

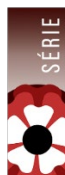


A Elite Acadêmica

Estudos sobre as formas de
(re)produção do capital acadêmico

Everton Picolotto
(Org.)

A ELITE ACADÊMICA



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleoni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimiento Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

A ELITE ACADÊMICA

ESTUDOS SOBRE AS FORMAS DE (RE)PRODUÇÃO
DO CAPITAL ACADÊMICO

Organizador

Everton Picolotto



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

Fotografia / Imagem de Capa: X

Revisão: X



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E43 A elite acadêmica: estudos sobre as formas de (re)produção do capital acadêmico [recurso eletrônico] / Everton Picoletto (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.
145p.

ISBN 978-65-5272-066-5

DOI 10.22350/9786552720665

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Sociologia – Educação – Universidade. I. Picoletto, Everton.

CDU 37.015.4:378

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Everton Picolotto</i>	
1	13
Universidade: reprodução e transformação	
<i>Everton Picolotto</i>	
2	49
A elite política na academia: uma análise das trajetórias dos reitores da UFSM	
<i>Alcir Luciany Lopes Martins</i>	
<i>Micaela Severo da Fonseca Jessoif</i>	
3	81
A elite científica: bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPQ e as relações de poder simbólico na UFSM	
<i>Fernanda Sena Fernandes</i>	
<i>Matheus Balduino Salkovski Junges</i>	
4	99
“Herança acadêmica”: a transmissão de capital científico dos bolsistas produtividade em pesquisa do CNPq (PQ-1A) na UFSM	
<i>Mayco Lima da Silva</i>	
<i>Norberto Quintana Guidotti de Ornelas</i>	
5	121
Financiamento à pesquisa na UFSM: entre o padrão de reprodução do capital e o capital acadêmico	
<i>Marcos Britto Corrêa</i>	
<i>Fernanda Sena Fernandes</i>	

APRESENTAÇÃO

Everton Picolotto

A ideia de escrever um livro sobre a elite acadêmica nasceu nas discussões de salas de aulas da disciplina de Sociologia da Educação, no segundo semestre de 2023. A disciplina é ofertada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UFSM e contava, naquela ocasião, com estudantes de mestrado e de doutorado do PPGCS, mais um doutorando e um pós-doutorando vinculados ao PPG em Educação da UFSM.

Algumas aulas da disciplina foram dedicadas a conhecer mais e refletir sobre a universidade no Brasil e em outros países. As leituras feitas e os debates de sala de aula instigaram a turma para pensar a nossa própria instituição no contexto nacional e internacional. No final do semestre, as reflexões evoluíram de tal forma que se optou em realizar, com base nas ferramentas da Sociologia da Educação, investimentos de pesquisa sobre as elites políticas e científicas da UFSM, sobre a formação de genealogias acadêmicas e os caminhos dos recursos financeiros na instituição. Foram selecionadas algumas bases de dados, a maioria de acesso aberto e público, e foram feitas algumas consultas aos órgãos de financiamento às pesquisas no país e no estado do Rio Grande do Sul. O resultado dessas investigações e os respectivos textos de descrição e análise foram entregues como parte da avaliação final da disciplina e, após revisões e complementações sugeridas pelo professor responsável e pelos colegas da turma (por meio de leituras cruzadas dos textos), foram reunidos nessa obra.

A leitura do *Homo Academicus*, de Pierre Bourdieu (2019), foi particularmente estimulante para pensar o processo de geração e acúmulo de capital acadêmico na instituição universitária e o conflito entre as “faculdades” (áreas de conhecimento). As advertências do autor também foram muito úteis para estarmos cientes das dificuldades de pesquisar o nosso universo de atuação, os nossos pares e a instituição em que atuamos, o que exige um exercício de distanciamento e objetivação. Ademais, lembra ele, ninguém gosta muito dos que “traem um segredo”, revelam as formas de acesso aos recursos raros, valorizados, as regras do seu acúmulo, os privilégios... Nesse sentido, lançar um livro de análise crítica sobre as formas de aquisição de capital acadêmico nos faz recordar o título provocativo do *Livro para queimar*, de Li Zhi, mandarim exilado, que revelava, em seus escritos, segredos da fé e, por tal ousadia, seus escritos eram constantemente destinados à fogueira (Bourdieu, 2019, p. 25-26).

Como afirma Bourdieu, a Sociologia não tem pretensões heroicas ou salvacionistas, mas, ao fazer uso das ferramentas científicas disponíveis, oferecer uma análise capaz de desvendar o que estava oculto, que não aparecia de forma clara e organizada para os membros da comunidade e, dessa forma, “oferecer a possibilidade de liberdade; e pode ao menos esperar que seu tratado das paixões acadêmicas seja para outros o que foi para si, o instrumento de uma socioanálise” (Bourdieu, 2019, p. 26).

Concomitantemente à escrita dos textos pelos estudantes de pós-graduação, o docente responsável pela disciplina embrenhou-se mais no tema da universidade no Brasil, registrou um projeto de pesquisa na UFSM¹ sobre o tema e avançou em pesquisas próprias. Derivado desses

¹ O projeto de pesquisa “A universidade do século XXI: espaço de reprodução das desigualdades ou da transformação social?” foi registrado na UFSM, em 2024.

investimentos de pesquisa, escreveu o Capítulo 1 - *Universidade: reprodução e transformação*, sobre o processo de formação tardia da universidade no país, o seu processo de interiorização e expansão nas últimas décadas e alguns dos seus desafios atuais. Apresenta alguns debates sobre o sentido da universidade, se ela deveria ser um espaço privilegiado para a formação profissional ou também de produção e difusão da ciência, da cultura e do desenvolvimento nacional; se ela é instrumento de reprodução das elites, um espaço do privilégio das classes altas ou pode ser instrumento de transformação social, que pode ser usado pelas classes populares e grupos que almejam mudanças. Além dessas questões gerais, o texto trata também do processo de formação da UFSM (1960), a primeira universidade federal no interior do país e o seu processo de expansão na trajetória das políticas de ensino superior. Portanto, o capítulo trata de forma introdutória, prepara o terreno, para o tema central do livro, qual seja, a formação e a reprodução da elite acadêmica e o caso escolhido é a UFSM. Cada um dos capítulos seguintes desdobra alguns aspectos desse tema.

Alcir Luciany Lopes Martins e Micaela Severo da Fonseca Jessof desenvolveram investigação sobre as trajetórias dos reitores da UFSM, com os seus resultados escreveram o Capítulo 2 - *A elite política na academia: uma análise das trajetórias dos reitores da UFSM*. Em um país em que as universidades foram criadas tardiamente, em meados do século XX, quando a UFSM foi instituída, uma pequena parcela da população tinha acesso ao ensino superior, e a análise dos autores sobre o perfil dos primeiros ocupantes do cargo mais elevado da instituição, mostra que todos eles tinham origem nas elites e receberam a indicação direta do governo federal para o cargo. Algumas décadas depois, os reitores passaram a ser eleitos pela comunidade universitária, mas o seu perfil social não se altera muito; eles, em geral, são docentes que

tiveram formação na idade correta, a grande maioria se formou pela UFSM (exceto os primeiros) e logo após a titulação se tornaram professores, tiveram experiências anteriores na gestão de cursos, departamentos e centros de ensino importantes e na vice-reitoria. Dessa análise, chama atenção que os reitores são originários de apenas quatro centros de ensino até os dias atuais, dois sendo os que realmente predominam como “berço” de reitores. Em suma, os reitores são provenientes de uma espécie de “elite política” na universidade.

Mas existe também uma elite científica na instituição? Segundo a perspectiva bourdiesiana, na academia se pode acumular capital simbólico de duas formas: seja se destacando como cientista, seja como gestor de instituições educacionais e científicas. A primeira forma é a que dá lógica para a carreira de pesquisador nas instituições universitárias. O Capítulo 3 - *A elite científica: bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq e as relações de poder simbólico na UFSM*, de Fernanda Sena Fernandes e Matheus Balduino Salkovski Junges, apresenta e analisa algumas características dos docentes da UFSM que são bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq nos seus níveis mais elevados. Quem são eles, de quais centros de ensino, de quais áreas disciplinares, diferenças de gênero nesses níveis altos da ciência, entre outras. Os dados mostram algumas coisas bem interessantes. Os PQ 1A, nível mais alto, são de apenas 3 centros de ensino, sendo que dois centros possuem maioria entre pesquisadores PQ e são os centros que concentram as “ciências hard”, têm programas de pós-graduação antigos, com doutorado consolidado, além de serem considerados de excelência pela CAPES. Eles formam uma espécie de “elite científica”.

O Capítulo 4 - *“Herança acadêmica”: a transmissão de capital científico dos bolsistas produtividade em pesquisa do CNPq (PQ-1A) na UFSM*, de Mayco Lima da Silva e Norberto Quintana Guidotti de Ornelas,

trata das possibilidades da formação de genealogias acadêmicas, onde a elite científica consegue deixar a sua marca na formação das novas gerações de docentes e pesquisadores na UFSM e em outras instituições. Com base em dados da Plataforma Acácia e dos currículos Lattes, os autores conseguem verificar a grande fecundidade (produção de muitos “descendentes” acadêmicos) e a capacidade que PQs 1A têm de estimular a inculcação do *habitus* científico nos seus orientandos através de sua socialização nas redes acadêmicas e na transferência e empréstimo de capital científico. Um dos dados mais impressionantes diz respeito à sua capacidade de formar os novos docentes da instituição em que atuam. De cada seis orientandos de doutorado dos PQ 1A que atuam na UFSM, um deles veio a se tornar professor da instituição e vários outros atuam em outras universidades, IFs e outros órgãos do Estado.

É fato conhecido que para se produzir conhecimento científico, torná-lo conhecido e relevante, são necessários recursos financeiros. Nesse aspecto nos questionamos: quais os caminhos dos recursos destinados para a pesquisa na instituição? Eles são distribuídos de igual forma ou existem direcionamentos prioritários? A formação de elites na instituição tem relação com a distribuição das verbas monetárias? O Capítulo 5 – *Financiamento à pesquisa na UFSM: entre o padrão de reprodução do capital e o capital acadêmico*, de Marcos Britto Corrêa e Fernanda Sena Fernandes, trata dessas questões. São apresentados alguns dados sobre a distribuição de recursos internos e de agências de fomento à pesquisa. Ao se analisar essa distribuição são observados alguns direcionamentos significativos para certas áreas prioritárias, não por acaso, as mesmas que têm programas de pós-graduação mais antigos, melhor avaliados pela agência da área e as que contam com os principais membros das elites acadêmicas (nas suas duas variantes,

científica e política). Em suma, a lógica é de que capital atrai mais capital.

O livro contou com auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a sua viabilização e publicação, ao qual somos muito gratos.

O organizador

1

UNIVERSIDADE: REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

*Everton Picolotto*¹

Introdução

A universidade é vista como um espaço de formação privilegiada, voltada aos mais aptos, preparados, merecedores do acesso ao conhecimento de alto nível. Historicamente, nos países desenvolvidos, foi uma instituição incumbida de formar os dirigentes do Estado, os profissionais liberais e “consagrar” as elites, constituir uma “nobreza togada”, nas palavras de Bourdieu (1989; 2019). Mas no século XX, especialmente no pós-guerra, ela também foi vista como uma instituição que poderia contribuir para mudança social, em diferentes países desenvolvidos e em desenvolvimento, como uma opção de distribuição de oportunidades para as classes populares, portanto, um instrumento de democratização da sociedade (Fernandes, 1975; Santos, 2005).

No Brasil, a universidade foi formada no início do século XX, inicialmente, na capital da República e outras capitais estaduais importantes e só alcança certa distribuição nacional na segunda metade do mesmo século, quando são formadas universidades federais e particulares em diversas capitais de estados e em cidades médias, como em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. No início do século XXI, uma nova expansão universitária e a criação de políticas de ações afirmativas de acesso de grupos populares ao ensino superior têm reacendido o debate

¹ Professor do Departamento de Ciências Sociais e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Extensão Rural da UFSM. Faz parte da coordenação do Laboratório de Investigação Sociológica (LabIS) e do grupo de pesquisa Trabalho, Agricultura e Movimentos Sociais (Tramas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

sobre a finalidade da universidade, a partir do questionamento se as classes populares conseguem se apropriar deste espaço em benefício de suas aspirações de transformação social, democratização da sociedade e redistribuição dos recursos.

Em uma país de “economia capitalista dependente”, a formação no ensino superior foi historicamente reservada aos membros das elites como distinção social, marca de sua superioridade aristocrática (Fernandes, 1974; 1975). Para as classes populares, bastava o acesso à educação necessária para a realização de suas atividades práticas, úteis e produtivas. No entanto, a expansão universitária recente tensiona essas antigas demarcações e, em alguns casos, até mesmo coloca em contato direto classes sociais distintas nos *campi* das universidades, seja com a chegada de estudantes pelas políticas de ações afirmativas, seja pelo ingresso de docentes provenientes de famílias de classes populares.

Este texto objetiva apresentar, em linhas gerais, a trajetória histórica da universidade no Brasil e a formação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nesse contexto, criada em 1960, pioneira na interiorização do ensino superior federal e que passou por significativa expansão nas últimas décadas. O texto se baseia em revisão da bibliografia sobre o tema, dados secundários, sistematização de dados divulgados pela UFSM e consulta em documentos.

Universidade no Brasil: tardia, desarticulada e insuficiente

No Brasil, as universidades foram formadas tardiamente, quando comparado com nossos vizinhos da América Latina. Países atuais, como a República Dominicana, o Peru, o México, a Colômbia, Cuba e o Chile contam com universidades desde o primeiro século de colonização das Américas (século XVI). No nosso caso, a Coroa Portuguesa, inicialmente,

coibiu a formação de instituições universitárias na colônia e, depois, os governos imperial e republicano continuam com essa orientação. Existiam apenas escolas superiores isoladas de formação para profissionais liberais, como médicos e advogados, escolas de engenharia e de formação de eclesiástica, entre outros, geridas pelo Estado e por congregações religiosas (Favero, 2006; Cunha, 2007a).

Apenas no início do século XX foram formadas as primeiras universidades no Brasil, inicialmente, como junção de escolas superiores de formação profissional já existentes, como no caso da Universidade de Manaus (1909), de São Paulo (1911) e do Paraná (1912), como universidades livres (privadas), além da criação da Universidade do Brasil (1920), a primeira universidade oficial criada pelo Estado, resultando da justaposição de três escolas tradicionais - Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito (Favaro, 2006).

Até o início da década de 1930, o sistema de ensino superior era constituído, majoritariamente, por um conjunto de escolas isoladas e poucas universidades, sendo a maioria de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes. A atividade de pesquisa era realizada nos institutos de pesquisa que, em geral, não possuíam laços acadêmicos com o sistema de ensino superior existente (Neves e Martins, 2018).

Nas décadas de 1920 e 1930, emerge um debate sobre as funções da universidade no país, organizado em duas grandes posições: 1) Os que consideram ser prioridade a formação profissional (escolas superiores ou faculdades aglomeradas davam conta); 2) Os que defendiam como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais. Nessa última perspectiva, a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de

disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (Associação Brasileira de Educação, 1929 *apud* Favero, 2006, p. 22-23).

Foi somente após a chamada Revolução de 1930, em que o pacto das elites no poder foi alterado, que dois projetos exclusivamente universitários avançaram: o da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 pela elite paulista retirada do poder central e o da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), criada em 1935, como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada, mas que teve breve existência.

Anísio Teixeira, um dos grandes ideólogos da universidade no país e o principal responsável pela criação da Universidade do Distrito Federal, afirmou em discurso inaugural, como reitor, em 1935:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (Teixeira, 1935/1998, p. 87-88).

Em outro texto, de algumas décadas depois, Teixeira volta ao tema das funções da universidade, para dizer que, a seu ver, são quatro as fundamentais, “que, nas universidades brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidentado” (1968/2010, p. 170):

Destas grandes funções, consideraremos *primeira a da formação profissional*. As universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo

preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. (...).

Não é fácil de caracterizar a *segunda* grande função. Seria a do *alargamento da mente humana*, que o contato com o saber e a busca produzem nos que frequentam a universidade. É algo mais que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: *a busca do saber*. (...).

A *terceira função* é a de *desenvolver o saber humano*. A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A universidade faz-se o centro da elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico.

Por último, mas não menos importante, *a universidade é a transmissora de uma cultura comum*. Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional. (...).

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade. (Teixeira, 1968/2010, p. 170-171, grifos nossos).

Sem a universidade, com tais funções, proclamara Anísio Teixeira: “não chega a existir um povo”. O povo, a nação que não a tem não pode ter “existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (1968/2010, p. 32). A universidade, portanto, tem papel central na formação autônoma do povo (nação) e no desenvolvimento nacional.

Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 IES públicas e 10 IES privadas. As matrículas passaram de 30 mil em 1930 para 95 mil em 1960. Em 1930, a população era de 41 milhões, em 1960 de 70 milhões (Sampaio, 1991; Vunbun e Mendonça, 2012). Autores críticos à universidade da época

constatam o fracasso na formação da universidade como instituição central de conhecimento e cultura nacional, como propunha Anísio Teixeira. Tratava-se de instituições desarticuladas e elitistas, para poucos.

