professor Hélio Jaguaribe dizendo o seguinte: "olha, o governo americano, era o Bush o presidente, está criando um Instituto Interamericano de Mudanças Climáticas, eles estão financiando, a NSF está botando dinheiro e estão financiando grande parte desse projeto... É pra unir desde Canadá, Alaska até a Patagônia, todos os países da América Latina, *fazer um grande consórcio pra estudar as mudanças climáticas e os impactos nesse continente*. E eles querem organizar isso no Brasil. Mas nós temos a Rio 92 e nós não temos condições de organizar dois eventos internacionais, um agora em abril, e outro em junho, isso pra nós é impossível. Então nós dissemos aos EUA que nesse caso nós não podíamos. Eles não quiseram adiar, então o Uruguai se dispôs a organizar. Então teve uma reunião no Uruguai em abril, fim de abril, começo de maio, e nós precisávamos de um representante brasileiro. Mas nós sugerimos que não vá o ministro porque pode ser que, como o Brasil se recusou, nessa reunião haja algumas ironias dos americanos com relação ao Brasil, então o senhor manda aí o seu

secretário”, que era eu... Então eu fui, só que não houve reação negativa nenhuma, era um projeto muito interessante e todos aprovaram e o Brasil inclusive é o país que, naquela época, e acho que ainda é, que contribui com a segunda... mais que o Canadá até, os EUA é o primeiro e depois é o Brasil... para esse Instituto, é o IAI. Então, estava começando, eu me propus a fazer parte do comitê de organização, então durante 10 anos eu fiz parte, primeiro no início no comitê de organização, depois com avaliação de projetos. *E eu percebi que mudanças climáticas e ciência ambiental é impossível você fazer sem a convergência de matemática, de química, de biólogo, de físicos, do pessoal de ciências atmosféricas, até o pessoal de ciências humanas e sociais, porque isso tem impacto humano e social.* Eu disse: "a ciência não pode caminhar agora com essas áreas caminhando em corredores fechados, tem que abrir". E realmente todos os projetos lá tinham essa característica interdisciplinar. E isso me entusiasmou muito, né. *E eu concomitantemente coordenei o comitê interdisciplinar da Capes e novamente nesse comitê interdisciplinar da Capes a área que disparou logo foi ciências ambientais e a outra de modelagem matemática e computacional.* Então, isso está aí, esse é o caminho. Aí fui pro LNCC, *então abri um curso de pós-graduação com essa característica interdisciplinar*, principalmente com ciências ambientais, com ajuda do professor Carlos Nobre, ele é um dos cientistas mais destacados nessa área de ciências ambientais, e o Gilberto Câmara também, que é do INPE, e eles nos ajudaram muito a fazer essa... a estimular essa área de interdisciplinar. Então no LNCC eu trabalhei muito nisso, inclusive com alguns estudantes para fazer modelagem de epidemias de mosquitos, da malária e o outro de procriação de pirarucu no Amazonas, quando está sujeito a riscos e tudo mais. Então, foi um período muito bom e eu prossegui então nesses setores. *Foi aí que eu percebi a importância dessa área interdisciplinar e depois você vai estudando, vai olhando, vai vendo pelo mundo também, e realmente isso é extraordinário.* E o Brasil vai muito bem nessa área interdisciplinar”.

No relato de Bevilacqua, seu interesse pela pesquisa interdisciplinar esteve ligado a sua participação na burocracia estatal, na gestão de políticas públicas de ciência e tecnologia. O momento central teria sido sua atuação em um consórcio de pesquisa internacional para orientar a tomada de decisão pública sobre políticas acerca das mudanças climáticas. O sentido da sua justificação sobre a importância da interdisciplinaridade repousa nas demandas políticas para a solução de problemas enfrentados na área ambiental. Para o engenheiro, são os impactos dessas políticas em diferentes esferas sociais as causas para a necessidade da convergência de diferentes áreas disciplinares. A interdisciplinaridade é entendida então como um instrumento para aplicação de conhecimento a problemas práticos.

Assim, ao considerar sua trajetória, poderíamos sugerir que é a partir desse engajamento em torno da pesquisa interdisciplinar, justificado a partir de demandas do campo político, que o engenheiro pôde ocupar determinadas posições em instituições de produção, fomento e avaliação de conhecimento técnico científico, tal como primeiro coordenador do comitê interdisciplinar da Capes e diretor de implantação da pós-graduação em modelagem computacional aplicada no LNCC.

Hélio Waldman

“Eu diria assim, que a minha formação foi e portanto é, formação você só tem uma vez, foi uma formação disciplinar, mas eu sempre tive interesse por ciências, e eu sei... o meu interesse pela ciência, pela história da ciência, mostra que ela surge interdisciplinar, você olha o Galileu... Você olha lá na *wikipedia*, quem foi o Galileu? A *wikipedia* vai dizer: o Galileu foi um físico, matemático, engenheiro, cientista... Ou seja, era um cara interdisciplinar. E ele que criou a ciência moderna, então a ciência moderna nasce interdisciplinar, e eu sabia disso. Essa interdisciplinaridade surge com o crescimento da ciência e a impossibilidade de ter o conhecimento enciclopédico, que foi percebido inicialmente no século XVIII, então começa um processo... já no século XIX começa um processo de especialização. O sujeito já não é só um cientista, ele é um físico, o outro é químico, o outro é matemático, então... era coisa que na verdade não existia. O Newton, por exemplo, ele era muito conhecido como físico, o maior físico da história e então ele criou a lei da gravitação universal, criou não, descobriu. Mas essa lei... Mas não tinha matemática pra expressar essa lei, porque não tinha o cálculo. Daí o que o Newton fez? *Ele não foi buscar um matemático pra dizer “olha, preciso de matemática pra expressar isso aí”.* Ele inventou o cálculo. Então ele era físico e foi não só o maior físico, mas ele talvez tenha sido um grande matemático, foi com certeza. Já o Einstein, no século XX, ele era um físico, mas ele também conhecia matemática. Muita matemática da relatividade foi desenvolvida por matemáticos. Então, as coisas já estavam, no final do século XIX, já havia alguma especialização. *E no século XX, essa especialização foi exacerbada. Então havia uma necessidade, eu sentia que havia uma necessidade de correção nessa especialização*, porque quando você começa a caçoar do especialista dizendo que ele é um sujeito que sabe tudo sobre quase nada ou sabe quase tudo sobre quase nada, tem uma verdade por trás dessa aparente condenação. Tem uma verdade. *Então isso é uma coisa que nós não podemos deixar que essa tendência se estabeleça para as próximas gerações porque claramente isso não é adequado. Então eu sentia a necessidade dessa correção. Não sei direito, ainda não sei como fazer isso, mas de alguma forma temos de revalorizar a cultura geral*, digamos assim, o chamado *generalista*, porque o Galileu era generalista, o Newton também, todos esses grandes gênios foram generalistas. *Eles olharam além, tiveram uma visão maior*, a tal passo em que o especialista tem uma visão muito estreita das coisas, embora eles continuem sendo necessários. Você não pode limitar o escopo da formação superior à formação de especialistas, isso empobrece muito esse escopo”.