Primeira onda de expansão e interiorização do Ensino Superior e a Reforma Universitária de 1968

No período da chamada “República populista” (1945-1964), foram implantadas diversas universidades federais nas capitais brasileiras, seguindo o modelo da “universidade conglomerada” (junção de escolas de ensino superior). Em 1960, durante o governo Juscelino Kubitschek, por demanda da comunidade local e articulação política de José Mariano da Rocha (liderança médica e diretor das faculdades de Farmácia e Medicina), foi criada a Universidade de Santa Maria (USM), ao desmembrar faculdades federais que já funcionavam na cidade, como Medicina, Farmácia, Odontologia e o Instituto Eletrotécnico da Universidade do Rio Grande do Sul e agregar as faculdades particulares de Direito, de Filosofia, Ciências e Letras, de Ciências Políticas Econômicas e a Escola de Enfermagem (Brasil, 1960). Nos anos seguintes foram criadas outras faculdades, como a Politécnica, Agronomia, Veterinária, Belas Artes, Ciências e Letras. Em 1965, a universidade foi federalizada formalmente e passou a se chamar Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Era o início da expansão da universidade pública para o interior do país, a UFSM foi a primeira universidade federal fora das capitais de estados. Mas, o modelo de universidade era o mesmo, a aglomeração de faculdades já existentes.

Em 1962, no governo João Goulart, foi criada a Universidade de Brasília, com um projeto inovador e audacioso de universidade nacional. Darcy Ribeiro, em estreita colaboração com Anísio Teixeira, foi um dos

seus idealizadores e o primeiro reitor. A universidade é entendida por Ribeiro como um espaço fundamental para a construção e desenvolvimento da identidade nacional, para a formação de uma consciência crítica, na promoção da igualdade social e na valorização da diversidade cultural brasileira. Defendia uma universidade comprometida com a realidade do país, capaz de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e que estivesse acessível a todos, independentemente de sua origem social ou econômica. Para ele, a universidade deveria ser um instrumento de transformação social e de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Ribeiro, 1986).

No plano estrutural, a Universidade de Brasília substituiu a divisão tradicional em faculdades isoladas e em cátedras autárquicas por um novo modelo organizativo. Este estava formado por três corpos de órgãos de ensino, de pesquisa e de extensão cultural integrados numa estrutura funcional:

1. Os *institutos centrais de ciências*, letras e artes, entidades dedicadas à docência e à investigação nos campos básicos do saber humano (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes);
2. As *faculdades profissionais*, organizadas para absorver estudantes que já contem com uma formação universitária básica e ministrar-lhes cursos de treinamento profissional e de especialização para o trabalho (Ciências Agrárias, Ciências Médicas, Ciências Tecnológicas, Ciências Políticas e Sociais, Arquitetura e Urbanismo e Educação);
3. E as *unidades complementares*, instituídas para prestar serviços a toda a comunidade universitária e para pôr a universidade em contato com a sociedade global (Biblioteca Central, Editorial, Radiodifusora, Estádio e Museu) (Ribeiro, 1969, p. 122).

No entanto, logo nos primeiros anos de existência da UnB, seu projeto foi interrompido pelo golpe de 1964, com intervenções na

universidade e a demissão da maior parte do seu quadro de professores. Outras universidades também sofreram repressão e diversas acomodaram-se com a nova situação e até mesmo homenagearam os presidentes ditadores (inclusive a UFSM).

Mesmo durante a ditadura, a insatisfação estudantil e docente exigiu mudanças na estrutura da universidade brasileira. Durante os anos 1960, foram realizados diversos protestos (especialmente estudantis), campanhas, novos atos normativos, estudos e proposições, de diferentes orientações político-ideológicas, o que resultou na “fabricação do consenso” em 1968, conforme Cunha (2007b, p. 290):

Procurando soldar as demandas dos liberais em extinção, dos tecnocratas em ascensão, dos autoritários de sempre (agora com novo fardamento) aos propósitos renovadores de muitos professores, pesquisadores, administradores e estudantes universitários, o GTRU elaborou um anteprojeto de lei que, alterado aqui e ali no MEC e no CFE, bem como no âmbito da Comissão Mista do Congresso, veio a resultar na Lei n. 5.540/68.

O grupo de trabalho da reforma universitária (GTRU) de especialistas foi “encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a ‘crise da Universidade’” (Favero, 2006, p. 32). Recebeu apenas 30 dias para realizar o trabalho. A reforma promulgada pelo Governo Federal, em 1968, correspondia a uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, ainda que incorporasse algumas das demandas do movimento docente e estudantil, bem como algumas sugestões de consultores norte-americanos que atuavam nos acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*)². Entre outras medidas, ela: 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como

² Os acordos MEC-USAID objetivavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Desde junho de 1964 até 1976 foram realizados dezenas de acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior.

unidades mínimas de ensino e pesquisa; 2) Criou mecanismos financeiros de captação de recursos, como o FNDE; 3) O vestibular unificado para todos os cursos; 4) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; 5) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; 6) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo; 7) Definiu o regime de trabalho docente, com uma parcela em tempo integral; 8) Deu espaço para a participação e representação estudantil nos órgãos colegiados, e 9) Estabeleceu as bases para a pós-graduação (Fernandes, 1975; Sampaio, 1991; Favero, 2006; Cunha, 2007b).

Florestan Fernandes, ao analisar essa reforma universitária, afirma que a universidade, até 1968, teve papel muito limitado na sociedade brasileira, servia como um mero espaço de reprodução das classes privilegiadas, contribuindo para o “ciclo vicioso do subdesenvolvimento nacional”, para a manutenção das desigualdades sociais e exclusão de acesso a determinados grupos da população (1974; 1975). Fernandes via a universidade como um ambiente que refletia as estruturas de poder e privilégio da sociedade brasileira, onde as camadas mais abastadas tinham maior acesso e controle sobre os recursos educacionais. Portanto, para ele, a reforma da universidade se apresentava como uma necessidade fundamental. No entanto, apesar de reconhecer alguns avanços na constituição do GT da reforma, adverte:

É preciso que fique bem claro de antemão, que entendemos a *reforma universitária consentida* como uma manifestação de tutela política e como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui da nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela

reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. (Fernandes, 1975, p. 207-208, grifos nossos).

Para ele, além da falta de legitimidade das autoridades envolvidas, existiam outros problemas que comprometiam os avanços “teóricos”, “abstratos” alcançados pelo relatório do GT (apesar de ser “o melhor diagnóstico que o Governo já tentou”), esgota-se “como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado” (Fernandes, 1975, p. 209). Esse descompasso não é novo, mas pelo contrário, “é parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional” (Fernandes, 1975, p. 209). Em momentos de mudança, o que prevalece é a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras, sem o avanço efetivo na solução dos problemas. A reforma seria conduzida pela vontade e direção da “vontade conservadora”, portanto, as mudanças seriam limitadas e controladas pelos privilegiados de sempre.

Contudo, Fernandes não via essa realidade como algo imutável; esta realidade estava condicionada ao jogo de forças sociais e a nossa condição de sociedade capitalista dependente. Acreditava, desta forma, que a universidade poderia ser transformada em um instrumento de mudança social, desde que passasse por uma “autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro” (1975, p. 208). Assim, defendia uma universidade democrática, acessível a todos, que promovesse não apenas a formação acadêmica e a pesquisa científica, mas também a consciência crítica e a participação cidadã.

No entanto, a Reforma lograra certos êxitos nas décadas seguintes, especialmente, nos processos de racionalização, com vistas a tornar as

instituições mais eficientes e produtivas, e na expansão de instituições e matrículas, especialmente no setor privado (Cunha, 2007b). Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior passa de 95 mil a 1,37 milhão, entre 1960 e 1980 (Tabela 1). Após esse período, as matrículas ficam relativamente estagnadas até meados dos anos de 1990, quando voltam a subir rapidamente (como tratado no próximo item).

Tabela 1 – Matrículas no ensino superior brasileiro

Público			Privado		Total
Ano	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: Censo e Sinopse Estatística do Ensino Superior, MEC (Durham, 2003)

Outra mudança importante é o crescimento das matrículas do setor privado quando comparadas ao setor público, predominante no período anterior à reforma (Tabela 1). Até 1965 as matrículas públicas representavam 56,2% do total, já em 1970 caiu para 49,5% e 1980 para 35,7%. Tal tendência de privatização crescente das matrículas continuará até as décadas mais recentes.

Democracia, autonomia e segunda onda expansão do Ensino Superior

A Constituição Federal de 1988, no bojo do processo de redemocratização do país e de formação de novos atores políticos, trouxe grandes avanços para o ensino superior no país, tais como: a

autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades; o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a garantia do acesso à educação superior entendido como um dever do Estado; estabelecimento da necessidade de um plano nacional de educação; o ensino superior fica livre à iniciativa privada; garantia a investidura em cargo ou emprego público mediante a aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos; abolição das restrições legais para servidores públicos se filiarem em sindicatos; instituição do regime jurídico único e planos de carreiras homogêneos para os servidores de todas as IFES do país (Catani e Oliveira, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 1996, estabeleceu uma “reforma universitária” estruturada em torno de grandes eixos: definiu a posição central da *universidade* no ensino superior e a associação entre *ensino e pesquisa*, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e credenciamento. Passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho, sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. A *avaliação* periódica para o credenciamento das instituições e cursos representa uma espécie de controle de resultados, o que implicou em mudanças significativas na reestruturação da comunidade acadêmica e no aparato governamental, uma vez que é a partir dela que as instituições deverão receber maiores ou menores quantidades de recursos. A *autonomia* está associada à ideia de flexibilidade, fazendo com que as universidades passem a responder por um conjunto de atribuições cada vez maiores e praticamente livres de controles dos sistemas de ensino. A *gestão democrática* assegura a

existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. No entanto, a LDB estabelece que os docentes ocupem sempre setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, o que gera debates sobre o alcance e representatividade da gestão democrática (Catani e Oliveira, 2002; Durham, 2003).

Com esse ordenamento formal, o país consolidou o seu sistema de ensino superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abarcando atualmente um sistema complexo e diversificado de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). A gratuidade do ensino nas IES públicas foi garantida constitucionalmente (Brasil, 1988, Artigo 206); foi definida a vinculação da receita tributária para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal; e foi assegurada à iniciativa privada a participação na oferta de ensino superior (Neves e Martins, 2017).

Desde meados dos anos de 1990, o ensino superior no Brasil teve uma grande expansão. Se, na década de 1990, ocorreu grande crescimento da educação superior privada, especialmente, no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o incentivo às instituições privadas e ampliação do crédito estudantil (por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, criado em 1999, em substituição ao Programa de Crédito Educativo – CREDUC, vigente desde 1975). Já nos anos 2000, especialmente, com os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), além de ter criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, com a finalidade de conceder bolsas para estudantes de universidades particulares - que na prática servia para a compra de vagas ociosas nas universidades e destinava para estudantes de baixa renda - ocorreu também a expansão

e maior interiorização da rede federal de educação superior, profissional e tecnológica e a Educação a Distância (EAD) (Vunbun e Mendonça, 2012; Neves e Martins, 2017; Cury e Tripodi, 2023).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi a principal política governamental dos governos Lula e Dilma para o ensino superior federal, instituída pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Dentre suas diretrizes centrais estavam: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”; “reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade” (Brasil, 2007, Art.2). Em síntese, seus objetivos eram a expansão do acesso e a ampliação das matrículas nas instituições públicas, a partir da melhoria e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais (Neves e Martins, 2017). Foram criados diversos cursos novos, contratados novos professores e técnicos, ampliada a infraestrutura das universidades. Além disso, nesses governos, foram criadas 18 novas universidades federais e 173 campi universitários e foram criados centenas de institutos federais de ciência e tecnologia (IFs), que atuam centralmente no ensino médio integrado com cursos técnicos, mas também ofertam cursos superiores e de pós-graduação³.

Impulsionadas pelo crescimento das instituições e das vagas privadas e públicas e pela modalidade da Educação a Distância (EAD) - regulamentada em 2000 e com forte crescimento entre as privadas nos últimos anos - as matrículas no ensino superior em nível nacional

³ A rede federal conta atualmente com 68 universidades e 41 institutos federais/Cefets. Há, ainda, 10 faculdades, uma ligada ao MEC (INES) e 9 vinculadas a outros órgãos (ENCE, ITA, IME, ISCP, EsFEEx, CIAvEx, Facs, EsSLog, ESA), além de 1 Centro Universitário (AMAN) (INEP, 2022).

saltaram de 1,7 milhões em 1995 para quase 9,5 milhões em 2022, conforme dados da Figura 1. Após terem ficado praticamente estagnadas por uma década e meia, entre 1980 e 1994, em cerca de 1,4 e 1,5 milhões (Tabela 1), ocorreu um crescimento constante e que chega a mais de 5 vezes em 27 anos (1995-2022). No entanto, tais dados também revelam que os maiores responsáveis pelo acentuado aumento nas matrículas são, especialmente, as instituições privadas e os cursos na modalidade EAD. Mesmo com o crescimento das últimas décadas, as instituições públicas são responsáveis por apenas 22% das matrículas nos cursos de graduação (INEP, 2022).

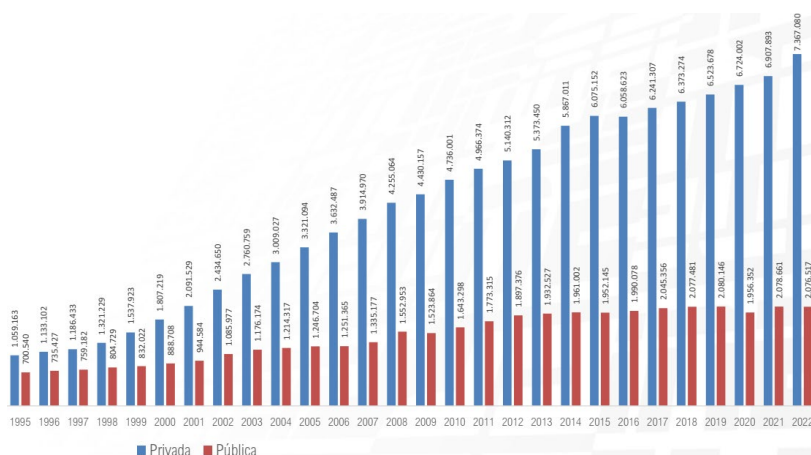


Figura 1 - Número de matrículas em cursos de graduação privadas e públicas – Brasil 1995-2022. Censo da Educação Superior, INEP (2022).

Expansão recente do Ensino Superior: o caso da UFSM

Como detalhado no Capítulo 2 (desta obra), a UFSM foi criada para atender as demandas locais das elites, para formar os seus filhos e alcançar capital cultural. Aqui vamos apresentar e analisar alguns dados da segunda onda de expansão da instituição, iniciada nos anos de 1990 e ampliada nos anos 2000. Tais investimentos possibilitaram ampliar a

cobertura de cursos de graduação e desenvolver a pesquisa e a pós-graduação na instituição.

Antes de apresentar e detalhar os dados, cabe uma advertência metodológica. Boa parte dos dados apresentados nesta seção foram buscados e sistematizados de documentos públicos da UFSM, especialmente, as publicações *UFSM em números*, publicadas anualmente desde 1994 até 2013, com dados do segundo semestre de cada ano e os dados disponíveis no site *UFSM em números* para o ano de 2024, segundo semestre. Tais dados foram complementados com dados disponibilizados pela Pró-reitoria de Planejamento da UFSM. Os anos selecionamos para a análise abrangem intervalos de seis anos e seguem a seguinte lógica: 1996 é o ano da LDB e segundo ano do governo FHC; 2002 é o último ano do segundo mandato de FHC; 2008 foi o ano do início do Reuni e o segundo ano do segundo mandato de Lula; 2012 por ser o final do ciclo do Reuni e segundo ano do primeiro mandato de Dilma; 2018 por ser o último ano do governo Temer (gestão que rompe com algumas políticas do ciclo petista); e 2024 por ser o segundo ano do terceiro mandato de Lula.

Cursos, matrículas e servidores

Nos anos de 1990, beneficiada pelas novas normativas do ensino superior da Constituição de 1988 e a LDB de 1996, especialmente, durante os governos FHC, foram criados alguns novos cursos de graduação e o corpo docente da instituição passou por um processo de qualificação, com esforços para a obtenção de títulos de mestrado e doutorado⁴ (Figura 2), o que possibilitou, alguns anos mais tarde,

⁴ A LDB de 1996 passou a exigir que ao menos um terço do corpo docente deveria ter mestrado e doutorado.

fortalecer e diversificar as áreas disciplinares e a pós-graduação. Como se pode ver na Figura 3, especialmente, os cursos de graduação (8) e doutorado (5) cresceram no período de 1996 e 2002.

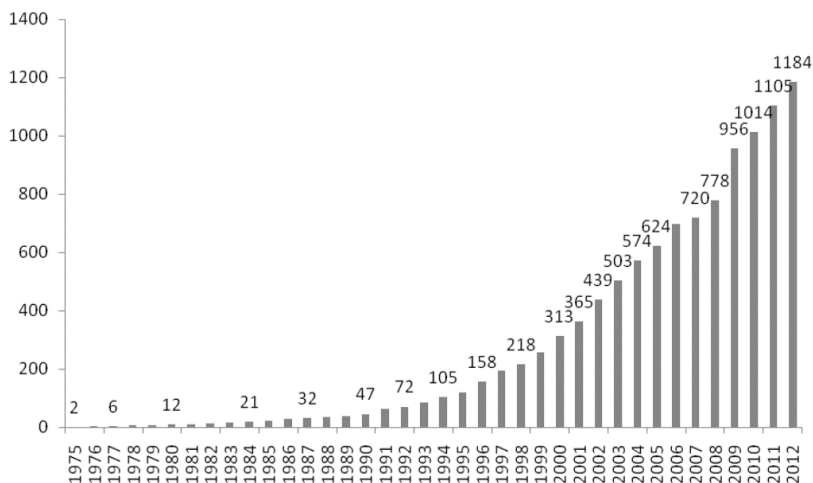


Figura 2 – Docentes da UFSM com doutorado. Fonte: UFSM (2013).

Com o governo Lula, a instituição expandiu sua área de atuação para o Norte do Rio Grande do Sul com dois novos *campi* (Frederico Westphalen e Palmeira das Missões), outro na região Centro-Sul, em Cachoeira do Sul e uma unidade descentralizada, em Silveira Martins (essa última teve vida breve). A UFSM aderiu ao Reuni no final de 2007, com a promessa de criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, ampliação de matrículas, contratação de docentes e técnicos administrativos em educação (TAEs), além de ampliação da infraestrutura e reformas de prédios e equipamentos.

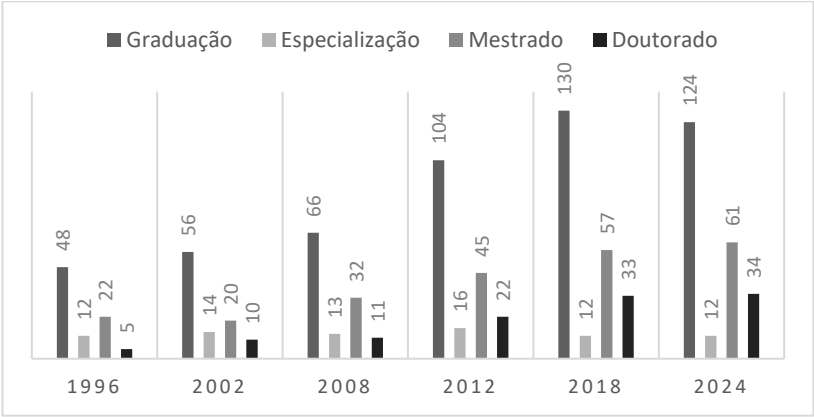


Figura 3 – Cursos da UFSC entre 1996 e 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com dados das publicações UFSC em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSC.

Como se percebe na Figura 3, a instituição teve certo crescimento de cursos entre 2002 e 2008 (10 de graduação, mais 12 de mestrado e 1 de doutorado), mas é especialmente após a adesão ao Reuni que ocorre o maior aumento dos cursos tanto de graduação, quanto de pós-graduação. Entre 2008 e 2012, final do ciclo do Reuni, a instituição ganhou 38 cursos de graduação, 13 de mestrado, 11 de doutorado e 3 de especialização (UFSC, 2013). Seis anos depois, em 2018, seria o ponto mais alto da história da UFSC, tanto em número de cursos de graduação (130), quanto em número de matrículas (28.586, Figura 4), quanto em servidores ativos (Figura 5), mas os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ainda continuariam a crescer, chegando, em 2024, a 61 cursos de mestrado e 34 de doutorado.

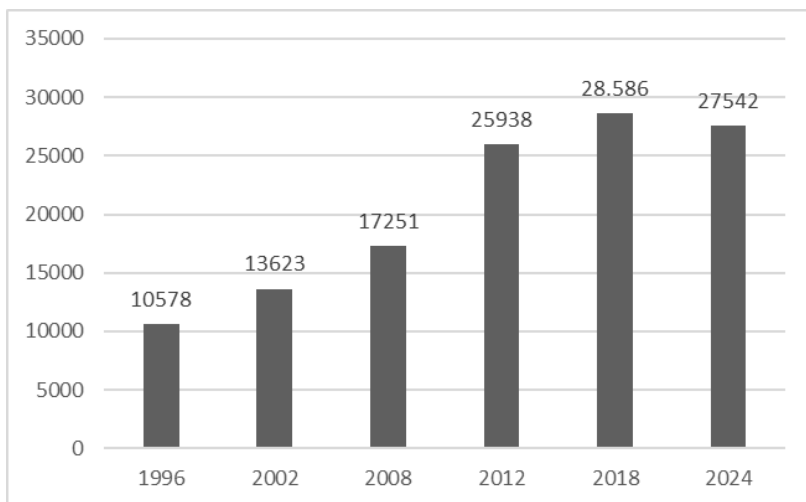


Figura 4 – Matrículas na UFSM no período de 1996 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

O número total de docentes e de TAEs, que tinha caído entre 1996 e 2002 (Figura 5), teve uma pequena alta em 2008 e um aumento mais expressivo para 2012 (saldo de 566 docentes e 140 TAEs), reflexo dos investimentos do Reuni e outras políticas. Nos anos selecionados seguintes, ocorreu certo crescimento de docentes e certa queda do número de TAEs.

No entanto, cabe observar que o crescimento de matrículas, que chegou a mais do que dobrar o número de alunos da instituição entre 2002 e 2018, não foi acompanhado pela incorporação de docentes e TAEs na mesma proporção. Os docentes cresceram no período cerca de 73,5% e os TAEs apenas 15%. Estes dados alimentam o debate sobre a precarização do ensino nas IFES, a sobrecarga de trabalho dos docentes e TAEs, a ampliação da terceirização de atividades, a digitalização e automação dos processos, entre outros.

A democratização de acesso ao ensino superior no período recente, que começa com a ampliação de matrículas na rede privada, financiamento estudantil e bolsas de estudo e é ampliada com a expansão das universidades e vagas públicas é complementada com as políticas de ações afirmativas nas instituições públicas, uma inovação do atual milênio.

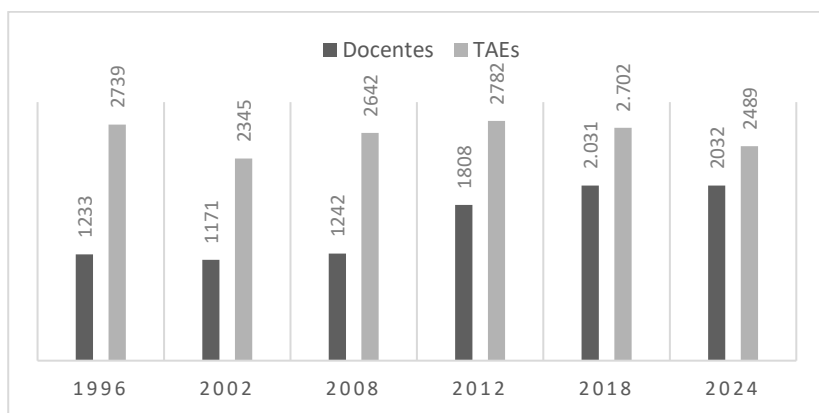


Figura 5 – Número de docentes e TAEs no período de 1996 – 2024 (anos selecionados).
Elaboração própria, com dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

Após as experiências pioneiras das universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), que desde 2000 passaram a adotar cotas para o ingresso de estudantes oriundos de escola públicas e para a população negra e parda e a UnB, que adotou cotas em 2003, o debate foi nacionalizado e diversas outras universidades estaduais e federais passaram a adotar algum modelo de ações afirmativas. No entanto, foi a aprovação da Lei Federal 12.711/2012 (Lei de Cotas), que tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. O Projeto de Lei 73/1999, que lhe deu origem, tramitou por mais de uma década até sua sanção efetiva, quando 40 das

58 universidades federais existentes já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa (Feres Jr. et al., 2018).

A UFSM adotou ações afirmativas desde 2008 (ao receber incentivos casados à adesão ao Reuni⁵), quando implementou a reserva de vagas para alunos da escola pública, para pessoas com deficiência, para negros e para indígenas aldeados. Até 2012, as formas de ingresso por ações afirmativas eram próprias da UFSM, nesse período ingressaram 4.885 estudantes com vagas reservadas. Após 2012, passaram a vigorar os critérios definidos pela Lei de Cotas (12.711). Desde 2008 até 2016, ingressaram 11.273 estudantes cotistas, e até 2019 esse número supera os 18.000⁶ (Melo e Silva, 2021).

Mesmo com esses avanços, as instituições universitárias federais continuam sendo espaços para uma minoria. Se, em suas origens, as universidades públicas serviam para dar títulos e distinguir os membros da elite, como bem critica Florestan Fernandes (1975), nas últimas décadas, uma parcela das classes populares teve acesso ao ensino superior, entraram nas universidades federais, seja pela ampliação de vagas, seja pelas políticas de ações afirmativas, como mostra o caso da UFSM. Ocorreu certo processo de democratização de acesso, ainda que apenas 23% dos brasileiros na faixa de 25 a 34 anos tinham curso superior em 2021 (INEP, 2022).

⁵ O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam "mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos" (BRASIL, 2007a). Só em 2008, 42 universidades federais aderiram ao plano já no primeiro semestre e outras 11 no segundo semestre. Não parece coincidência o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa (Daflon, Feres Jr. e Campos, 2013).

⁶ Após essa data não existem dados publicados sobre os ingressantes por ações afirmativas (Melo e Silva, 2021).

Uma análise interna da expansão universitária: crescimento desigual

A UFSM está organizada - além da administração superior, os departamentos e os cursos - em unidades intermediárias, assim distribuídas: Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE); Centro de Ciências Rurais (CCR); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Educação (CE); Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Artes e Letras (CAL); Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). Por conta da expansão recente, passou a contar com os *campi* fora de sede de Palmeira das Missões e Frederico Westphalen, a partir de 2007, e com o campus de Cachoeira do Sul, a partir de 2013. Fazem parte também da sua estrutura as unidades de educação básica, técnica e tecnológica: Colégio Técnico Industrial, Colégio Politécnico; e a unidade de educação infantil Ipê Amarelo, conforme Figura 6.



Figura 6. Unidades intermediárias da UFSM. Elaboração própria, com dados da UFSM⁷.

Os centros de ensino atuais da UFSM têm vida relativamente longa, foram criados logo após a Reforma Universitária de 1968 (exceto os

⁷ Dados históricos institucionais: <https://www.ufsm.br/historia>

novos *campi* criados nos anos 2000), como unidades intermediárias entre a administração central e os departamentos didáticos. Neste livro, optamos por analisar somente os dados dos oito centros de ensino de educação superior mais antigos, do campus de Santa Maria, para se manter as mesmas unidades de comparação. Apesar das suas diferenças de tamanho (uns são muito grandes e outros de tamanho mais modesto), de alguns serem disciplinares e outros agregarem diferentes áreas do conhecimento, continuam, atualmente, a agregar os departamentos em que se vinculam os professores de cada área, os cursos de graduação e pós-graduação e uma parte significativa dos TAEs. Na expansão universitária recente, para além dos novos *campi*, os centros de ensino cresceram em números de cursos, matrículas e docentes⁸. No entanto, alguns cresceram mais do que outros, em indicadores diferentes.

Sem entrar no mérito das diferenças constitutivas de cada centro, se pode visualizar nos dados do número de cursos e servidores lotados alguns elementos interessantes, ainda mais quando se observa os processos de ampliação recente de cursos de graduação de pós-graduação *stricto sensu*. A Figura 7 mostra a evolução do número de cursos de graduação presenciais por centro de ensino, em anos selecionados. Como se percebe, todos os centros cresceram nas últimas décadas, mas alguns mais e outros menos, reforçando as diferenças de grandezas entre eles. Desde os anos de 1990, o maior é o CCSH, tinha 12 cursos e atualmente dobrou de tamanho, conta com 24. Em seguida vem o CAL, o CCNE, o CT e o CCS, respectivamente com 19, 17, 14 e 8 cursos. Os menores, nesse quesito, são o CEFD, CCR e CE, respectivamente com 3, 6 e 7.

⁸ Optamos por não analisar a distribuição de TAEs em cada centro de ensino, pois uma grande parte desses servidores estão lotados na Reitoria e no Hospital Universitário, o que cria uma certa distorção na análise comparativa.

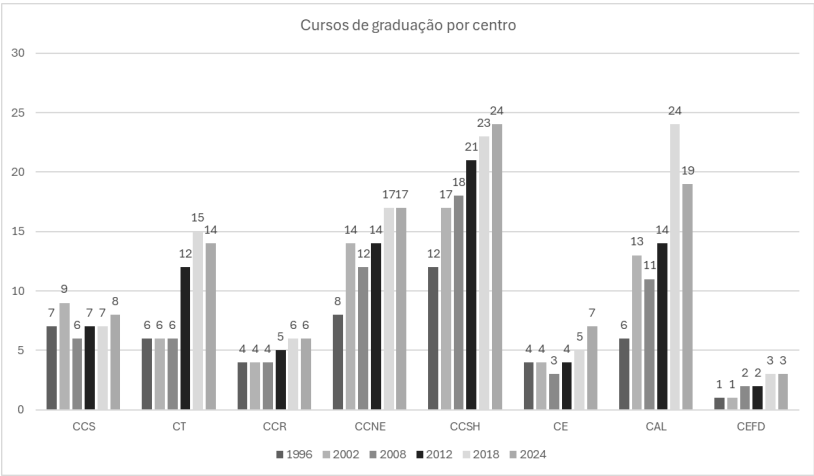


Figura 7 – Curso de graduação por centro de ensino no período de 1996 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

O cenário dos cursos de pós-graduação é semelhante, alguns centros contam com muitos cursos e outros com poucos, ainda que algumas posições se invertam nas ordens de grandezas. As Figuras 8, 9 e 10 mostram os números de cursos de pós-graduação, em seus diferentes níveis.

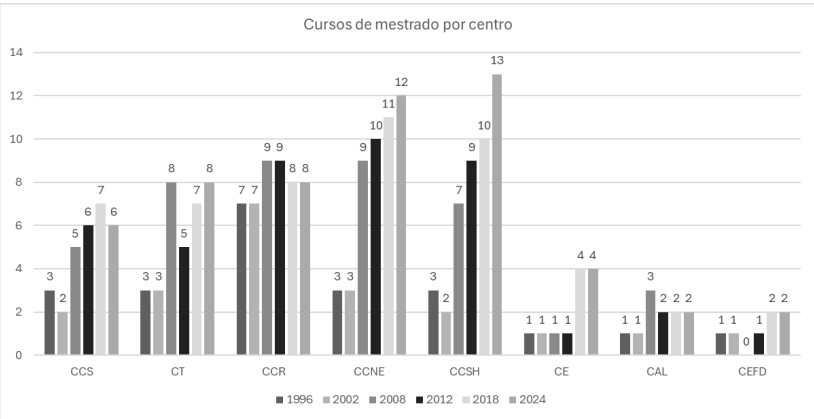


Figura 8 – Curso de mestrado por centro de ensino no período de 1996 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

Percebe-se que existe uma grande presença de cursos de mestrado no CCSH, CCNE, CCR, CT e CCS e bem menor no CE, CAL e CEFD. Os cursos de doutorado são mais frequentes no CCR, CCNE, CCSH, CT e CCS, respectivamente. Novamente, com menor frequência no CAL e CE. O CEFD teve curso de doutorado nos anos 1990 e início dos 2000, mas atualmente não conta com nenhum.

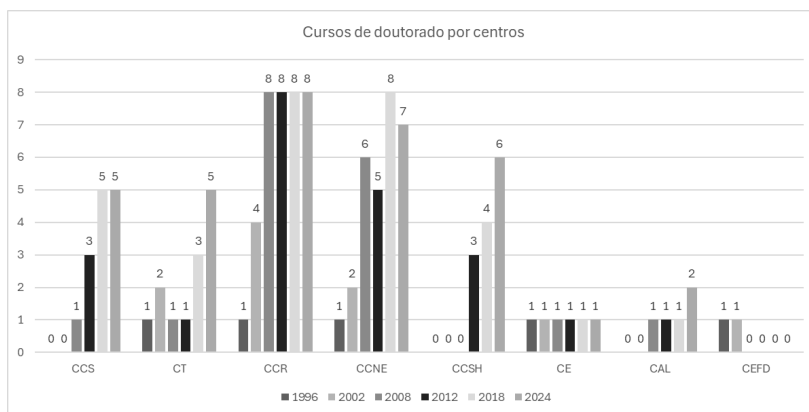


Figura 9 – Curso de doutorado por centro de ensino no período de 1996 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

O CCR e o CCNE são centros que contam com programas de mestrado e doutorado mais antigos e consolidados, especialmente os que contam com cursos de doutorado e têm conceitos elevados na avaliação quadrienal da CAPES. O CCR, por exemplo, conta com 4 doutorados ao menos desde 2002 e 8 desde 2008, o que demonstra a maior antiguidade destes cursos de alto nível de formação. Situação similar é a do CCNE, que divide com o CCR a liderança do que é chamado no Capítulo 3 (desta obra) de “elite científica” da instituição. Diferentemente desses centros, as áreas científicas do CCSH só passaram a contar com os primeiros cursos de doutorado após 2008, já

como reflexo da expansão universitária dos governos petistas (Reuni e outras políticas). O seu crescimento e consolidação dos programas de pós-graduação com a formação de mais alto nível ainda está ocorrendo, atualmente conta com 6 doutorados em funcionamento, mas tem potencial para abrir diversos outros, uma vez que possui 13 cursos de mestrado, em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (7 ainda sem doutorado). Pelo mesmo raciocínio, outros centros, como o CCNE, o CE, o CT e o CEFD, também podem expandir os doutorados nos próximos anos.