“Então meus pais foram muito atingidos por essa precariedade das profissões, que hoje se tornou comum, todo mundo sabe que você exerce sua profissão hoje e amanhã ela poderá ser desvalorizada, ou valorizada. E contrasta com a estabilidade dessas profissões nos séculos anteriores... Você vê até pelos sobrenomes, Ferreira, então você tinha um ferreiro, alguém que cuidava do casco do cavalo, ferradura e tal... Tinham muitos sobrenomes que são derivados de profissões que estavam bem estabelecidas... Mas, enfim, *essa precariedade profissional dos meus pais me conscientizaram desde cedo de que isso é uma realidade que veio pra ficar, inclusive.*”

O engenheiro atribui seu interesse pela interdisciplinaridade ao estudo da história da ciência. Na sua visão, podemos demarcar duas formas de justificação acerca de sua importância. A primeira estaria dada pela organização dos modos de produção do conhecimento científico. A segunda diz respeito à dinâmica de organização do mercado de trabalho contemporâneo. Para o engenheiro, a constituição histórica das disciplinas científicas teria provocado uma

especialização exacerbada na formação de profissionais e cientistas. Isto seria um problema na medida em que restringiria a formação superior a uma visão muito estreita do mundo. A interdisciplinaridade é vista, então, como um meio de retomar a formação generalista, valorizando o que ele designa de cultura geral. Do mesmo modo, a revalorização dessa cultura geral através da interdisciplinaridade também seria um instrumento para fazer frente à instabilidade do mercado das profissões.

Philippe Navaux

“Eu sou um grande defensor da interdisciplinaridade. Eu só posso dizer ótimo isso aí. Lá nos anos 1990, quando eu estava no comitê do CNPq [...] era uma coisa que me incomodava muito, por quê? Porque quando tu está numa área... eu sei que eu estou te respondendo através de outro caminho... Mas assim, a gente recebia processos, pra pedir dinheiro pra projeto e tudo mais, era da computação, legal, daí quando era de uma área interdisciplinar: "ah, não, isso é matemática, manda pra área de matemática". Aí, ia pra área de matemática e o cara falava "não, isso aqui não, é lá da computação". Resumo: quem estava no interdisciplinar, estava perdido e normalmente não levava dinheiro e tal porque o dinheiro é curto, então o pessoal chegava e queria... e eu achava isso muito errado, inclusive, lá na Capes, depois de anos e anos foi criada a área interdisciplinar. Hoje em dia tem a área interdisciplinar, o que também é complicado manter uma área interdisciplinar, mas a área interdisciplinar é exatamente pra dar abrigo a esses temas que estão entre duas, três áreas (...). E a área interdisciplinar é complicado, porque começa a botar muita coisa ali no meio. E aí ficou um pouco descaracterizado... qual interdisciplinaridade é essa? Por exemplo, na Capes, só pra te dar um exemplo (...) entra um pedido de um programa de pós-graduação na área de informática, daí ele não é aprovado. Muitas vezes o que acontece, o pessoal vai e entra no interdisciplinar e chama de computação aplicada a não sei o que... e é aprovado. Então, não foi aprovado aqui, mas foi aprovado lá. Ok. Talvez tenha mérito sim, mas talvez é uma maneira de entrar... de aprovar programa. Então, interdisciplinaridade é bom, precisa, mas tem que ter cuidado, porque senão, ele vira porta para os programas mais fracos”

“Voltando à UFABC, eu achei isso muito bom [o bacharelado interdisciplinar], *porque a evolução do conhecimento passa por essas áreas... é ridículo tu dizer que o conhecimento da computação é um, o conhecimento da matemática é outro... não, essas coisas se permeiam... Por exemplo, computação não existia há 50 anos atrás, vamos dizer, 70, talvez. Não existia. Onde é que estava isso? Bom, tava na matemática, tava na física, tava na engenharia... Então, a evolução do conhecimento passa pela interdisciplinaridade, passa exatamente por isso aí... daqui a pouco vai surgir uma nova área e se tu não tiver como apoiar essas áreas interdisciplinares, elas vão ter muita dificuldade de sair e pode ser que essa nova área pode ser fantástica... tu vê, a arquitetura, que é uma coisa que meio que saiu de dentro das engenharias, e hoje em dia ninguém discute que a arquitetura era das engenharias, não, arquitetura é arquitetura e engenharia é engenharia, hoje não tem dúvida. A informática a mesma coisa... a informática quando começou o pessoal dizia é daqui, é de lá... Então, daqui a pouco vai sair outras... outra área que vai ficar separado. A área de ambiente, de repente, vai virar um Instituto de Ambiente, hoje o ambiente está aqui, está na bio... Então se a gente não tem esse tipo de interdisciplinaridade para dar espaço ao crescimento desse conhecimento, prejudica o avanço”.*

Para Navaux, o interesse pela interdisciplinaridade partiu de sua atuação em instâncias burocráticas de avaliação para fomento de projetos de pesquisa. Foi durante sua participação em comitês do CNPq que teria tido a percepção de que havia áreas emergentes que não se enquadravam na avaliação disciplinar e, portanto, não conseguiam ter acesso aos recursos. Na visão do engenheiro, as justificações em torno da interdisciplinaridade acabam por se confundir pela atribuição de dois sentidos. Por um lado, a interdisciplinaridade tem o sentido de um instrumento burocrático, uma diretriz de organização dos mecanismos de avaliação científica capaz de garantir recursos para áreas emergentes. Por outro lado, a interdisciplinaridade é associada ao processo de evolução do conhecimento, em relação ao qual se pressupõe que seja uma prática definidora de disciplinas novas, que ainda não conquistaram sua autonomia frente às outras disciplinas. De todo modo, a razão da interdisciplinaridade, nesses dois sentidos, está dada enquanto estratégia de certos grupos para a conquista de posições no campo acadêmico e científico.