Os cursos de especialização são mais bem distribuídos pelos centros de ensino, todos têm ao menos um curso nos anos selecionados, exceto o CT (Figura 10). Como são cursos de menor regulamentação e carentes de recursos próprios, tem menor investimento e demanda na instituição e percebe-se certa irregularidade na oferta e uma leve tendência de redução do número de cursos, nos anos selecionados. Mas, sempre tem público interessado em formações específicas e complementares em nível de pós-graduação *lato sensu*.

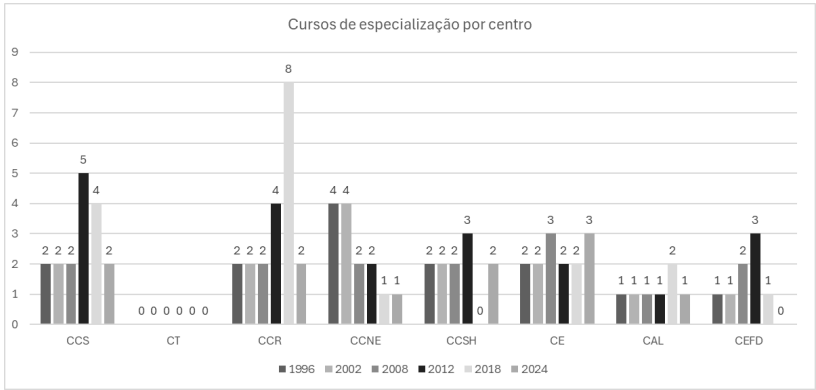


Figura 10 – Curso de especialização por centro de ensino no período de 1996 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

Estes dados do crescimento do número de cursos por centro de ensino se tornam mais complexos quando se compara com a evolução do número de matrículas e de docentes nas mesmas unidades. Ao se observar o número de estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação de cada centro de ensino, se percebe tendências de crescimento para alguns e queda para outros, como se pode verificar nas Figuras 11, 12 e 13. Alguns centros, como CT, CCS, CCSI e o CE apresentaram certo crescimento da sua participação proporcional de matrículas na instituição nesses anos pesquisados, após o Reuni e outras políticas de incentivo. Outros, ao contrário, perderam participação proporcional de alunos matriculados, como o CCR (5,11% a menos) e o CCNE (4,53% a menos). CAL e CEFD tiveram pouca variação no período, mantendo suas participações praticamente nas mesmas proporções.

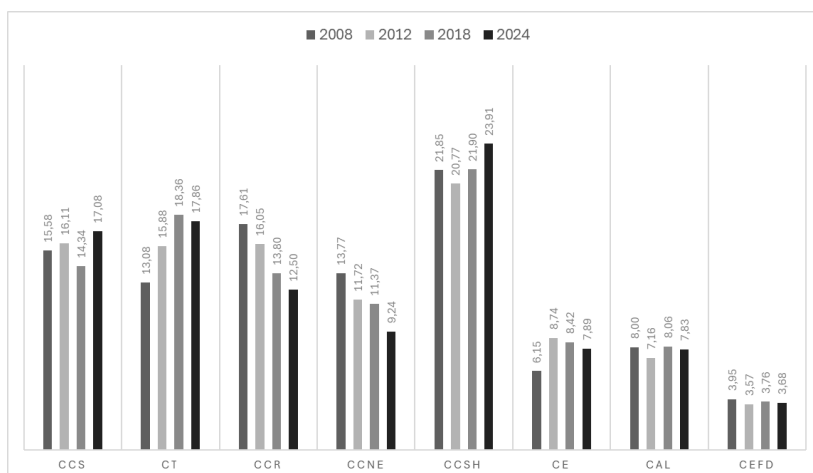


Figura 11 – Percentual de matrículas totais por centro de ensino no período de 2008 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com base em dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

No entanto, se olharmos em separado o número total de matrículas na graduação e na pós-graduação, o cenário se altera um pouco. Centros que perderam participação percentual no total de matrículas da instituição, como o CCR e o CCNE, o perderam devido uma grande baixa na graduação e pouco na pós-graduação. Trata-se dos dois centros mais fortes em número e qualificação de seus programas de pós-graduação⁹ e, mesmo com certa queda, ainda estão entre os maiores em matrículas nesse nível de ensino. Em sentido inverso, CCSH, CCS, CT, CE e CAL apresentaram um significativo crescimento do número de matrículas de pós-graduação, com destaque para o CCSH que se tornou o maior centro em matrículas tanto da graduação quanto da pós-graduação.

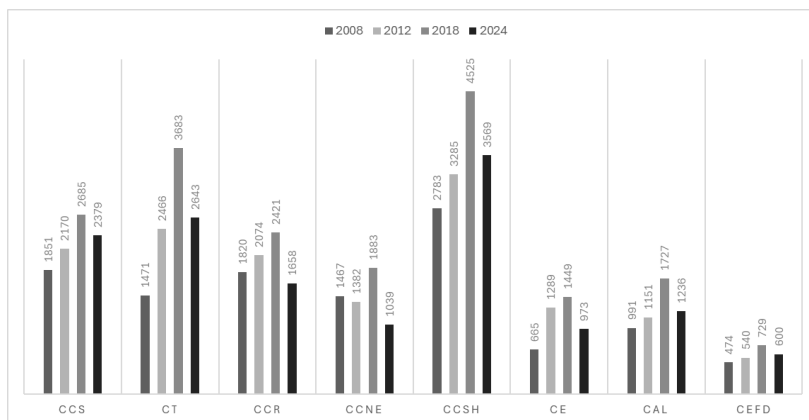


Figura 12 – Número de matrículas de graduação por centro de ensino no período de 2008 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com base em dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

⁹ Na última avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020), os programas de pós-graduação da UFSM que obtiveram conceitos considerados de excelência foram: Medicina Veterinária e Química que mantiveram o conceito 7 (em uma escala de 1 a 7), já obtido em avaliações anteriores e os programas de Ciência do Solo e Engenharia Elétrica aumentaram a nota de 6 para 7. Além destes, outros três programas obtiveram conceito 6: Agronomia, Biodiversidade Animal e Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica (UFSM, 2022).

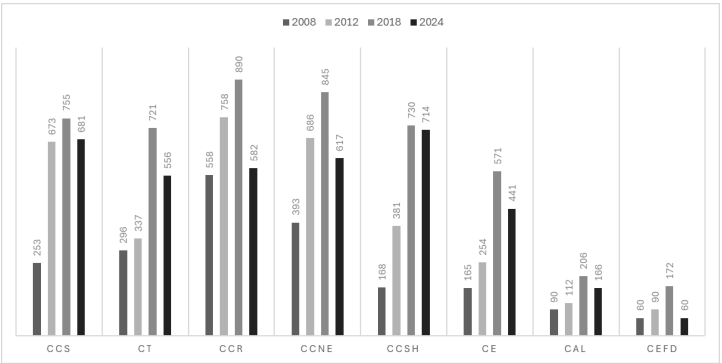


Figura 13 – Número de matrículas de pós-graduação por centro de ensino no período de 2008 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com base em dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

A Figura 14 mostra a evolução do número de docentes por centro. Estes tiveram crescimento significativo em todos os centros nos anos selecionados, após a vigência do Reuni. No entanto, chama atenção o crescimento do número de docentes em centros em que o número de matrículas caiu no mesmo período, como no CCNE e no CCR, mesmo tendo crescido o número de cursos e com maior disponibilidade de professores para estes.

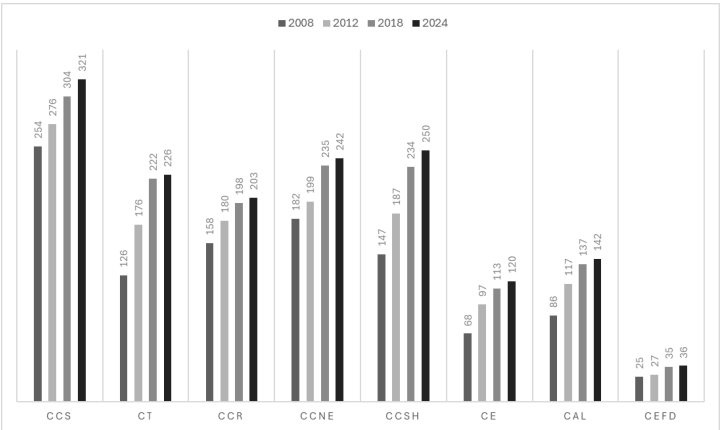


Figura 15 – Docentes por centro de ensino no período de 2008 – 2024 (anos selecionados). Elaboração própria, com base em dados das publicações UFSM em Números e dados fornecidos pela Proplan/UFSM.

Alguns centros, como o CCNE e o CCSH, com número similar de professores, têm uma grande diferença no número de matrículas. O último centro tem três vezes mais matrículas de graduação do que o primeiro (Figura 12). Obviamente, existem outros fatores a serem considerados nesse tema, como o fato de muitos departamentos didáticos do CCNE (e também de outros centros), por serem de formação em ciências básicas, ofertam disciplinas para cursos de outros centros.

No entanto, a principal hipótese que se levanta para esta dessintonia entre o aumento do número de cursos e de docentes e a redução de matrículas em alguns centros diz respeito ao maior direcionamento da atenção de muitos docentes/pesquisadores para as atividades de pesquisa e da pós-graduação, especialmente, em programas de excelência (como os do CCNE: Química, Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica e Biodiversidade Animal; os do CCR: Veterinária, Solos, Agronomia; e do CT: Engenharia Elétrica), a redução da demanda por fazer curso superior de graduação em algumas áreas, devido à mudança na composição etária da população brasileira (temos menos jovens do que décadas atrás) e o aumento da evasão em muitos cursos, ainda como efeito da pandemia da Covid 19, mas também por outros fatores ainda pouco conhecidos. De outro lado, os centros que têm aumentado a participação percentual nas matrículas da instituição o têm feito por ainda ter demanda represada de novos cursos de graduação e pós-graduação e pela ampliação recente do corpo docente. Algumas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Saúde, Artes e Engenharias ainda estão se firmando na pós-graduação da UFSM, aumentando gradualmente o número de cursos (mestrado e doutorado) e de matrículas. Por serem áreas ainda em consolidação, têm menor prestígio, dificuldades de acesso a recursos e,

portanto, cursos de graduação e programas de pós-graduação que ainda buscam melhor avaliação do MEC e da CAPES. No entanto, apesar dessas desvantagens, o caso da UFSM mostra que essas áreas têm aumentado o número de matrículas, enquanto algumas outras, mais tradicionais, têm perdido.

Considerações sobre universidade, elite acadêmica e reprodução social

Após apresentarmos alguns elementos sobre a formação tardia da universidade no Brasil e sobre a sua expansão nas últimas décadas, para o qual tomamos o caso da UFSM como unidade de estudo, cabe algumas considerações sobre o alcance das mudanças alcançadas pelas instituições universitárias inseridas em uma sociedade muito desigual e que historicamente conserva os privilégios das elites (Fernandes, 1975).

Apesar das expectativas otimistas sobre o potencial transformador da educação, estudos sobre a eficácia das mudanças promovidas pela educação, em geral, e a universidade, em particular, mostram que seu potencial é limitado (Bourdieu e Passeron, 2013; 2014; Bourdieu, 1989). Sozinha, a educação não tem capacidade de mudar as sociedades contemporâneas. Em geral, o que a educação faz é contribuir para reproduzir as desigualdades sociais existentes, conferindo um verniz de meritocracia aos títulos alcançados. Os estudantes chegam na escola ou na universidade muito desiguais, trazem a bagagem de capital cultural herdada da sua família e do grupo social que fazem parte, e esses são decisivos no seu sucesso. Em sociedades extremamente desiguais, como a brasileira, eles chegam na escola ou na universidade com vivências, conhecimentos e capacidades de leitura, escrita, cálculo, artes e ciências muito diferentes. Chegam lá os filhos das classes populares (pedreiros, empregada doméstica, frentista de posto, agricultores familiares,

assalariados etc.), os filhos das classes médias (professores, bancários, funcionários públicos, executivos, profissionais liberais e da estética etc.) e da elite (banqueiros, grandes industriais, empresários de grandes varejistas, do agronegócio etc.). É com essa base que a escola/universidade trabalham.

Bourdieu (2019) fez um estudo sobre as formas de competição e acúmulo de poder nas universidades francesas. Em *Homo academicus*, observou que os professores universitários das faculdades de medicina e de direito (áreas mais tradicionais) tinham origem social, predominantemente, na elite e os das humanidades e das ciências, especialmente, nas classes médias e populares. Em sua perspectiva, estas áreas de conhecimento contam com ordens de legitimação e de acúmulo de capital diferentes: medicina e direito apoiam-se no poder temporal/político, são dependentes da estrutura de poder externa (inserção social, capital político, redes de relações) e têm uma tendência maior a ocuparem cargos de direção na universidade e em espaços de prestígio fora do meio universitário; enquanto as áreas de ciências e humanidades apostam mais no poder científico/intelectual, prezam mais pela autonomia do campo científico (capital científico puro).

Essa constatação é feita com base em estudo prosopográfico dos docentes das universidades francesas e revelam tendência interessante para verificação em outros contextos, como no brasileiro. No caso da UFSM, os dados históricos e de distribuição de capitais acadêmicos (dados da UFSM em Números, do CNPq e da Plataforma Acácia, apresentados e analisados de forma mais detalhada nos capítulos seguintes), mostram que existe uma elite acadêmica que conduziu os rumos da instituição, desde a sua origem. Quando se verifica quem foram os reitores (Capítulo 2, desta obra), se percebe que existe uma grande concentração de poder em três centros de ensino, quais sejam: o

CCS, CT e CCR. Ademais, os vice-reitores também têm vinculação predominantes nesses mesmos centros. Aparentemente os docentes destes centros são os que melhor conseguem acumular capital acadêmico na variante política. Ainda que o CCR só tenha tido dois reitores nos anos 1970-80, depois só aparece na vice-reitoria. O que percebemos, nas últimas décadas, é um revezamento de reitores provenientes do CCS e do CT, como se estes fossem dois “principados”, ora disputando a reitoria, ora se revezando de comum acordo. É interessante perceber também que estes dois centros estão entre os que mais cresceram nas últimas décadas em número de cursos, matrículas e docentes na instituição (conforme dados apresentados no capítulo).

De outro lado, os dados sobre a elite acadêmica-científica na universidade (Capítulos 3 e 4, dessa obra), dos pesquisadores de maior prestígio e reconhecimento (maior capital científico puro), os que são Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ) 1A¹⁰ do CNPq, percebe-se que estes estão vinculados aos seguintes centros: CCR, CCNE e CCS. Estes centros (especialmente CCR e CCNE) estão entre os que têm o maior número de programas de pós-graduação, notadamente, os com doutorado e que concentram os que têm avaliação máxima, de excelência, da CAPES.

Como se percebe, o CCS e o CCR têm presença tanto na elite política, quanto na elite científica da instituição. O CT somente na elite política e o CCNE somente na elite científica. Os demais centros pouco aparecem ou não aparecem nestes indicadores elevados de acúmulo de capital acadêmico, mas somente nos níveis intermediários e baixos

¹⁰ As bolsas PQ são uma das modalidades de bolsa oferecidas pelo CNPq, destinadas a pesquisadores muito produtivos e de alto reconhecimento entre seus pares. Essa modalidade de bolsa existe desde 1976, atualmente está dividida e hierarquizada em três categorias: PQ-Sênior (PQ por mais de 20 anos), PQ-1 (subdividida nos níveis 1A, 1B, 1C e 1D) e PQ-2. Os níveis mais altos são os de Sênior e PQ1A.

(exemplo, nas Bolsas PQ de níveis médios e baixos, nas pró-reitorias, diretorias etc.). Os demais centros aparecem em posições subordinadas na instituição, seja nos aspectos políticos, seja nos científicos.

De forma similar ao observado por Bourdieu (2019) na França, os docentes das áreas que têm maior inserção social, acesso ao poder temporal (boas redes de capital social), também conseguem ter maior acesso ao capital acadêmico nas instituições universitárias. A boa inserção em altos círculos externos é revertida em ganhos nas posições internas. No nosso caso, especialmente, os docentes do CCS e CCR aparentam ter maior capacidade de galvanizar tanto o capital político, quanto o capital científico puro. Aparentam ser os centros mais importantes da instituição.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. 2ª ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2019.

BOURDIEU, P. *La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, 2013.

BRASIL. Lei no 3.834-c, de 14 de dezembro de 1960. Brasília, 1960.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2007b.

- CURY, Carlos R. J.; TRIPODI, Zara F. *Políticas educacionais*. São Paulo: Contexto, 2023.
- DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.
- DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. *Documento de Trabalho*, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, n. 3, 2003.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n.28, pp, 17-36, 2006.
- FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A.; DAFLON, Verônica; VENTURINI, Anna (2018). *Ação Afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: M. PEREIRA, L. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974, p. 414-441.
- INEP. *Censo da educação superior*. Ministério da Educação. Brasília, 2022.
- MELO, Ana Lúcia A.; SILVA, Winnie S. Desigualdades sociais e raciais: a saída pela educação. In: Ana Lúcia Aguiar Melo; José Luiz de Moura Filho (Org.). *10 Anos de Ações Afirmativas na UFSM: relatos de experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM; Pró-Reitoria de Extensão, 2021.
- NEVES, Clarissa B.; MARTINS, Carlos B. Transformações recentes no ensino superior brasileiro. In: Martins, C. B.; Vieira, Maria M. (Org.) *Educação superior e os desafios do novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal*. Brasília: Ed. UnB, 2018.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade para que?* Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. *Documento de Trabalho*, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, n. 8, 1991.