Sebastião Elias Kuri

“Eu acho que minha própria história que eu descrevi pra você agora... *você vai ver que de certa forma ela se adequa muito bem a essa ideia de interdisciplinaridade.* E eu diria que hoje a ideia que eu vejo vai além das disciplinas afins das áreas de engenharia, áreas de exatas. Eu acho que a gente tem que *buscar uma integração com todas as áreas do conhecimento da universidade,* das áreas de humanas até na verdade... as pessoas têm que *desenvolver um trabalho na sociedade que é comum,* sejam eles engenheiros ou cientistas sociais, precisamos *ter essa consciência social* e só a convivência entre as diferentes ideias e formações é que permite isso”.

“Eu acho que precisava ter um pouco mais essa interação entre as pessoas, entre as diferentes áreas do conhecimento. Embora eu sempre, de certa forma, defendi e participei da minha carreira acadêmica desenvolvendo essa atividade, eu acho que ela precisaria ter sido mais intensa... enfim, a carreira profissional da gente é uma parte pequena, a gente tem que lembrar da formação da gente, da nossa formação acadêmica. E essa *formação, para que ela seja de fato integral, ela tem que conhecer todos os aspectos sociais da vida contemporânea (...)*”.

O interesse pela interdisciplinaridade, no caso de Sebastião Kuri, teria sido produto de sua experiência prática de formação, sobretudo na Faculdade de Filosofia de Rio Claro, onde pode estabelecer relações com pessoas de diferentes áreas. É a partir disso que o engenheiro compreende a interdisciplinaridade de modo mais genérico, como uma interação entre pessoas de diferentes áreas do conhecimento. Sua justificativa estaria na necessidade de se desenvolver uma consciência social entre os membros da sociedade, isto é, meios de se garantir a convivência entre as pessoas. Nessa visão, o cumprimento dessa necessidade seria proporcionado por uma formação integral na universidade, em relação à qual a interdisciplinaridade é percebida como um instrumento.

Paulo Miyagi

“Tanto elétrica quanto mecânica estão bem consolidadas essas duas engenharias, *mas o profissional que o Brasil precisa, quer dizer, além desses dois, precisa muito de engenheiro mecatrônico*. Então é natural que tenha cursos de formação nessa área, e que também tenha pesquisa e pós, alguma coisa nessa área (...). Então vai continuar precisando do engenheiro formado em eletrônica, vai continuar precisando de engenheiro formado em mecânica, mas principalmente, *um país que nem o Brasil, que é usuário de engenharia, você precisa de um engenheiro com essa formação [em mecatrônica]*”.

“Lá fora esse tipo de coisa é mais comum. O engenheiro elétrico, mecânico, é normal ele entrar na outra área, porque as empresas precisam disso, então lá a formação é... as empresas se identificam muito mais com essa formação. Eles não querem, não precisam de um engenheiro assim pronto, especialista em alguma coisa, ele quer o engenheiro com boa base em ciências da engenharia. As empresas investem na formação interna deles, eles colocam o cara lá pra fazer esse tipo de treinamento. (...). No Brasil, a cultura é diferente. Por isso que a gente precisa formar engenheiros com essa visão mais ampla, no sistema interdisciplinar, porque é o que o mercado necessita”.

Para Paulo Miyagi, o interesse pela interdisciplinaridade estaria na demanda do mercado por profissionais menos especializados e dotados de uma “visão mais ampla”. Trata-se, portanto, de um interesse que se coloca em função de uma demanda externa ao campo acadêmico, a qual confere legitimidade ao exercício de determinada profissão. Essa demanda do mercado de engenharia é definida, por ele, por meio de uma visão particular sobre qual seria o papel dos engenheiros nas empresas brasileiras, expressa na constatação de que o Brasil “é usuário de tecnologia”.

Essa razão é o que permite ao engenheiro legitimar, em parte, seu engajamento pela criação da profissão de engenheiro mecatrônico no país: ao associar a interdisciplinaridade a uma demanda do mercado, o engenheiro reivindica o reconhecimento da profissão que trabalhou para instituir, na medida em que a define como interdisciplinar.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar as condições sociais singulares que possibilitaram a emergência de um novo modelo universitário, pautado por inovações pedagógicas e curriculares articuladas em torno da interdisciplinaridade – entendida como procedimento de organização, produção e difusão de conhecimentos integrados em torno de uma problemática particular.

Esse problema foi informado por um quadro analítico que apontava para mudanças nas lógicas de produção e reprodução de conhecimento, pressionadas por imperativos de ordem econômica, social e política gestados em meio ao processo mais geral de reordenamento da estrutura social através das transformações no regime de acumulação capitalista e na organização do Estado a partir da segunda metade do século XX. Desse prisma, nosso interesse inicial partiu da hipótese, orientada pela abordagem teórica adotada, de que esse novo modelo universitário não poderia ser explicado apenas como uma resposta a demandas de uma sociedade em transformação, nem como uma consequência inevitável do desenvolvimento dos modos de conhecer e dar a conhecer os objetos do mundo social, mas como uma construção histórica e social forjada por agentes e instituições diretamente implicados e interessados em redefinir os meios legítimos de organização dos espaços de produção e reprodução do conhecimento.

Assim, o enquadramento teórico dado ao problema circunscreveu a concepção desse modelo como uma espécie de tomada de posição por parte dos agentes que o conceberam. Para dar sustentação empírica a essa problemática, escolhemos tomar como lócus de análise a concepção da Universidade Federal do ABC, que foi identificada como a primeira experiência de institucionalização desse novo modelo.