SANTOS, B. S. *Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, A. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: ed. Uerj, 1998.

TEIXEIRA, A. *Educação e universidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

UFSM. UFSM em números [série anual]. Santa Maria: UFSM, 1997, 2003, 2009, 2013, 2019, 2024.

UFSM. Caderno de indicadores da Coordenadoria de Iniciação Científica. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, UFSM. Santa Maria, fevereiro de 2013.

UFSM. Avaliação da CAPES atesta excelência de programas de pós-graduação da UFSM. Santa Maria: UFSM, 2022. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2022/09/14/excelencia-de-ppgs-da-ufsm>>. Acesso em: 04/09/2024.

UFSM. Últimas contratações de professores e técnico-administrativos encerram a implantação do REUNI na UFSM. 2013. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2013/04/18/ultimas-contratacoes-de-professores-e-tecnico-administrativos-encerram-a-implantacao-do-reuni-na-ufsm>>. Acesso em: 15/07/2024.

VONBUN, Christian; MENDONÇA, João L. de O. Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil. *Texto para Discussão*, n. 1720, Brasília, março de 2012.

2

A ELITE POLÍTICA NA ACADEMIA: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS REITORES DA UFSM

Alcir Luciany Lopes Martins ¹
Micaela Severo da Fonseca Jessof ²

Introdução

O estudo das elites acadêmicas no Brasil exige uma análise atenta às particularidades do contexto histórico-social que forjam a sociedade brasileira. As profundas desigualdades estruturais, manifestadas em diversas esferas, refletem de forma contundente no campo educacional. A divisão acentuada entre uma elite privilegiada e a maioria da população, em posições de subalternidade, é uma característica marcante que também se reproduz nas instituições de ensino superior, onde as posições de maior poder e prestígio são historicamente ocupadas por um grupo restrito. Neste sentido, o trabalho busca compreender essa dinâmica dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, para isso, a pesquisa abrange todos os mandatos de reitores desde a fundação da universidade, sendo eles compreendidos como representantes da elite política na academia.

O estudo apresenta alguns dados dos perfis de cada um dos reitores e vice-reitores que já dirigiram a UFSM, identificando elementos de suas trajetórias que revelem suas posições sociais, seus percursos acadêmicos e profissionais, suas relações políticas, área do conhecimento que tinham vínculo, área de atuação profissional, entre

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: alcir.martins@ufsm.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: micaela.fonseca@acad.ufsm.br

outras questões contundentes na investigação. A partir do entendimento de elite acadêmica como um grupo dotado de características, que detém capital social, cultural e simbólico, a pesquisa busca identificar os fatores que favorecem a ascensão e a manutenção desse grupo em suas posições, bem como as relações de poder que se estabelecem no campo universitário.

A metodologia adotada neste estudo apresenta uma abordagem qualitativa, para investigar sentidos, significados, posturas, aspirações e atitudes que foram possíveis verificar ou inferir um nível mais profundo das interações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009). Articulando os procedimentos de análise documental e análise bibliográfica, de pesquisa em acervos digitais de livre acesso com enfoque a partir do pensamento bourdieusiano, analisando as relações sociais e seus processos constitutivos, com atenção aos reitores da UFSM, em suas dimensões individuais e coletivas, pretendemos alcançar uma compreensão histórica-social e contextualizada das trajetórias desses sujeitos.

As técnicas utilizadas têm como objetivo cercar e mostrar o objeto, em relação à análise documental e bibliográfica a disposição, nos debruçarmos para o que expressam os documentos e como falam esses documentos, de quem falam, com atenção as “linhas” e as “entrelinhas”. A partir de uma perspectiva crítico-analítica, é central desvelar as dinâmicas de poder e os processos de perpetuação da elite acadêmica no contexto da UFSM. Além de contribuir para compreender a articulação entre as trajetórias individuais e sociais desta representação da elite acadêmica.

A investigação tem relevância tanto para o campo da Teoria Social quanto para as discussões estabelecidas na Sociologia da Educação. Ao analisar as trajetórias de ocupantes do cargo de reitor na UFSM, este

estudo se insere em um debate crucial sobre a democratização do acesso e da permanência nas instituições de ensino superior, questionando os mecanismos de reprodução de uma elite que perpetua sua hegemonia através do controle das posições de maior prestígio. Em um país marcado por desigualdades históricas, estruturais e sistêmicas, compreender como essas desigualdades se reproduzem no microcosmo universitário é essencial para formular estratégias que promovam uma gestão mais inclusiva e democrática. A pesquisa oferece uma oportunidade para repensar as estruturas de poder dentro das instituições de ensino superior e para refletir sobre o papel dessas instituições na luta contra a reprodução das desigualdades sociais.

Campus em disputa: campos, *habitus* e capitais

A sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, com o uso dos conceitos de campo, *habitus* e capital, no contexto universitário, oferece uma abordagem valiosa para a compreensão do funcionamento e da estrutura das instituições acadêmicas, aqui em especial de ordem pública. Portanto, a epistemologia bourdieusiana se fará central na análise estabelecida. Neste sentido, os conceitos de “campo”, “*habitus*” e “capital” são conceitos interligados que formam a base teórico-metodológica essencial para uma análise detalhada e pragmática dos agentes sociais, suas interações e disputas. Esses conceitos permitem entender como, ao competir por posições de prestígio, os agentes, imersos em estruturas de poder, hierarquia e dominação, não apenas reproduzem essas mesmas estruturas, mas também são moldados por elas.

A noção de campo designa um espaço social com estrutura e funcionamento próprios, distinto do conjunto do mundo social por sua peculiaridade temática ou contextual. Cada campo social é

caracterizado por suas regras e critérios específicos, que regulam as interações e disputas entre entes que o compõem. Bourdieu descreve o campo como um “microcosmo dotado de suas leis próprias” (Bourdieu, 2004, p. 20).

Um campo social é constituído por um conjunto de posições diferenciadas, ocupadas por agentes cuja posição é determinada pela posse e articulação de diferentes tipos de capital, sejam eles econômicos, culturais, sociais ou simbólicos (Bourdieu, 2008). A distribuição desses capitais define as relações de poder e a dinâmica das disputas dentro do campo, desta forma esses espaços são uma espécie de arenas de competição onde os agentes lutam por prestígio e domínio, utilizando os capitais que possuem para melhorar suas posições e influenciar as regras do campo a seu favor.

A análise do posicionamento de um agente no campo deve considerar sua trajetória social, de ascensão ou declínio, ou seja, os movimentos feitos por esse agente. Posições aparentemente semelhantes podem revelar realidades distintas quando se leva em conta o percurso social dos agentes, uma vez que, segundo Bourdieu (2007), “indivíduos ou grupos podem ter propriedades comuns na medida em que lhes seja comum, se não a trajetória social, ao menos o sentido ascendente ou descendente do seu trajeto” (BOURDIEU, 2007, p. 8). Dessa forma, o campo se configura como um espaço de disposições e hierarquias, onde os agentes interagem e competem, mobilizando os capitais acumulados ao longo de suas trajetórias.

A noção de *habitus*, por sua vez, permeia um sistema de disposições duráveis e transponíveis, integrando as experiências passadas e orientando as percepções e ações dos agentes. Como Bourdieu (2009, p. 90) destaca, constituído na história, o *habitus* “produz as práticas, individuais e coletivas”, sendo uma presença ativa das experiências

passadas. Segundo o autor, tais experiências, quando “depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo”.

Bourdieu indica que o passado atravessa o tempo no *habitus*, influenciando as ações presentes e permitindo a reinterpretação contínua do mundo social (BOURDIEU, 1996). Resultante da socialização, como um saber social que é incorporado, revela memórias e experiências, organiza a forma de observar o mundo e as relações que ocorrem nele. Constitui-se, portanto, como elaboração prévia do passado, orientadora da ação no presente, em que os agentes pensam e (re)agem no mundo (Bourdieu, 1996).

Neste estudo, um aspecto central a partir da teoria bourdieusiana é a distinção entre o campo acadêmico e o campo científico. O campo acadêmico, mais amplo, abrange todas as disputas e dinâmicas relacionadas à autoridade institucional e ao prestígio dentro das universidades. Já o campo científico é mais restrito e se refere especificamente às dinâmicas de produção e validação do conhecimento científico, onde o capital científico é o critério central de valoração. No entanto, esses dois campos se entrelaçam, e a elite acadêmica frequentemente ocupa posições de destaque em ambos, mobilizando os diferentes capitais de maneira estratégica, para garantir sua posição de poder.

Desenvolvido em distintas pesquisas anteriores, este aporte teórico-metodológico foi aplicado ao campo universitário pelo próprio Bourdieu. Originalmente publicada no ano de 1984, a obra *Homo Academicus* é uma análise da universidade francesa dos anos 1960. Apoiado em vasto manancial empírico, Pierre Bourdieu investigou e

descreveu aquele que era o seu “universo mais familiar”, dedicando-se a “um experimento epistemológico bastante autoconsciente” como ele mesmo indicaria anos depois (BOURDIEU; WACQUANT, 2012. p. 101. tradução nossa.). Na descrição do espaço universitário da França, ele analisa as dinâmicas institucionais específicas, atravessadas pelas trajetórias e disputas dos agentes que competiam para acumular prestígio, ocupar posições de poder ou ambos (BOURDIEU; WACQUANT, 2012; BOURDIEU, 2019).

Embora o contexto da investigação seja específico, *Homo Academicus* pode e deve ser lido como um programa de pesquisa aplicável a qualquer campo acadêmico (BOURDIEU; WACQUANT, 2012. p. 110) que permitirá compreender a incidência dos interesses políticos e econômicos sobre a produção do saber científico e na dinâmica do campo universitário. Os interesses que emergem no campo universitário de países, como por exemplo Brasil e França, podem ser diversos, do mesmo modo que as dinâmicas organizacionais e a própria produção científica. Desta forma, a correlação de forças define os posicionamentos dos agentes dentro do respectivo contexto universitário, moldando as trajetórias de cada reitor.

Especificamente para a proposição deste estudo, o funcionamento da estrutura universitária revela-se pela combinação entre a produção do saber científico e o atravessamento de interesses políticos e econômicos que incidem sobre tal produção. O conceito de campo científico, conforme abordado por Bourdieu, distingue-se do campo acadêmico ou universitário. Dentro de cada campo, os capitais válidos nas interações e disputas entre seus agentes possuem especificidades próprias.

O capital científico, por exemplo, é uma forma particular de capital simbólico, fundamentado no reconhecimento e no crédito atribuídos pelos pares no interior do campo científico, de acordo com a qualidade

e relevância do conhecimento produzido. Este reconhecimento pode ser medido através de indicadores como o Citation Index, prêmios como o Nobel, ou medalhas nacionais, como as do CNRS (BOURDIEU, 2004, p. 25-26). Mais citações, mais referências, maior influência na agenda de pesquisa da sua respectiva área, denotam o capital científico de cada agente.

Bourdieu descreve o campo científico como um universo no qual os pesquisadores são autônomos e, ao serem confrontados, “eles têm que descartar toda armas não-científicas (começando pelas armas de autoridade acadêmica). Em um campo científico ideal é possível entrar livremente em discussões” (BOURDIEU; WACQUANT, 2012. p.223. tradução nossa.). No entanto, a análise do campo científico, levada a cabo pelo próprio Bourdieu, revela a produção do saber científico moldada por interesses e especificidades do próprio campo, no qual, o debate estritamente baseado em critérios científicos fica subordinado à autoridade acadêmica, não científica.

O capital acadêmico indica o prestígio e a autoridade de um agente no campo universitário. Compõem-se pelo status adquirido através de diplomas e títulos acadêmicos, ocupação de cargos de prestígio em instituições acadêmicas, posições de liderança em departamentos ou comitês, funções de poder e gestão, publicações, participação em projetos e conferências relevantes e redes com outros acadêmicos e instituições. Enquanto o capital acadêmico é mais abrangente, o capital científico é especificamente relacionado ao reconhecimento e à validação do conhecimento produzido. Possuem dimensões distintas em suas formas de valorização e reconhecimento e, embora interdependentes, podem se sobrepor um ao outro, de acordo com a configuração das disputas no campo em que coexistem.

Contexto histórico-social das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras até a década de 1960

Esta seção apresenta um panorama histórico-social fundamental para o entendimento dos processos constituintes da educação superior, o que também evidencia elementos contextuais para compreensão do cenário de fundação das universidades no contexto brasileiro como um todo, mas também no Rio Grande do Sul, com atenção à fundação da UFSM. Para isso recorreremos à historicidade sem intenção de dar conta da sua totalidade, mas apontando o que pode contribuir na presente análise.

A história do ensino superior no Brasil reflete as complexas dinâmicas sociais, econômicas e políticas que marcaram o desenvolvimento do país. Desde suas raízes coloniais até as transformações ocorridas em meados do século XX, quando o sistema universitário brasileiro começou a se expandir e a se modernizar, também aconteceu a transição de um modelo elitista e centralizado para uma estrutura mais abrangente e diversificada. Existem elementos importantes no que antecede a fundação da UFSM em 1960, que são fundamentais para serem mencionados.

Preliminarmente, compreendemos que a formulação da educação superior brasileira tem raízes catequizadoras que integravam o projeto de expansão marítimo-comercial e de fortalecimento da coroa portuguesa. No devastador contexto da invasão colonial, funda-se o sistema educacional como um todo e, não diferente, as bases do ensino superior. As primeiras escolas de ensino superior são obra da missão jesuíta a partir do século XVI (ROSSATO, 2005. p. 133), quando se estabelecem para a formação em Teologia e Filosofia (CUNHA, 2007. p. 21).

Segundo Rossato (2005, p. 133) "a partir de 1553, no Estado da Bahia, foi instalado o curso de Teologia e Ciências Sagradas", e no século

seguinte, "os cursos de Filosofia foram ofertados no Rio de Janeiro (1638), no Recife (1678), em Olinda (1687), no Maranhão (1688) e no Pará (1695)". O último curso fundado pelos jesuítas foi em 1759, no Estado de Minas Gerais, na cidade de Mariana. Essas iniciativas educacionais acompanharam o trajeto da expansão colonial. Considerando a data de fundação e a localização das escolas de ensino superior criadas no período, Rossato (2005, p. 133-134) destacou o caráter subordinado da oferta educacional à dinâmica da colonização.

No ano de 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, o ensino superior começou a adquirir uma nova configuração. Nesse período, após a imediata abertura dos portos às Nações Amigas, D. João VI funda as escolas superiores de Medicina na Bahia (BA) e no Rio de Janeiro (RJ). Além de cursos de Engenharia e Direito que ganharam importância ao longo do século XIX, acompanhando a ampliação da malha ferroviária brasileira naquele século e, mais uma vez, repetindo o status de subordinação da educação ao interesse econômico preponderante em cada época.

Conforme Cunha (2007, p. 71) "neste momento histórico, formou-se o núcleo em que veio a ser edificado o ensino superior que existe até hoje". Esses cursos tinham como fim a formação de uma elite profissional capaz de gerir o Estado e impulsionar a modernização do país. Formaram o grupo de maior prestígio social no período, sendo que, o recrutamento dos bacharéis destas áreas para a gestão do governo e dos negócios brasileiros buscava atingir uma perspectiva nacional-imperial. Tal característica assumiria supostos aspectos de racionalidade e modernização, superando padrões culturais provincianos (CUNHA, 2007. p.72). Deste modo, o ensino superior brasileiro continuava limitado e elitista, em que as instituições eram

poucas e concentradas nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo.

O período republicano e o surgimento das primeiras universidades

O início do período republicano trouxe mudanças importantes para o ensino superior, embora o sistema ainda estivesse longe de ser consolidado. Em uma perspectiva organizacional e administrativa, foi mantido o padrão de escolas ou academias isoladas, como a marca do ensino superior brasileiro. Entre a Proclamação da República, em 1889, até o ano de 1910, foram criadas 27 escolas de ensino superior (ROSSATO, 2005. p. 139-140). Distribuídas conforme mencionado no quadro abaixo, algumas delas seriam modelos de futuras universidades.

QUADRO 1 - Escolas superiores fundadas entre 1889 e 1910 no Brasil					
Área do conhecimento	Direito	Medicina Farmácia Obstetrícia Odontologia	Engenharia	Ciências Econômicas	Agronomia
Número de escolas	9	9	3	3	3
Localização por Estados	RJ (4) BA, GO, MG, PA e RS	MG (3), RS (2), RJ, PE, PA e SP	RS, SP e PE	RJ, BA e RS	SP, MG e RJ

Fonte: Autores 2024, com base em Cunha (2007) e Rossato (2005)

Em termos quantitativos, notamos a primazia dada à formação nas áreas do Direito e da Ciências da Saúde, que juntas, correspondem a dois terços das escolas criadas no período e, de certo modo, representavam uma continuidade em relação à perspectiva imperial. Quanto à distribuição geográfica, a instalação de escolas superiores ocorreu em apenas oito dos vinte estados da época. O Rio de Janeiro foi o estado que recebeu maior número de escolas. Foram sete, abrangendo quatro das cinco áreas de conhecimento registradas no quadro acima. Em segundo

lugar, os estados do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais foram contemplados com a criação de cinco escolas em cada um dos estados. Enquanto no RS, os cursos abrangem quatro áreas, em MG foram contempladas apenas três áreas do conhecimento.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1920 representou um ponto de inflexão na trajetória do ensino superior no Brasil. Antecessora da UFRJ, a instituição foi a referência para a institucionalização e modernização da universidade brasileira, uma instituição bastante nova³ na história do país.