O desenho da pesquisa se estruturou em duas operações metodológicas gerais. A primeira procurou reconstruir as condições necessárias para que esse modelo pudesse, por um lado, ser concebido por determinados agentes e, por outro, ser institucionalizado no sistema de educação superior. Para tanto, empreendemos uma mirada histórica que pretendeu reconstituir os debates em torno da expansão e modernização da educação superior no Brasil que, através de alguns movimentos reformistas, bem-sucedidos ou não, buscavam dar novas bases para a organização das universidades, com o fim de ampliar o número de vagas, maximizando a relação entre investimento e oferta, e ordenar a produção de conhecimento técnico e científico em torno do desenvolvimento econômico e social. Desse modo, pudemos apontar para instâncias de produção do que identificamos como o discurso dominante sobre a reforma da

educação superior entre o final da década de 1990 e o início da década de 2000, estabelecido, primeiro, no âmbito do Manifesto de Angra e da Copea e, depois, da Academia Brasileira de Ciências.

Essa recuperação histórica também permitiu a compreensão de que a institucionalização desse discurso teve como condição as mudanças nas relações de força entre agentes do campo político, acadêmico e universitário no interior do Estado. A mudança de governo em 2003, significou também a entrada de novos agentes no âmbito da burocracia estatal e, em especial, do Ministério da Educação. É nessa conjuntura que determinados agentes que tinham participado das instâncias de produção desse discurso que, de fato, configurou esse novo modelo, tiveram melhores condições de intervir na determinação das políticas governamentais direcionadas à reorganização da educação superior. Desse prisma, a realização dessa visão – que caracteriza esse modelo – dependeu da conjuntura particular daquele momento histórico que, estabelecida pelas políticas governamentais orientadas para a responsabilização social da universidade e da democratização do acesso ao ensino superior, levou à criação da UFABC.

De todo modo, essa operação era insuficiente para explicar o modo pelo qual a interdisciplinaridade era tomada como um dispositivo distintivo das configurações institucionais, acadêmicas e pedagógicas instituídas por esse modelo. Nesse sentido, realizamos uma segunda operação metodológica, que buscava compreender as determinações que tornavam a concepção desse modelo concebível. Isto é, circunscrevemos a análise ao grupo de cientistas e engenheiros que elaboraram o projeto pedagógico da UFABC. Em um primeiro momento, construímos uma espécie de biografia coletiva desses agentes, a partir de algumas propriedades pertinentes para se estabelecer a força social desse grupo, ou seja, a capacidade de seus membros em serem reconhecidos enquanto legítimos para participar da concepção desse projeto e a capacidade desse grupo de o fazer ser reconhecido como legítimo. Em um segundo momento, examinamos a trajetória familiar, profissional e acadêmica de cinco membros desse grupo, buscando demarcar o conjunto de posições por eles ocupadas no transcorrer do tempo, de modo a identificar os espaços e os momentos que favoreceram a formação de disposições específicas que teriam permitido incorporar a crença em torno da visão de mundo que buscam instituir ao formular esse modelo de universidade.

Entretanto, o processo de realização desse trabalho, emaranhado entre as leituras históricas e sociológicas sobre o ensino superior e a aproximação com o terreno empírico por meio de documentos e relatos, me fez perceber que esta pesquisa somente tem seu sentido se compreendida enquanto um ponto de partida. Isso significa que, mais relevante do que as

eventuais conclusões ou hipóteses que possa ter formulado, ela abre algumas possibilidades de investigação que permitiriam complexificar e aprofundar a análise que ela apenas inicia.

Ao tomarmos como premissa que o projeto do qual tratamos se constitui de fato em um modelo, não se pode ignorar a necessidade de investigar empiricamente essa constatação, isto é, problematizar, por um lado, as estratégias de difusão desse modelo por meio da implantação de bacharelados interdisciplinares em outras universidades – considerando a articulação entre determinados agentes e instituições – e, por outro, as próprias configurações particulares que esses cursos irão assumir em diferentes contextos institucionais, de modo a apontar as características que os aproximam e os diferenciam e, portanto, que poderiam afirmar se de fato podemos falar em um modelo ou, senão, a despeito de compartilharem um aspecto comum – a interdisciplinaridade – configuram experiências muito desiguais, que impediriam adotarmos essa classificação.

Um exemplo concreto poderia ser explorado considerando o próprio desenvolvimento histórico da UFABC. Ao nos aproximarmos dos processos de implantação e consolidação dessa universidade, foi possível constatar que o seu projeto fundador havia sofrido mudanças diretamente tributárias do processo de formação de seus corpos constituintes e das relações de força estabelecidas em torno das disputas internas pelo controle e funcionamento da própria universidade. Nesse sentido, seria relevante uma investigação que pudesse se debruçar sobre o processo de produção desse modelo, tomando a própria UFABC como um campo, um espaço socialmente estruturado onde se disputam os sentidos em torno da organização do ensino e da pesquisa, dos cursos e dos programas de pós-graduação. Essa investigação contribuiria para a reconstrução da história social da universidade, dando outro enquadramento empírico para a problemática geral que definiu esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. *Relatório de Atividades*. Rio de Janeiro: ABC, 2018. Disponível em: <http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/RAtividades-ABC18.pdf>
- _____. *A Academia Brasileira de Ciências e os caminhos da pesquisa no Brasil*. Rio de Janeiro: ABC, 2016.
- _____. *Subsídios para a Reforma da Educação Superior*. Rio de Janeiro: ABC, 2004.
- ALMEIDA, Ana Maria. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, pp. 163-78, 2008.
- ALMEIDA, Nival Nunes de; BORGES, Mário Neto. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, pp. 323-339, 2007.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; HEY, Ana Paula. Sociologia da Educação: olhares sobre um campo em ascensão. In: MICELI, Sergio; MARTINS, Carlos Benedito (Orgs.). *Sociologia Brasileira Hoje II*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2018. pp. 253-309.
- ALTBACH, Philip G. The emergence of a field: research and training in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 39, n. 8, pp. 1306-1320, 2014.
- _____. The Imperial Tongue: english as the dominating academic language. *International Higher Education*, n. 49, pp. 2-4, 2007.
- ALVES, Jefferson dos Santos. Interesses convergentes na constituição da pós-graduação em engenharia no Brasil: um estudo de caso da implementação da COPPE (1963-1965). *Outras fronteiras: Revistas discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMT*, Cuiabá, v. 6, pp. 84-104, 2019.
- ALVES, Jeronimo. O movimento pela ciência pura e a Academia Brasileira de Ciências. *Quiqu: Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, México, v. 8, n. 1, pp. 111-122, 1991.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação*, Campinas, Sorocava/SP, v. 13, n. 3, pp. 647-680, 2008.
- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. Higher education research between policy and practice. In: KEHM, Barbara; MUSSELIN, Christine (Orgs.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER*. Rotterdam, Boston e Taipei: Sense Publications, 2013. pp. 43-59.
- ARAUJO, José Carlos Souza. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. *APRENDER Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 12, pp. 65-81, 2009.

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O Problema Universitário Brasileiro*. Rio de Janeiro: A Encadernadora S.A., 1929.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior*. Brasília: Andifes, 2003. Disponível em: www.andifes.org.br. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BARBOSA, Thiago Sales. *Governança e democracia na Universidade do Século XXI*. Dissertação de Mestrado (em Políticas Públicas). Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Bernardo do Campo, 2016.
- BARBOSA, Thiago Sales; AZEVEDO, Adalberto Mantovani. Democracia e governança na educação pública de nível superior: desafios para a universidade do século XXI. *Anais da IIIª Semana de Ciência Política*, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- BARR, Nicholas (Org.). *Shapping higher education: 50 years after Robbins*. London: The London School of Economics and Political Science, 2014.
- BARRETO, Patrícia Regina Corrêa; ALVES, Jefferson dos Santos. Um estudo sobre a modernização da pesquisa e do ensino em engenharia na década de 1960: COPPE. *Anais eletrônicos do XV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*. Florianópolis, 2016.
- BARREYRO, Gladys; RHOTEN, José. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba/SP, v. 13, n. 1, pp. 131-152, 2008.
- BARROS, Amon de. Entrevista: Bresser Pereira e a Reforma Gerencial do Estado. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 9, n. 3, pp. 237-242, 2017.
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BELLONI, Isaura. A Gratificação de Estimulo a Docência: GED e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- BEN-DAVID, Joseph. Science and the university system. *International Review of Education*, v. 18, n. 1, pp. 44-60, 1972.
- BIONDI, Luigi. “Não éramos mais universidade”: a política na Escola Paulista de Medicina, da universidade federal à ditadura. In: RODRIGUES, Jaime. *et al.* (Orgs.). *A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos: ensaios sobre história e memória*. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 141-185.
- BLEIKIE, Ivar; HENKEL, Mary (Orgs.). *Governing Knowledge: a study of continuity and change in higher education*. Netherlands: Springer, 2005.

BORNHAUSEN, Parecer da Comissão Especial destinada a apreciar a proposta de emenda a constituição nº 370, de 1996. Brasília, Câmara dos Deputados, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia Geral* - vol. 1: lutas de classificação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

_____. *Homo Academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019 [1984].

_____. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. Estruturas, *habitus*, práticas. In: _____. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. pp. 86-107.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 2008a. pp. 13-33.

_____. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: _____. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 2008b. pp. 91-124.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. pp. 295-336.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. Os fundamentos históricos da razão. In: _____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a, pp. 113-156.

_____. O conhecimento pelo corpo. In: _____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b, p. 157- 198.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. pp. 183-191.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Revista Teoria & Educação*, v.3, pp. 113-119, 1991.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983a. pp. 46-81.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983b. pp. 122-155.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche em sciences sociales*, v. 2, n. 2-3, PP. 3-73, 1976.

- _____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007 [1975]. pp. 127-144.
- BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 6 fev. 2022.
- _____. *Projeto de Lei nº 7.200, de 2006*. Estabelece normas gerais da educação superior. 2006. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7DE3D8E77C23821C4DFD819D6C0B940F.node2?codteor=420781&filenam e=Avulso+-PL+7200/2006. Acesso em: 5 fev. 2022.
- _____. *Projeto de Lei nº 3.962, de 2004*. Exposição de motivos interministerial para a instituição da Universidade Federal do ABC. 2004.
- _____. *Anteprojeto de Lei, de dezembro de 2004*. Estabelece normas gerais para a educação superior no país. [S. l.], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- _____. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária Brasileira. Brasília, Grupo de Trabalho Interministerial, 15 de dezembro de 2003.
- _____. *Projeto de Lei nº 2.737, de 2003*. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal da Região do Grande ABC, no Estado de São Paulo, e dá outras providências. [S. l.], 2003. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=494523. Acesso em: 16 jan. 2022.
- _____. *Decreto-lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. [S. l.], 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.
- _____. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.
- _____. *Constituição Federal*. Brasília, Senado Federal, 1988.
- _____. *Projeto de Lei nº 7.844, de 1986*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Ciências da Região do ABCD. [S. l.], 1986. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FA3A08A775

FA4EE5D2F9525B5701D7D9.proposicoesWebExterno2?codteor=1156782&filename=Do
ssie+-PL+7844/1986. Acesso em: 15 jan. 2022.

_____. *Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985*. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. [S. l.], 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2022.

_____. *Projeto de Lei nº 877, de 1979*. Autoriza o poder executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do ABC, no Estado de São Paulo. [S. l.], 1979. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1182490. Acesso em: 19 jan. 2022.

_____. *Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968*. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. [S. l.], 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 fev. 2022.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. [S. l.], 1968b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____. *Decreto nº 53.372, de 31 de dezembro de 1963*. Autoriza a Universidade Federal de São Paulo a criar e instalar cursos preuniversitários e dá outras providências. [S. l.], 1963a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53372-31-dezembro-1963-393442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. *Decreto nº 53.373, de 31 de dezembro de 1963*. Designa os membros que devem integrar o Conselho Consultivo e Deliberativo da Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. [S. l.], 1963b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53373-31-dezembro-1963-393445-norma-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S. l.], 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

_____. *Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960*. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. [S. l.], 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3835-13-dezembro-1960-354392-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. *Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950*. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. [S. l.], 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBR,O%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art. Acesso em: 28 jan. 2022.