A importância desse marco é destacada por Cunha (2007, p. 189), ao afirmar que "foi crucial para o ensino superior do Brasil a chancela governamental aos diplomas, regulando ou buscando regular unificadamente, a condição necessária aos privilégios ocupacionais procurados pelos estudantes". Com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, teve início um processo de regulamentação nacional do ensino superior, que culminaria, poucos anos depois, no Estatuto das Universidades Brasileiras, decretado em abril de 1931⁴ pelo Presidente Getúlio Vargas.

Nos anos seguintes, o ensino superior brasileiro passou por um processo lento de expansão, mantendo características elitistas e geograficamente concentradas. No RS, a Universidade de Porto Alegre

³ No ano de 1913, a Universidade do Paraná foi a primeira instituição do Brasil a funcionar com esta nomenclatura. No mesmo ano, a Escola Universitária Livre de Manaus instalou os cursos de Direito, Medicina e Engenharia, assumindo então, o nome de Universidade de Manaus (CUNHA, 2007. ROSSATO, 2005). Considerando tanto 1913, quanto 1920 como marco inicial da universidade brasileira, ainda se trata de pouco mais de um século.

⁴ BRASIL. Decreto nº 19851, 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. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 15 de abril de 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

iniciou tal expansão. Fundada pelo interventor Flores da Cunha, em 28 de novembro de 1934, com sua federalização, tornou-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em dezembro de 1950.

A Consolidação do Sistema Universitário Brasileiro

Observado de fora, o ensino superior apresentava uma característica bastante elitizada e, internamente, a característica preponderante era a centralização do poder. O ocupante do cargo de Reitor era escolhido entre a elite de cada instituição e nomeado pelo governo, por sua vez, o Reitor concentrava poderes quase absolutos para contratar e demitir todo o pessoal administrativo e tinha influência decisiva para a contratação ou demissão de professores.

Relativo à organização didática e científica, consolidou-se no Brasil uma estrutura de cátedras. Segundo Fávero (2000), a “alma mater” das instituições de ensino superior no Brasil surge com a chegada da Corte de Lisboa, em 1808. Mantida pelo Império Brasileiro, a indicação para uma cátedra garantia, entre outros privilégios, a vitaliciedade. O Estatuto de 1931 “ratifica o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente” (FÁVERO, 2000, p. 2), mantinha a inamovibilidade que, na prática, consolidava o seu domínio sobre determinada área da ciência e do conhecimento. Além disso, todo o corpo docente orbitava em torno da cátedra e, por óbvio do professor que a detinha.

Quanto aos demais professores, auxiliares dos catedráticos, fossem eles “chefes de clínica”, “chefes de laboratórios”, “assistentes” ou “auxiliares de ensino” deveriam ser de confiança do respectivo catedrático, por ele escolhido e cuja permanência no cargo, dele, quase sempre dependia. (FÁVERO, 2000, p. 2)

Darcy Ribeiro (1969) comparava a atuação dos reitores brasileiros aos mecenas da renascença europeia. Ofereciam suas benesses e

recursos aos que produzissem arte ou ciência que lhes agradasse. Considerando que “agradar” não se resumia ao senso estético ou ao científico, mas compunha-se de relações políticas de compadrio, troca de favores e garantia de interesses mútuos que seriam alcançados ou mantidos com a atuação dos catedráticos. Na obra “A Universidade necessária”, Ribeiro designa o catedrático como onipotente e despótico em sua atuação e na aplicação de suas prerrogativas (RIBEIRO, 1969).

A regulação do poder dos catedráticos no Brasil só começou a ser abordada de forma tímida nas primeiras décadas do século XX. Antes da promulgação do Estatuto de 1931, as reformas de 1915 e 1917 já incluíam a possibilidade — embora não a obrigatoriedade — de concurso público para o ingresso às cátedras. Essa possibilidade foi ratificada pelo Estatuto de 1931, mas ainda acompanhada de dispositivos que permitiam a nomeação direta e vertical dos catedráticos, baseada no reconhecimento de méritos incontestes em suas respectivas áreas.

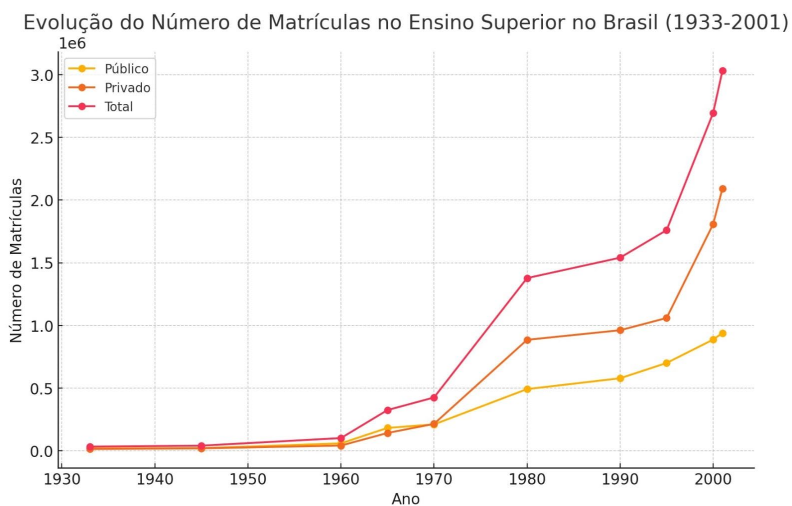
Segundo Ribeiro (1969, p. 216-217), para cumprir a obrigação de formar elites baseadas no mérito e no valor individual, a universidade brasileira que emergiu na primeira metade do século XX assume a missão de preservar e perpetuar as “verdades” e valores oficiais que a financiavam e sustentavam. Com isso, assume a tarefa de transmitir a cultura oficial dominante e preparar decorativamente as elites sociais e culturais do país. Apesar de sua existência material recente, a universidade no Brasil nascia velha.

Diante de uma estrutura historicamente constituída por instituições isoladas, a consolidação do sistema universitário no Brasil foi bastante lenta. Segundo Cunha (2007b) e Rossato (2005), até o ano de 1945, o Brasil contava com apenas cinco universidades. Até 1954, somaram-se mais 11 e outras 22 na década seguinte, totalizando pouco

mais de quarenta instituições de caráter universitário no ano de 1964. Um quarto destas universidades eram confessionais.

A década de 1950 foi um período de transição para o ensino superior brasileiro, com um aumento significativo na criação de novas universidades e a expansão das já existentes. Essa fase foi impulsionada por uma série de fatores, incluindo o crescimento populacional, a urbanização acelerada e a demanda crescente por educação superior. De acordo com Durham (2003), o número de estudantes matriculados no ensino superior passou de 34.000 na década de 1930 para pouco mais de 40 mil na década seguinte. Refletindo uma expansão significativa, ainda que insuficiente para atender à demanda da época, em 1960 o contingente de matrículas em cursos superiores, somava 95.601.

GRÁFICO 1 - Evolução do número de matrículas no Ensino Superior no Brasil (1933-2001)



Fonte: Autores 2024, com base em Durham (2003)

A expansão de matrículas neste período incluiu tanto instituições públicas quanto privadas, muitas das quais surgiram em resposta às necessidades regionais por maior acesso à educação superior. No

entanto, apesar desse crescimento, o ensino superior brasileiro ainda enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de infraestrutura adequada, a escassez de professores qualificados e a persistência de um modelo educacional elitista. A estrutura universitária brasileira ainda estava baseada no modelo de cátedras. Conforme Fávero (2000), o domínio do catedrático sobre uma área específica do conhecimento, dificultava a inovação ou a circulação de novas ideias.

Diante de novas dinâmicas econômico-sociais, na década de 1960, esse modelo começou a ser questionado à medida que a sociedade brasileira se modernizava e as demandas por uma educação mais democrática e eficiente se intensificaram no bojo das mobilizações por reformas de base. Nesta conjuntura, evidencia-se a luta pela reforma da universidade.

Durante a ditadura militar, “o ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária”, aponta Durham (2003, p. 17). Conforme a pesquisadora, num intervalo de duas décadas, o número de matrículas no ensino superior passou dos 95.691, em 1960, para mais de 1,3 milhões em 1980 (DURHAM, 2003). Houve a abertura de novos cursos e ampliação de vagas visando atender à crescente demanda por ensino superior. Paralelamente, houve uma proliferação de instituições privadas que, a partir da década de 1970, passaram a representar a maioria das matrículas no ensino, muitas delas oferecendo cursos de baixo custo, atendendo à demanda por formação em massa.

O que avaliamos a partir dos dados mencionados é que o campo educacional e, conseqüentemente, o ensino superior brasileiro caracteriza-se como um espaço restrito, sendo perceptível o acúmulo de privilégios das elites em relação ao acesso, permanência e circularidade no âmbito universitário. Fernandes (1975) reforça que as universidades são espaço voltado à elite e aos interesses culturais e políticos.

O que é evidente a partir do pensamento de Fernandes (1975) é o interesse em educar os filhos das elites e “deseducar a massa, mantendo-a fora da escola ou dentro de uma escola funcional à reprodução de mão-de-obra qualificada ou semiquificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico” (FERNANDES, 1975, p. 195). Deste modo existe uma educação para elite e uma para grupos subordinados, com diferentes propósitos, que se modela a partir de interesses do grupo dominante garantindo a manutenção da estrutura social e de papéis sociais, neste contexto ocorre a mobilização pela criação da UFSM.

Fundada em dezembro de 1960, a consolidação e o crescimento da instituição, ocorrem já sob a égide da Reforma Universitária de 1968. Realizada pelo regime militar, a Reforma de 1968⁵ trouxe mudanças estruturais significativas no ensino superior brasileiro. Entre as principais mudanças, destaca-se a reorganização das universidades em departamentos, substituindo a figura do catedrático vitalício e a introdução do sistema de créditos, similar ao modelo norte-americano.

Trajetórias dos reitores da UFSM: a constituição da elite acadêmica

A perspectiva de Bourdieu (2009) é histórica e contextual, o que significa que é fundamental levar em consideração as condições históricas e sociais situadas na construção do *habitus*. Tal processo engendra relações e contextos que seriam incompreensíveis caso tomados isoladamente. Desta forma, como pano de fundo das trajetórias de cada Reitor, deve-se considerar os contextos nos quais ocorreu a

⁵ BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

criação da UFSM, situada no interior do Rio Grande do Sul, onde se desenvolveu o mandato de cada gestor.

Inicialmente, vejamos o aspecto do próprio ensino superior e da formação universitária enquanto recurso disponível nas trajetórias aqui abordadas. Objetivamente, o acesso a um curso de ensino superior, o acesso à pós-graduação e as condições para conclusão de ambas, sobretudo na primeira metade do século passado, são aspectos que revelam uma posição social privilegiada.

Nos anos de 1930, somando as vagas nas instituições públicas e privadas, a oferta do ensino superior no Brasil não alcançava o número de 34 mil, este número representava apenas 0,08% da população brasileira da época (41 milhões de habitantes). O primeiro e o segundo reitor da universidade ingressaram e concluíram suas graduações nesta década.

A proporção entre as matrículas no ensino superior e a população total do Brasil entre os anos 40 e 60 variou de 0,05% para 0,13%, mantendo-se acessível para uma elite residual do conjunto da população. Nesse intervalo de tempo, sete dos reitores da UFSM concluíram suas graduações. Dois deles, nos anos 40; um na década de 50 e outros quatro, concluíram suas graduações ao longo dos anos 60. Outro aspecto que indica a disponibilidade de recursos e capitais sociais por parte dos reitores da UFSM é a idade com a qual concluíram suas graduações. Num contexto geral de profundas distorções da relação idade/escolaridade considerada adequada, observa-se que, no grupo estudado, todos concluíram suas graduações entre os 21 e os 26 anos de idade.

A idade com a qual concluíram suas graduações sugere a existência de um conjunto de condições familiares, econômicas e sociais positivas, que lhes concedeu vantagens comparativamente ao conjunto da população. Nota-se uma regularidade neste dado sendo que, em média, cada Reitor tinha 23,4 anos de idade na conclusão de sua graduação.

Jovens e com curso superior concluído, lançaram-se então em suas carreiras profissionais, fora da universidade ou já diretamente no ambiente acadêmico.

QUADRO 2 - Análise temporal entre graduação e chegada ao poder				
Reitor	Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Idade ao concluir a graduação (a)	Idade ao assumir a Reitoria (b)	Tempo (em anos) entre graduação e Reitoria (b-a)
José Mariano da Rocha Filho	Medicina - Universidade de Porto Alegre, 1937.	22	45	23
Hélios Homero Bernardi	Farmácia - Universidade do Brasil (atual UFRJ), data estimada 1934	22	61	39
Derblay Galvão	Agronomia - UFRGS, 1953	25	50	25
Armando Vallandro	Médico Veterinário - URGs, 1945	26	62	36
Gilberto Aquino Benetti	Engenharia Civil, Faculdade Politécnica da UFSM, 1966	23	42	19
Tabajara Gaúcho da Costa	Odontologia-, UFSC, 1959	21	51	30
Odilon Marcuzzo do Canto	Engenharia Civil, UFSM (1968),	24	49	25
Paulo Jorge Sarkis	Engenharia Civil - UFSM, 1967	23	53	30
Clovis Lima	Farmácia Bioquímica - UFSM, 1964	24	64	40
Felipe Martins Muller	Engenharia Elétrica - UFSM, 1987	21	43	22
Paulo Afonso Burmann	Odontologia - UFSM, 1979	21	55	34
Luciano Schuch	Engenharia Elétrica - UFSM, 1999	25	47	22

Fonte: Autores 2024

No Brasil, considerando os dados do Censo da Educação Superior de 2019⁶, a idade média dos acadêmicos ingressantes em cursos presenciais é de 25,5 anos, enquanto na modalidade a distância, atinge 32,2 anos. A conclusão de um curso de graduação presencial, em média, ocorre aos 27,7 anos de idade, enquanto na modalidade a distância (EaD), essa média se eleva para 34,7 anos. Comparar estes dados do Censo, aos resultados apresentados no Quadro 2, revela a condição recorrentemente vantajosa para o grupo pesquisado quando comparado à população em geral.

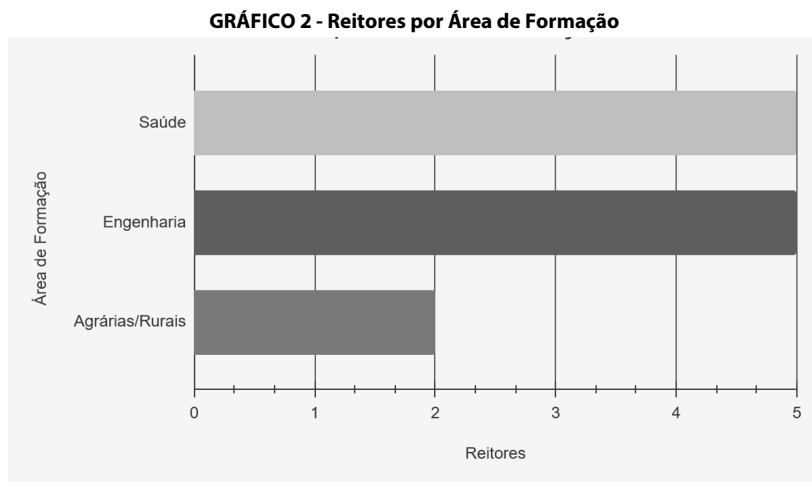
Com relação ao tempo entre a conclusão do curso superior e a posse no cargo de reitor, existe uma diferença maior entre cada um dos indivíduos. Neste caso será preciso identificar os diferentes contextos sucessórios e políticos nos quais se desenvolveram suas carreiras até o cargo mais alto da UFSM, identificando as disputas e as correlações de poder e hierarquia. A identidade desses reitores tem como base valores que se relacionam ao grupo social que fazem parte, as condições econômicas, à religiosidade, à família e aos laços de parentesco e redes que fazem parte. Características estas que têm influência na formação do *habitus* – e das memórias/trajetórias.

Cada indicador de notoriedade intelectual que utilizou exigiu um enorme trabalho de construção porque, num universo onde a identidade é em grande parte forjada através de estratégias simbólicas e assenta na análise final da crença colectiva, a mais pequena informação tinha de ser verificada independentemente de diversas informações (BOURDIEU; WACQUANT, 2012, p. 105. tradução nossa.).

⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 120 p

Além disso, é possível compreender que ao longo da história os ocupantes do cargo de Reitor foram eficazes na mobilização de diferentes capitais adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais e carreiras acadêmicas, convertendo suas diferentes capitais em vantagens efetivas que lhes permitiram galgar posições e espaços de poder.