_____. *Decreto-lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945*. Dá nova redação ao art. 5º do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. [S. l.], 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8457-26-dezembro-1945-416374-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.

_____. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. [S. l.], 1931b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRAGGIO, Ana. A gênese da reforma universitária brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, pp. 2 -26, 2019.

BUARQUE, Cristovam. *A refundação da universidade*. Brasília: Editora da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005.

CALHOUN, Craig. Academic freedom: public knowledge and the structural transformation of the University. *Social Research*, v. 76, n. 2, pp. 561-598, 2009.

CARDOSO, Irene. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: Editora 34, 2001a.

_____. A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação. In: _____. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: Editora 34, 2001b [1989].

_____. *A Universidade da comunhão paulista* (O projeto de criação da Universidade de São Paulo). São Paulo: Cortez, 1982.

CARLOTTO, Maria Caraméz. O campo brasileiro de ensino superior em perspectiva estrutural: tendências históricas e contemporâneas *Pensata: Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, v. 10, n. 1, pp. 37-60, 2021.

_____. *Universitas semper reformanda? A Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social*. Tese de Doutorado (em Sociologia), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, 2014.

CARLOTTO, Maria Caraméz; GARCIA, Sylvia Gemignani. O Brasil como 'terreno de experimentação' da expertise gerencial: a atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1966-1985). *REVISTA PÓS-CIÊNCIAS SOCIAIS (online)*, v. 18, pp. 63-84, 2021.

_____. Novos saberes, novas hierarquias: disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 33, n. 96, pp. 2-19, 2018.

_____. Tensões e contradições do conceito de organização aplicado à universidade: o caso da criação da USP-Leste. *Avaliação*, v. 18, pp. 657-684, 2013.

- CARVALHO, Tatiana. *UFABC: uma nova proposta de universidade pública*. Dissertação de Mestrado (em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.
- CASTILHO, Fausto. *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de pesquisa em Educação*, v. 2, n. 3, pp. 414-429, 2007.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, pp. 125-140, 2006.
- CHARLE, Christophe. *Homo Historicus: reflexões sobre a história, os historiadores e as ciências sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Rio de Janeiro: FGV, 2018.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *Histoire des universités (XIIe XXIe siècle)*. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. Modernização *versus* democracia. In: _____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001 [1989], pp. 73-113.
- _____. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, pp. 211-222.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 17, n. 2, pp. 427-441, 2015.
- CHRISTOVÃO, Carmen. *UFABC: limites, perspectivas e possibilidades de um modelo de ensino inovador a partir da criação do projeto da Universidade Federal do ABC*. Dissertação de Mestrado (em Administração). Fundação Educacional Inaciana (FEI), São Paulo, 2013.
- CHRISTÓVÃO, Maria Carmen; BERNARDES, Roberto. Os desafios da interdisciplinaridade como instrumento de inovação em projetos pedagógicos no ensino superior: a experiência da UFABC. *Revista Interciente (online)*, v. 1, pp. 1-21, 2014.
- CLARK, Burton. A note on pursuing things that work. In: GUMPORT, Patricia (Org.). *Sociology of higher education: contributions and their contexts*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. pp. 319-324.
- _____. The Entrepreneurial University: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, v. 13, n. 2, pp. 9-24, 2001.
- _____. (Org.). *Perspective on higher education: eight disciplinary and comparative views*. Berkeley/CA: University of California Press, 1984.

- _____. Development of the sociology of higher education. *Sociology of Education*, v. 46, n. 1, pp. 2-14, 1973.
- CLEGG, Sue. Conceptualising higher education research and/or academic development as 'fields': a critical analysis. *Higher Education Research and Development*, v. 31, n. 5, pp. 667-678, 2012.
- COGGIOLA, Oswaldo. A crise universitária no Brasil. *Revista Adusp*, São Paulo, pp. 34-42, set. 1998.
- COMISSÃO DA VERDADE MARCOS LINDENBERG DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. São Paulo: Pontocom, 2021. Disponível em: http://www.editorapontocom.com.br/livro/67/cvml-unifesp_67_6048e14b9f684.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- CORBUCCI, Paulo. *et al. Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino*. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.
- COSTIN, Cláudia. Organizações sociais como modelo para gestão de museus, orquestras e outras iniciativas culturais. *Revista Administração em Diálogo*, v. 7, n. 1, pp. 109-117, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza Bertollozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/as-politicas-educacionais-entre-o-presidencialismo-imperial-e-o-presidencialismo-de-coalizao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- _____. "Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior", *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n.1, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1473>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- _____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, pp. 37-61, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- _____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, pp.20-49, jul. 1997.
- _____. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- _____. *Educação e Desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, 2009.

- DARKNELL, Frank. The Carnegie Council for Policy Studies in Higher Education: a new policy group for the ruling class. *Critical Sociology*, v. 5, pp. 106-114, 1975.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. *Reforma da previdência: quem ganha e quem perde*. Brasília: SBS Editora Seguradoras, 1997.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, pp. 5-16, 2002.
- DORIA, Francisco Antonio (Org.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- DRUKER, Peter. *Uma era de descontinuidades: orientações para uma sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- DURHAM, Eunice. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003.
- EL-KHAWAS, Elaine. Patterns of communication and miscommunication between research and policy. In: SCHWARZ, Stefanie; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). *The institutional basis of higher education research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 45-56.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, pp. 17-36, 2006.
- _____. *Da universidade 'modernizada' à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Matos. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAIRWEATHER, James. The origins and structures of research on higher education in the United States. In: SCHWARZ, Stefanie; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). *The institutional basis of higher education research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 77-86.
- FERNANDES, Ana Maria. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília: Editora UnB/ANPOCS/CNPq, 1990.
- FERNANDES, Florestan. *Reforma ou Revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2020 [1968].
- _____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FORJAZ, Maria Cecília S. Cientistas e militares no desenvolvimento do CNPq (1950-1985). *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, Rio de Janeiro, n. 28, pp. 71-99, 1989.
- FRANK, David; MEYER, John. University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, v. 36, n. 4, pp. 287-311, 2007.
- GAMBI, Thiago; COSENTINO, Daniel do Val; GAYDECZKA, Beatriz. *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

- GARCIA, Sylvia Gemignani. Sobre os obstáculos sociais ao desenvolvimento histórico da razão. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 12, n. 4, pp. 751-766, 2014.
- GINGRAS, Yves. Idées d'universités: enseignement, recherche et innovation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 148, pp. 3-7, 2003.
- GONZALEZ, Tatiane. O caso da Universidade Federal do ABC. *Diversa: educação inclusiva na prática*. Instituto Rodrigo Mendes, pp.1-20, 2015.
- GORNITZKA, Ase. *et al.* (Org.). *Pathway through higher education research: a festschrift in honour of Peter Maasse*. Oslo: Department of Education/University of Oslo, 2016.
- GUMPORT, Patricia (Org.). *Sociology of higher education: contributions and their contexts*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.
- HEY, Ana Paula. Elites científicas: o caso da Academia Brasileira de Ciências. *Anais 36º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu/MG, 2017.
- _____. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EDUFSCAR, 2008.
- _____. Les débats sur l'enseignement supérieur: disputes académiques ou querelles politiques? *Cahiers du Brésil Contemporain*, n. 57-60, pp. 283-302, 2005.
- HUSÉN, Torsten. The Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education: a summary of reports and recommendations. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v. 13, n. 4, pp. 50-51, 1981.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 1997*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Censo da Educação Superior 1998*. Brasília: MEC, 1998.
- KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Covilha: Lusifia Press/Universidade da Beira Interior, 2008 [1798].
- KEHM, Barbara. Higher education as a field of study and research in Europe. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, pp. 60-74, 2015.
- KEHM, Barbara; MUSSELIN, Christine (Orgs.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER*. Rotterdam, Boston e Taipei: Sense Publications, 2013.
- KOGAN, Maurice; HENKEL, Mary. Future directions for higher education policy research. In: SCHWARZ, Stefanie; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). *The institutional basis of higher education research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 25-44.
- KRUGER, Elisa. Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais BIB*, São Paulo, n. 86, pp. 68-97, 2018.

- MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. *Espaço Pedagógico*, v. 13, pp. 47-65, 2006.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. O novo projeto universitário no Brasil e o foco no currículo interdisciplinar. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 3, n. 1, 2017.
- MARCHETTI, Vitor; FREY, Klaus; AZEVEDO, Adalberto; LOTTA, Gabriela. Caminhos cruzados: movimentações políticas, articulações acadêmicas e as origens do curso de Bacharelado em Políticas Públicas da UFABC. In.: VENDRAMINI, Patrícia; ALMEIDA, Lindijane (Orgs.). *Pioneirismo, renovação e desafios*. Florianópolis: Editora UDESC, 2017.
- MARTINS, Carlos Benedito. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 29, pp. 100-127, 2012.
- _____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.106, pp. 15-35, 2009.
- _____. Uma reforma necessária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, pp. 1001-1020, 2006.
- MEIRA, Vanessa Ribeiro Andreto. *Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?* Dissertação de Mestrado (em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.
- MENA-CHALCO, Jesús; DALPIAN, Gustavo; CAPELLE, Klaus. Redes de colaboração acadêmica: um estudo de caso da produção bibliográfica da UFABC. *Revista Interciente (online)*, v. 1, pp. 50-58, 2014.
- MERTON, Robert. *Ensaio de Sociologia da ciência*. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2013a.
- _____. A ciência e a ordem social. In: _____. *Ensaio de Sociologia da ciência*. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2013b [1938]. pp. 159-178.
- MICELI, Sérgio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de estado, 1931-1937. In: CPDOC/FGV. *A Revolução de 30: seminário internacional*. Brasília: Editora UnB, 1983. pp. 399-436.
- MILOT, Pierre. La reconfiguration des universités selon l'OCDE: économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 148, pp. 68-73, 2003.
- MILLOT, Benoît. In memoriam: Jean-Claude Eicher. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 6, pp. 643-644, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade! Brasília, Secretaria de Educação Superior, 2006.

- _____. *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, UNESCO, 2003.
- _____. Relatório. Brasília, Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- _____. Uma nova política para a educação superior brasileira. Brasília, Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, 1985. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/politica_educacao_superior2.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos anos 1930: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, pp. 291-321, 1992.
- MOTA, Tomaz Aroldo da. Unidade, resistência e autonomia: os papéis da Andifes durante o governo FHC. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Andifes e os rumos das universidades federais*. Brasília, Andifes, 2013, pp. 42-51.
- NEAVE, Guy. On fate and intelligence: the institutional base of higher education research. In: SCHWARZ, Stefanie; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). *The institutional basis of higher education research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 57-74.
- NEVES, Clarissa; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 12, pp. 19-41, 2018.
- NUSSENZVEIG, Moysés (Org). *Repensando a universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2004.
- OLIVEIRA, Gustavo Galatti. *Interdisciplinaridade e inclusão social no processo de implantação da Universidade Federal do ABC: da proposta à prática*. Dissertação de Mestrado (em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.
- PAUL, Jean-Jacques. Jean-Claude Eicher (1929-2003). *Revue Française de Pédagogie*, v. 146, pp. 203-204, 2004.
- PAULINYI, Erno J. *Esboço histórico da Academia Brasileira de Ciências*. Brasília: CNPq, 1981.
- PENTEADO, Claudio Luís; SILVA, Sidney Jard da; FONSECA, Karen. Humanidades na UFABC: a produção de conhecimento interdisciplinar na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 28, pp. 475 - 500, 2015.
- PEROSA, Graziela Serroni; COSTA, Taline de Lima e. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. *Educação & Sociedade* [online], v. 36, n. 130, pp. 117-137, 2015.

- PEROSA, Graziela Serroni; SILVA, Alessandro. Educación superior privada: las paradojas de la expansión brasileña. *Propuesta Educativa*, v. 1, n. 55, pp. 15-33, 2021.
- PRUD'HOMME, Julien; GINGRAS, Yves. Les collaborations interdisciplinaires: raisons et obstacles, *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 210, n. 5, PP. 40-49, 2015.
- RAMALHO, José; RODRIGUES, Iram, CONCEIÇÃO, Jefferson. Reestruturação industrial, sindicato e território: alternativas políticas em momentos de crise na região do ABC em São Paulo. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, v. 85, pp. 147-167, 2009.
- RODRIGUES, Jaime. Criação e Expansão da Unifesp: Marcos da Memória e da História Institucional. In: RODRIGUES, Jaime. *et al.* (Orgs.). *A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos: ensaios sobre história e memória*. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 187-239.
- ROSA, Derval dos Santos. Os bacharelados interdisciplinares e os seus desafios. *Revista Interciente (online)*, v. 1, pp. 33-49, 2014.
- RUMBLEY, Laura. *et al.* (Orgs.). *Higher education: a worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications*. Bonn: Lemmens, 2014.
- RUMBLEY, Laura; STANFIELD, David; GAYARDON, Ariane. Global inventory of research, training and publication in the field of higher education: growth, diversity, disparity. In: RUMBLEY, Laura. *et al.* (Orgs.). *Higher education: a worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications*. Bonn: Lemmens, 2014. pp. 23-34.
- SAMPAIO, Helena. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014. pp. 139-192.
- SANTO ANDRÉ. *Lei Orgânica de 2 de abril de 1990*. Lei Orgânica do Município de Santo André. [S. l.], 1990. Disponível em: http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid=24. Acesso em: 16 jan. 2022.
- SANTOS, Marcos Antônio Cabral. Francisco Campos: um ideólogo para o Estado Novo. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, pp. 31-48, 2007.
- SANTOS JUNIOR, Jaime Fernando dos. A Universidade Invisível: a criação e a 'dissolução' da UFSP (1950-1968). In: Ana Lúcia Lana Nemi. (Org.). *EPM/SPDM: Histórias de gente, ensino e atendimento à saúde*. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2012, pp. 93-179.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Falso mineiro: memórias da política, ciência, educação e sociedade*. Rio de Janeiro: História Real, 2021.
- _____. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- _____. Brasil: oportunidade e crise no ensino superior. 1989. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

- SCHWARZ, Stefanie; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). *The institutional basis of higher education research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- SCOTT, Peter. Mass Higher Education. In: SHIN, Cheol; TEIXEIRA, Pedro (Orgs.). *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Netherlands: Springer, 2017.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, pp. 867-889, 2015.
- _____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, pp. 191-222, 2005.
- SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SHATTOCK, Michael. Editorial: Burton R. Clark and his contribution to the study of higher education. *London Review of Education*, v. 8, n. 3, pp. 205–208, 2009.
- _____. *The Society for Research into Higher Education and the changing world of british higher education: a study of SRHE over its first 25 years*. SRHE, s/d. Disponível em: <http://srhe.co.uk/downloads/ShattockSRHEfirst25years.pdf>
- SILVA, Sidney Jard da; PINEZI, Ana Keila; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, pp. 147-165, 2012.
- SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma no Estado e mudança na produção*. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2020 [1999].
- SORBER, Nathan. The University Tradition in the United States. In: SHIN, Cheol, TEIXEIRA, Pedro (Orgs.). *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Netherlands: Springer, 2017.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- STONE, Lawrence. Prosopografia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 19, n. 39, pp. 115-137, 2011.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: desafios à extensão e à autonomia universitárias. In: *20ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu/MG, 1997.
- TEICHLER, Ulrich. Higher education research in Europe. In: CURAJ, Adrian. *et al.* (Orgs.). *The european higher education area*. Netherlands: Springer, 2015. pp. 815-847.

- _____. The initial objectives of CHER: the invitation to the inaugural conference. In: KEHM, Barbara; MUSSELIN, Christine (Orgs.). *The development of higher education research in Europe: 25 years oh CHER*. Rotterdam, Boston e Taipei: Sense Publications, 2013. pp. 7-23.
- _____. Higher educational research and its institutional basis. In: SCHWARZ, Stefanie; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). *The institutional basis of higher education research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 13-24.
- TEIXEIRA, Pedro Nunes. Reflecting about current trends in higher education research: a view from the journals. In: KEHM, Barbara; MUSSELIN, Christine (Orgs.). *The development of higher education research in Europe: 25 years oh CHER*. Rotterdam, Boston e Taipei: Sense Publications, 2013. pp. 103-121.
- TIGHT, Malcolm. Higher education research 2000–2010: changing journal publication patterns. *Higher Education Research and Development*, v. 31, n. 5, pp. 723-740, 2012.
- _____. Bridging the divide: a comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*, v. 53, pp. 235–253, 2007.
- TRINDADE, Hélió. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, pp. 819-844, 2004.
- _____. Por que e como reformar a universidade: mitos e realidades. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, UNESCO, 2003, pp. 181-190.
- TRINDADE, Hélió (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- TROW, Martin. From mass higher education to universal access: the american advantage. *Research and Occasional Paper Series: CSHE*, University of California, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. *UFABC 10 anos: novos caminhos para o ensino superior*. Santo André/SP: UFABC, 2016.
- _____. *UFABC 5 anos: um novo projeto universitário para o Brasil*. Santo André/SP: UFABC, 2011.
- _____. *Projeto pedagógico*. Santo André/SP: UFABC, 2006.
- VASCONCELOS, Isamara Martins. *A federalização do ensino superior no Brasil*. Dissertação de Mestrado (em Sociologia), Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasília, 2007.
- VIEIRA, Gastão. Requerimento para criação de Comissão Especial destinada a ouvir os diversos posicionamentos a respeito do tema e propor medidas visando a Reforma Universitária. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

XAVIER, Allan; STEIL, Leonardo. Quadrimestre ideal: dispositivo de controle de tempo no currículo da UFABC. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, pp. 1-18, 2018.

XAVIER, Allan; STEIL, Leonardo; MENA-CHALCO, Jesus. (Inter)disciplinaridade e transversalidades: o projeto de formação superior da Universidade Federal do ABC. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 2, pp. 373-390, 2017.

ZIMERMAN, Artur; SILVA, Sidney Jard da; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. A expansão do campo das políticas públicas na universidade brasileira: o caso da UFABC. *Temas de Administração Pública*, Araraquara, vol. 1, n. 6, 2010.