Na análise realizada, constata-se a significativa concentração das formações acadêmicas dos reitores em poucas áreas do conhecimento o que, posteriormente, converte-se em centralidade ou vantagens para unidades ou centros específicos da instituição. Baseado nos dados, temos cinco reitores com graduações na área da saúde, formados nos cursos de Medicina (1), Farmácia (2) e Odontologia (2). Adiante, temos outros cinco, graduados em cursos de Engenharias, Civil (3) e Elétrica (2). E, por fim, outros dois reitores egressos de cursos das ciências rurais: um agrônomo e um veterinário.



Fonte: Autores 2024

Esses dados indicam que alguns centros tendem a herdar espaços e posições de relevância no campo universitário da UFSM, consolidando uma tradição no âmbito da gestão da universidade. O Centro de Ciências da Saúde (CCS), o Centro de Tecnologia (CT) e o Centro de Ciências Rurais (CCR) são as unidades de ensino com maior quantidade de representantes ocupando os cargos de Reitor e Vice-Reitor da instituição desde 1960. Cabe o registro de que, apenas a partir de 1978, os Centros passam a existir com estes nomes, conforme a reestruturação conferida pelo Estatuto aprovado naquele ano.

O quadro a seguir (QUADRO 3) reúne os ocupantes do cargo de Reitor e Vice-Reitor ao longo da história da UFSM com a indicação ou referência do Centro de Ensino representado por cada gestor e mandato.

Evidencia-se o protagonismo do Centro de Tecnologia (CT) e do Centro de Ciências da Saúde (CCS) na ocupação do cargo de gestor da universidade, anunciando assim uma certa tendência, com uma participação mais tímida do Centro de Ciências Rurais (CCR), no final da década de 1970 até a metade da década de 1980 e posterior a isso uma predominância do Centro de Ciências da Saúde e do Centro de Tecnologia até os dias atuais. O predomínio de algumas áreas do conhecimento aponta o destaque de setores da instituição na ocupação deste espaço, tal relação revela-se também pela análise da atuação dos reitores antes de o serem. Assim, revela-se a confluência entre capitais acadêmico e científico ou a sobreposição de um sobre o outro, dependendo do caso.

QUADRO 3 - Mandatos de Reitores e Vice-reitores com indicação de Centros de Ensino de atuação anterior (ou por analogia/equivalência pela área de formação/atuação prévia ao cargo de Reitor)				
Período da Gestão	Reitor	Centro de	Vice-Reitor	Centro de
1960-1973	Prof. José Mariano da Rocha Filho	CCS (equiv)	sem previsão / inexistência do cargo até 1970	
			Prof. Hélios Homero Bernardi	CCS (equiv)
1973-1977	Prof. Hélios Homero Bernardi	CCS (equiv)	Prof. Derblay Galvão	CCR (equiv)
1977-1981	Prof. Derblay Galvão	CCR (equiv)	Prof. Armando Vallandro	CCR
1981-1985	Prof. Armando Vallandro	CCR	Impasses e polêmicas com relação ao nome do Vice-Reitor mantiveram o cargo sem ocupante por aproximadamente dois anos.	
			Prof. Olinto Toaldo	CE
1985-1989	Prof. Gilberto Aquino Benetti	CT	Prof. Ricardo Rossato	CE
1989-1993	Prof. Tabajara Gaúcho da Costa	CCS	Prof. João Luiz de Oliveira Roth	CAL
			Prof. Antônio Adalberto Brum Siqueira	CCSH
1993-1997	Prof. Odilon Antônio Marcuzzo do Canto	CCNE	Prof. Clóvis Lima	CCS
1997-2005	Prof. Paulo Jorge Sarkis	CT	Prof. Felipe Martins Müller	CT
2005-2009	Prof. Clóvis Lima	CCS	Prof. Dalvan Heinert	CCR
2009-2013	Prof. Felipe Martins Müller	CT	Prof. Paulo Bayard	CCR
2013-2021	Prof. Paulo Afonso Burmann	CCS	Prof. Luciano Schuch	CT
			Profª. Marta Adaime	CCNE
2021-2025	Prof. Luciano Schuch	CT		

Fonte: Autores 2024

Por exemplo, o percurso de José Mariano da Rocha, demonstra sua precoce inserção na gestão de faculdades e cursos. Entre outros feitos, dirigiu a Faculdade de Farmácia de Santa Maria e conseguiu transformar a pequena faculdade, que contava com apenas 5 alunos, em 1938 (quando ingressou como docente), no embrião de uma das mais atuantes universidades do país.

O segundo Reitor, professor Helios Bernardi, antes de ter passado um período como vice-reitor de Mariano, foi catedrático na Faculdade de Química desde dezembro do ano de 1950. A partir do mandato de

Bernardi, surgem representantes das Ciências Rurais na gestão da UFSM. Em sua gestão, a vice-reitoria foi ocupada por Derblay Galvão, que assumiu o cargo de reitor na gestão seguinte. Da mesma forma, em sequência, o professor Armando Vallandro ocupará a vice-reitoria durante o mandato de Derblay Galvão, o terceiro reitor da UFSM.

Nesta mesma lógica, antes de assumirem cargos de vice-reitor e reitor, Derblay e Vallandro dirigiram e coordenaram os cursos e faculdades da sua área. Derblay foi o primeiro diretor do Centro de Ciências Rurais (CCR), quando este passou a ter essa nomenclatura, em 1970.

No ano de 1981, foi realizada a primeira tentativa para eleger um Reitor pelo voto direto na comunidade universitária. A significativa mobilização ocorrida contou com a participação de sete concorrentes ao cargo máximo da UFSM. O professor Gilberto Aquino Benetti⁷, apesar da vitória obtida na votação, não foi designado ao cargo naquele ano. O resultado foi desconsiderado pelos conselhos superiores da universidade e, por fim, a designação feita pelo Governo Militar conduziu o Professor Armando Vallandro ao posto.

A gestão de Vallandro foi a segunda e última liderada por representantes das Ciências Rurais, vinculados ao CCR. Ainda assim, como veremos, a presença e influência deste centro será mantida de outras maneiras fundamentais. Por exemplo, a frequente busca por articulação entre profissionais desta área para a composição das chapas concorrentes para as gestões da UFSM é mostra significativa da importância acadêmica e política do CCR.

⁷ Admitido como docente na UFSM em 1967, Benetti aposentou-se em 1995. Nesse período, foi coordenador do curso de Engenharia Civil de 1973 a 1977, quando foi designado decano do Centro de Tecnologia Primeiro Reitor da UFSM eleito diretamente pela comunidade, ocupou o cargo no período de 23 de dezembro de 1985 a 22 de dezembro de 1989.

Neste momento também há um ponto de inflexão com relação ao cargo de vice-reitor. O recrutamento aos cargos dava-se pela indicação direta do Governo Federal. Uma polêmica interna na ARENA⁸ resultou na vacância do cargo de vice-reitor por quase dois anos. Após intenso debate, o professor Olinto Toaldo foi o indicado e, por força do atraso na designação, seu mandato na Vice-Reitoria estendeu-se até a metade da gestão seguinte, de Benetti. Vindo da Direção do Centro de Educação, Toaldo exerceu um mandato de transição entre o período ditatorial e a abertura democrática.

Após a passagem dos quatro reitores (Mariano, Bernardi, Derblay e Vallandro, entre 1960 e 1985), no contexto do final do Regime Militar, a UFSM avança para processos de escolha ampliados, chegando à primeira gestão da Reitoria cujo ocupante foi escolhido pela comunidade universitária apenas no ano de 1985.

Pela segunda vez indicado pelo voto direto, o Engenheiro Civil Gilberto Benetti finalmente chega ao cargo de Reitor da UFSM. Sendo também o primeiro reitor formado na UFSM e dando início à recorrente presença de engenheiros dentre os ocupantes do cargo de Reitor. A eleição do vice-reitor, Professor Rossato, então diretor do CE, foi impactada pela sequência dos mandatos referida acima. Embora eleito, Rossato só assumiu dois anos depois, já na metade do mandato do Reitor Benetti. Com a alternância do grupo político que detinha o cargo de reitor, neste momento, o vice-reitor também representou uma espécie de enclave político entre grupos rivais.

⁸ A Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi um partido político fundado em 1965 com o objetivo de dar sustentação política à ditadura militar instituída a partir do golpe de Estado no Brasil em 1964.

Na sequência, os mandatos de Tabajara Gaúcho da Costa⁹ e Odilon Marcuzzo do Canto¹⁰, marcam o retorno ao poder do grupo originalmente detentor da hegemonia na UFSM. Desde o mandato de Odilon Marcuzzo do Canto, todos os mandatos consequentes são de reitores que foram formados pela UFSM.

Ainda por mais alguns mandatos, o cargo de reitor e o de vice-reitor não coincidiam no mesmo período de vigência. Assim, Rossato eleito com Benetti, concluiu seu mandato na gestão Tabajara Gaúcho da Costa. Os vice-reitores João Luiz Roth e Antônio Adalberto Brum Siqueira, também ocuparam seus cargos com esta peculiaridade. Inclusive, o fato de que o professor Siqueira, administrador e ex-dirigente do CCSH, tenha exercido mandato de menor tempo corroborou para que enfim, na gestão do professor Sarkis, esta diferença entre a vigência do cargo de Reitor e Vice fosse corrigida.

A partir de 1997 até 2013, seguidos no cargo pelos seus vice-reitores, Professor Sarkis¹¹, por dois mandatos, Professor Clóvis Lima¹² e Professor Felipe Muller¹³, mantiveram, no mesmo setor político, a ocupação do mais importante espaço da gestão universitária. Conforme o Quadro 3 já indicou, estes mandatos reúnem representantes do CT e do CCS. A gestão de Felipe Muller contou com o professor Dalvan

⁹ Tabajara Gaúcho da Costa integrou o quadro do Magistério Superior da UFSM de 1962 a 1998, quando aposentou-se. Ocupou o cargo de Reitor de 23 de dezembro de 1989 a 22 de dezembro de 1993.

¹⁰ Odilon Marcuzzo integrou o quadro do Magistério Superior da UFSM de 1971 a 1998. Nesse período, entre outras funções e atividades, chefiou o Departamento de Física (1984-1986) e foi Diretor do CCNE (1986-1990). Durante seu mandato na Reitoria da UFSM (1993 a 1997), presidiu a ANDIFES, em 1996.

¹¹ Entre os anos de 1971 a 1973, Sarkis chefiou o Departamento de Estruturas e Construção Civil do CT, unidade de ensino a qual viria a ser diretor de 1991 a 1995. Exerceu o cargo de Reitor durante dois mandatos, tendo sido o primeiro gestor a ser reeleito.

¹² Clóvis Lima atuou como professor nos cursos de Farmácia, Enfermagem, Fonoaudiologia e Fisioterapia. Foi chefe do Departamento de Saúde da Comunidade e Diretor do CCS. Foi vice-reitor nos dois mandatos do professor Sarkis ao qual sucedeu no cargo de Reitor.

¹³ Felipe Muller é professor titular da UFSM, lotado no Departamento de Computação Aplicada. Foi vice-diretor e diretor do CT. Após um mandato na vice-reitoria, foi eleito Reitor em 2009.

Heinert, do CCR, como vice. Retomando a visibilidade e influência deste centro e, por óbvio, das Ciências Agrárias.

Apesar da derrota na eleição seguinte, em 2013, quando abre-se o ciclo atual de detentores da hegemonia político-administrativa da instituição, há um elemento que evidencia ainda mais a importância do CCR. A chapa da situação foi à disputa com o Reitor Felipe Muller e seu vice, Dalvan Heinert, concorrendo à reeleição contra o experimentado professor Paulo Burmann (ex-diretor do CCS) e do reconhecido professor Paulo Bayard (CCR). A chapa que então fazia oposição saiu vitoriosa naquele pleito.

Na eleição seguinte, o então Reitor Paulo Burmann teve novo enfrentamento com o grupo que perdera o pleito anterior. A chapa composta pelo ex-vice-reitor, Dalvan (CCR) como candidato a reitor e o Professor Paulo Brum (CAL) como vice. Burmann foi reeleito com uma nova composição. Para o cargo de vice-reitor, foi eleito o professor Luciano Schuch que, na época, dirigia o CT.

Com base na frequência em que seus membros ou representantes ocuparam os cargos de Reitor ou Vice-Reitor na instituição, foi proposta uma escala de pontuação entre os Centros de Ensino. Para cada ocorrência no cargo de Reitor, foram atribuídos 2 pontos. No caso da vice-reitoria, atribui-se apenas um ponto à respectiva Unidade de Ensino.

Em alguns casos, foram consideradas as áreas de formação e atuação de Reitores ou vice-reitores para estabelecer o vínculo ao centro de ensino adequado, como nos casos anteriores ao Estatuto da UFSM de 1978 (de tal modo que, além da especificação institucional, há a indicação da área do conhecimento/ciência da qual o agente faz parte).

QUADRO 4 - Classificação / distribuição / poder entre centros de ensino na UFSM			
Centro	Reitores (x2)	Vices (x1)	Pontuação Total
CCS	5	2	12
CT	4	2	10
CCR	2	4	8
CCNE	1	1	3
CE	0	2	2
CAL	0	1	1
CCSH	0	1	1

Fonte: Autores 2024

Contabilizando a quantidade de anos nos cargos em questão, o CCS participou da gestão da UFSM, com Reitores ou Vice-Reitores por 44 anos. Foram 33 anos no cargo de Reitor e 11 na vice-reitoria. Só o fundador, Professor José Mariano da Rocha, foi reitor por treze anos. Os mandatos de Bernardi, Tabajara, Lima e Burmann completam outras duas décadas. No cargo de vice-reitor, Bernardi por cerca de três anos (1970-1973) e Clóvis Lima por dois mandatos, somam mais onze anos de presença efetiva do CCS no topo da administração central.

Em seguida, destaca-se a presença do CT no cargo de Reitor ou Vice. Desde 1985, com a eleição de Benetti, quatro engenheiros oriundos do CT já ocuparam o cargo máximo da UFSM. Além de Benetti, Sarkis (dois mandatos), Felipe Muller e o atual Reitor, Professor Luciano Schuch somam duas décadas de hegemonia do CT na UFSM. Neste cálculo, o mandato da atual gestão foi considerado até 2025.

Ao longo da história da UFSM, o CCR também esteve presente na administração central por mais de duas décadas. Apesar de contar com apenas dois Reitores, somados os mandatos dos vice-reitores oriundos dos seus quadros, acumula 24 anos nos maiores cargos da instituição.

Entre 1977 e 1985, Derblay Galvão e Armando Vallandro sucederam-se no cargo de Reitor. Além deles, o CCR arrebatou a vice-reitoria nos períodos de 1973 a 1981 e entre 2009 e 2017.

O CCNE, com um Reitor e a uma vice-reitora, ao final do atual mandato, em 2025, terá apenas 8 anos somados nos cargos de maior influência na instituição. O CE, com dois vice-reitores, também soma oito anos (1984 a 1992). Por fim, CAL e CCSH, com um vice-reitor de cada, completam a lista. Cada um com 4 anos de presença/ocupação nestes cargos.

Como se percebe, os três centros que dominaram a política interna na instituição são o CCS, o CT e o CCR. Os demais são coadjuvantes.

Considerações finais

A partir desse estudo, emergiram padrões e similaridades nas trajetórias e perfis dos reitores da Universidade Federal de Santa Maria, evidenciando uma questão que está baseada em um contexto histórico social da educação brasileira fundada no colonialismo. Os desafios são muitos para que tenhamos um ambiente universitário mais diverso, sobretudo nos espaços de tomada de decisão nos cargos de maior prestígio como o de reitoria, sendo o cargo de autoridade máxima dentro de uma instituição de ensino superior. Ainda que tenhamos avanços em um cenário mais abrangente “Com relação à universidade, é preciso que ela avance até onde é necessário incorporar aquele que foi negado, que foi excluído, que merece tudo e não teve nada” (OLIVEIRA, 2010, p. 149).

Avançando no escrutínio das biografias de cada um dos Reitores, foi possível identificar e sistematizar os aspectos que expressam cada um dos capitais constituintes do *habitus* que forma historicamente esta

elite ocupante do espaço dirigente da universidade. São elementos constituídos a partir de um *habitus* específico, que oferecem um conjunto de disposições favoráveis para as trajetórias de sucesso dentro do campo acadêmico ou universitário (BOURDIEU. 2019. p.70). Neste sentido, o *habitus* contribui, na apreensão de uma certa homogeneidade nas disposições, nas escolhas de grupos ou indivíduos que são produtos de uma mesma trajetória social.

Em relação às trajetórias políticas dos reitores da UFSM, vale ressaltar o percurso feito por estes, como um dado relevante para análise do acúmulo político até a chegada ao cargo da reitoria. Em um processo de articulação de redes, de capital social que favorecem o grupo e dificulta quaisquer movimentos de alternância nessa dinâmica do poder na ocupação do cargo de maior importância em uma universidade.

Os indivíduos que ocupam espaços como o de reitor de uma universidade incorporam categorias de percepção, por meio da socialização, que nos pareceu semelhante em alguma medida. Deste modo, compreender os processos de socialização, as construções sociais e as disposições, nos possibilitam enxergar como ocorrem as organizações dos processos de chegada a ocupar o cargo máximo dentro de uma instituição de ensino superior federal, as articulações políticas, como acontecem as disputas, acordos e desacordos, negociações, concessões, mas, também, os valores e princípios vigentes nesse meio. Necessariamente deve-se compreender relações dos dirigentes e seu recrutamento para os postos de poder, levando em conta a posição prévia dessas elites no sistema de poder e suas conexões com outras instituições, locais, regionais ou em contextos mais amplos, para as quais elas são recrutadas preferencialmente.

A sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, ao desvelar interesses e disputas que condicionam a produção científica e a vida acadêmica, convoca para uma visão realista das limitações impostas à autonomia do campo científico. Neste sentido, o estudo buscou se movimentar em uma perspectiva que fosse dotada de um viés que desnaturalizasse esse lugar historicamente ocupado por homens, brancos e membros da elite santamariense, no intuito de refletir sobre os processos constituintes da educação superior brasileira e em analisar os aspectos que são basilares na formação da UFSM e a “tradição” de um determinado grupo como sujeito invicto do espaço de tomada de decisão de maior grau em uma Instituição de Ensino Superior.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- _____, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____, P. (coord.). Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- _____, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. Prefácio, pp.9-40; Livro 1: crítica da razão teórica, pp.43-237.
- _____, Pierre. **Homo Academicus**. 2.ed.. Florianópolis: Ed. UFSC, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. 2ªed. 1ªreimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia até a Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: NUPES/USP, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para a discussão**. Reunião Anual da ANPED, v. 23, p. 1-15, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 06 jul 2024.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega. 1975.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Marques de, N. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROSSATO, Ricardo; MAGDALENA, Beatriz Corso. **Universidades gaúchas: impasses e alternativas (o ensino superior no Rio Grande do Sul)**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, 1995.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

3

A ELITE CIENTÍFICA: BOLSISTAS DE PRODUTIVIDADE EM PESQUISA DO CNPQ E AS RELAÇÕES DE PODER SIMBÓLICO NA UFSM

*Fernanda Sena Fernandes*¹

*Matheus Balduino Salkovski Junges*²

Introdução

A ciência no Brasil possui uma história errática, com boa parte de sua trajetória tendo ocorrido de forma concentrada no sudeste brasileiro e nem sempre a partir de sua institucionalização. Não são poucas as obras historiográficas e sociológicas que analisam a gênese da ciência brasileira, com enfoque tanto em iniciativas de grandes nomes da ciência brasileira, como Oswaldo Cruz, passando pelo estudo acurado do pensamento científico como mentalidade predominante na sociedade a partir do século XIX. Ainda que a efervescência científica tenha chegado ao Brasil, de fato, no século XIX, seu desenvolvimento não era propriamente regulado, dependendo muito mais de iniciativas e impulsos da curiosidade do Imperador Dom Pedro II que de uma organização mais robusta de investimentos (SCHWARTZMAN, 2001).

Assim, a ciência no Brasil só passou a ser reconhecida como parte fundamental para o desenvolvimento do país no século XX, a partir de sua institucionalização através da criação de agências governamentais de acompanhamento, controle e fomento à pesquisa. Entretanto, a criação destes órgãos passa, invariavelmente, pelo surgimento das grandes instituições de Ensino Superior, assim como a contribuição de importantes cientistas e pensadores americanos e europeus, na década de

¹ Licenciada, Mestre e Doutoranda em Ciências Sociais pela UFSM. nandasefernandes@gmail.com

² Licenciado, Mestre e Doutorando em Ciências Sociais pela UFSM. matheus.bsj@gmail.com

1930 (Ibidem). Com a ascensão de importantes polos intelectuais, sobretudo em São Paulo, juntamente com o período de nacional-desenvolvimentismo iniciado na passagem da república velha para a nova república, que se caracteriza sobretudo pelo centralismo administrativo e a reestruturação de um Estado burocrático, surgem questionamentos importantes acerca do desenvolvimento científico e tecnológico no país.

A necessidade de modernização do Brasil, aliada à crescente industrialização do país e ao despontamento da USP como uma importante instituição científica que contava com importantes nomes em seu quadro docente, colaborou para acelerar o processo de institucionalização da ciência. Desdobramento da soma destes fatores foi a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisa, o CNPq, sob a tutela de Anísio Teixeira³.

O CNPq nasce com a proposta de “promover e estimular a investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (BRASIL, 1951), através da criação de Comitês de Área e em parceria com a Academia Brasileira de Ciência. Sua estrutura foi pensada não apenas para investir no desenvolvimento científico, mas também para conferir maior rigor e credibilidade às pesquisas científicas brasileiras. Ainda que inicialmente o Conselho fosse composto por importantes nomes da ciência brasileira, e assim suas avaliações feitas sem muitos critérios específicos, ao longo do tempo o órgão foi sendo reorganizado e sua burocratização solidificada (BITTENCOURT, 2011; NOBRE E FREITAS 2017; GOUVÊA, 2012).

O conselho, responsável pelo credenciamento de programas de pós-graduação e distribuição de bolsas, hoje atua através de comitês de área, dentre os quais, nos anos 1980, foi inserido o campo de *Ciências*

³ Dados disponíveis em: <http://centrodememoria.cnpq.br/cmемoria-index.html>

Humanas e Sociais Aplicadas às já existentes *Ciências da Vida e Ciências Exatas e Engenharias*. Nos anos 1970 criou-se o sistema de bolsas de produtividade, as chamadas bolsas PQ, que tinham como propósito o incentivo ao aumento da produtividade dos pesquisadores, além de melhorar a estrutura de avaliação do órgão (NOBRE; FREITAS, 2017).

Esse sistema de avaliação consiste no sistema simples cego, onde os pareceristas têm acesso aos pesquisadores avaliados, mas os pesquisadores avaliados não têm conhecimento do nome de seu avaliador. Este sistema ad hoc, uma das exigências para os bolsistas de produtividade, desta forma, contribui para o funcionamento do Conselho, considerando o alto volume de propostas recebidas pela instituição. Entretanto, o sistema, ao mesmo tempo que possibilita que a engrenagem do CNPq continue funcionando, também colabora para que determinadas hierarquias prevaleçam na ciência brasileira, sejam elas regionais, de gênero ou mesmo referente às áreas de conhecimento.

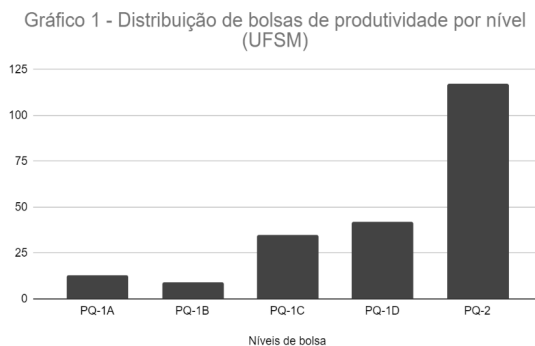
Este trabalho tem como objetivo analisar, através dos dados fornecidos pelo CNPq e coletados nas plataformas Lattes e Acácia, a distribuição de bolsas de produtividade, bem como a destinação prioritária a determinadas áreas em detrimento de outras, com enfoque especial para o caso da Universidade Federal de Santa Maria. O capítulo busca, inicialmente, analisar os dados nacionais referentes à distribuição de bolsas PQ ao longo dos anos, desenhando o panorama geral sobre o investimento científico no país. Em seguida, dados referentes aos bolsistas de produção da UFSM serão analisados.

Metodologia

Esta pesquisa surgiu após diversos debates promovidos pela disciplina de Sociologia da Educação, do Programa de Pós-graduação em

Ciências Sociais da UFSM, onde as discussões centraram-se na estrutura da universidade, suas relações de poder, conservação de hierarquias, a não-democratização do acesso e a dificuldade de permanência dos estudantes de classes mais populares na própria universidade. Estes questionamentos, condizentes com o cenário macrossocial, suscitaram interesses específicos, dentre eles a relação entre o reconhecimento de docentes através da distribuição de bolsas de produtividade pelo CNPq e o prestígio das áreas de atuação dos mesmos.

O universo de pesquisa aqui analisado compreende os professores com bolsa de produtividade CNPq da Universidade Federal de Santa Maria. No momento da coleta dos dados⁴, a UFSM contava com 216 bolsistas, dos quais majoritariamente correspondem ao nível mais baixo, PQ 2 (Gráfico 1). Em contrapartida, os dois níveis mais altos, PQ 1-A e PQ 1-B contavam com apenas 13 e 9 professores, respectivamente. Considerando o grande número de bolsistas da UFSM e a dificuldade de uma análise mais detalhada sobre a integralidade desta população, optou-se pela priorização dos níveis mais altos, com o objetivo de examinar com mais precisão as dinâmicas concernentes a este núcleo.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados

⁴ Os dados foram coletados entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024, através do site do CNPq

A presente pesquisa utilizou métodos mistos de análise: com a sistematização dos dados quantitativos através da ferramenta Microsoft Excel, usando estatística descritiva; e de análise documental dos dados qualitativos. Os dados, extraídos do site do CNPq, da Plataforma Lattes e da Plataforma Acácia, ao serem confrontados com documentos encontrados em sites do governo como CAPES, CNPq e MEC, mostram que as áreas estratégicas definidas como fundamentais para o desenvolvimento do Brasil são as que recebem maior destinação de bolsas, o que denota certas disputas do campo científico delineadas através da atuação dos interesses do Estado.

Análise

O mundo acadêmico, em termos bourdieusianos, configura-se como um campo onde, invariavelmente, existem disputas de poder. De acordo com Bourdieu (2004), a ciência por si só é uma construção de um conjunto de saberes que exercem um poder simbólico, visto que tem a capacidade de ditar a realidade utilizando-se para legitimação, os métodos científicos. Justamente por conta de exercer um poder simbólico, é natural que existam, em seu interior, tensionamentos não apenas entre as áreas de saber, mas também entre os agentes responsáveis pela criação deste conhecimento.

Estes tensionamentos, muitas vezes, se refletem não apenas nas disputas intelectuais, mas também através da organização dos próprios espaços físicos da universidade e suas divisões. No que tange a UFSM, essa disposição dos espaços físicos também se configura em dados para análise. O campus sede da UFSM é dividido em 8 centros, que mesmo com diferenças de tamanho e formas de agregação, atualmente agrupam cursos de graduação e pós-graduação, como demonstrado abaixo:

Tabela 1: Distribuição de cursos por Centro (2024)

	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS -CCSH	24	23	47
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS -CCNE	19	20	39
CENTRO DE TECNOLOGIA –CT	14	14	28
CENTRO DE ARTES E LETRAS –CAL	19	6	25
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS –CCR	7	18	25
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE –CCS	8	13	21
CENTRO DE EDUCAÇÃO –CE	8	9	17
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS –CEFD	3	2	5

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados no site UFSM Publica

A organização atual da UFSM em oito centros data da década de 1970 e denota novas formas organizacionais no âmbito institucional⁵. Se, por um lado, a divisão por áreas de conhecimento permite um melhor diálogo entre cursos de áreas afins, por outro, pode acarretar discrepâncias, especialmente concernentes à distribuição orçamentária e consequentemente disputas no campo científico.

A divisão por centros nos permite a análise e comparação de alguns dados. Hoje, o maior centro da UFSM é o Centro de Ciências Sociais e Humanas, que abriga 23 cursos de pós-graduação. Quando olhamos para o número de alunos de pós-graduação, o CCSH apresenta cerca de 740 alunos matriculados em 2024/1⁶, sendo 460 alunos de mestrado e 280 de doutorado. Em termos de financiamento de bolsas CAPES, conforme o Capítulo 5 (dessa obra) intitulado “Financiamento à pesquisa na UFSM:

⁵ Dados disponíveis nas resoluções n. 007, n.008, n. 009, n. 010, n. 011, n. 012, n. 013, n. 014, da PROPLAN da UFSM. Disponíveis em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-007-1978> e seguintes

⁶ Dados coletados em Junho de 2024. Importante apontar que houveram alterações no calendário acadêmico deste ano em razão das enchentes no RS, e portanto os dados foram coletados na metade do semestre estendido.

entre o padrão de reprodução do capital e o capital acadêmico.” apresenta, o CCSH recebe R\$20.206.300,00⁷. Por sua vez, o CCR abriga 18 cursos de pós-graduação, tendo matriculados no mesmo recorte temporal, 557 alunos, dos quais 244 são de mestrado e 313 de doutorado. Em termos de bolsas CAPES, o CCR apresenta financiamento de R\$42.577.000,00⁸. Já o CE, que abriga o primeiro PPG criado na UFSM ainda na década de 1970 (ZANCAN; BOLZAN, 2017), possui 4 programas de pós-graduação sendo destes apenas um voltado para o âmbito acadêmico, tendo 408 alunos matriculados, sendo 220 de mestrado e 188 de doutorado. Seu financiamento, em bolsas CAPES, é de R\$5.010.600,00.

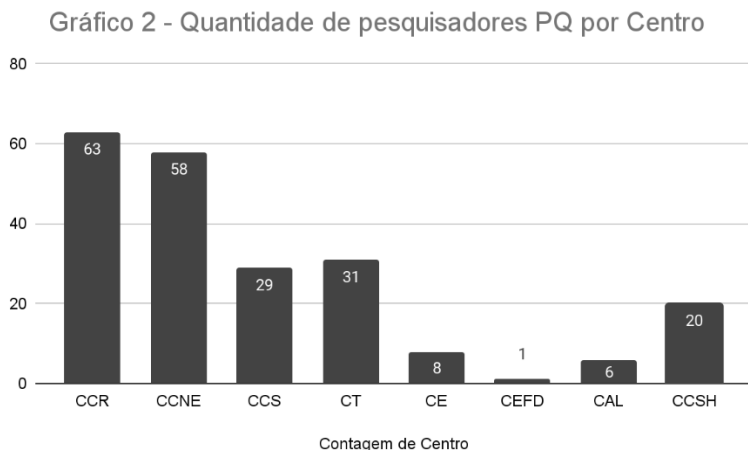
A escolha destes centros para análise se dá por três fatores importantes: 1) Quantidade de PPGs e alunos; 2) Maior financiamento através de bolsas; 3) Tradição em termos de tempo em atividade. Constatase que apesar do CCSH possuir maior volume de alunos e tendo um número parecido de programas, o investimento da CAPES em bolsas é cerca de 65% menor que no CCR. Quando comparamos o CCR com o CE, berço do PPG mais antigo da UFSM e com maior número de alunos, a discrepância aumenta: este tem financiamento até 84% menor que o primeiro. Esta disparidade pode ser explicada pelos programas de fomento à pós-graduação a partir de áreas estratégicas definidas pela CAPES. Por área estratégica, entende-se setores da ciência brasileira considerados fundamentais para o desenvolvimento do país, tendo, assim, maior concentração de recursos para pesquisa, formação de recursos humanos capacitados e inovação tecnológica (CAPES, 1994).

Essa disparidade é visível, também, na concessão de bolsas de produtividade para docentes pesquisadores. Nota-se que o número de

⁷ Dados obtidos via Lei de Acesso à Informação, através de sites do governo federal;

⁸ Dados obtidos via Lei de Acesso à Informação, através de sites do governo federal;

curso no centro não influencia na concessão de bolsas, tendo o CCR o maior número de bolsistas PQ (Gráfico 2). A partir destes dados, a hipótese de que a maior concentração de professores pode acarretar mais possibilidades de concessão de bolsas PQ não se confirma, sobretudo nos níveis mais altos.



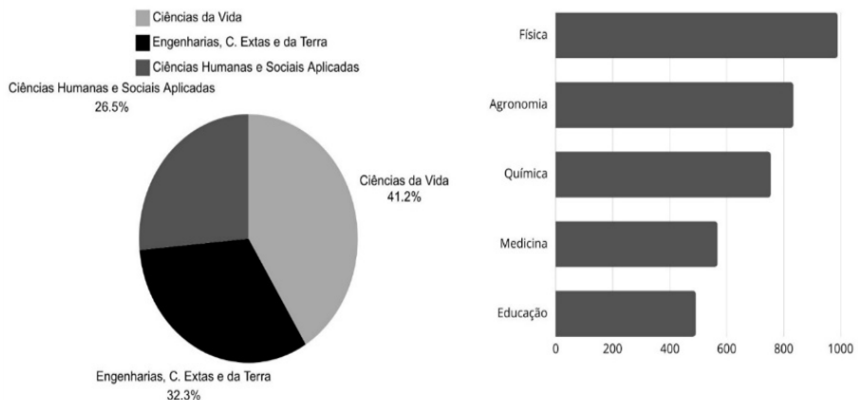
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados

Estes dados reforçam a teoria de Bourdieu e Passeron (2018), que através de estudo prosopográfico, identificaram a existência de uma hierarquia de importância entre as áreas. Entretanto, é importante notar que a própria hierarquia entre áreas é também um produto de seu tempo, pois o conhecimento não deixa de ser também uma produção estrutural, que detém um poder simbólico. Este poder simbólico, entretanto, não se legitima apenas a partir da convenção que chamamos ciência; necessita de legitimação de uma instância maior: o Estado.

Bourdieu (2014) disserta sobre isso quando revisita o conceito de Estado de Max Weber, argumentando que apesar do conceito ser preciso, carece de complementação: não há como dizer que o Estado

detém somente o monopólio da legítimo da violência: ele também detém o monopólio da violência simbólica. Assim, o autor aponta que o Estado não influencia apenas nas questões gerenciais da vida pública, mas também na criação de significados menos óbvios, como objetos de pesquisa, seu fomento e hierarquias de importância e validade. Ainda que apenas a ciência legitime o que de fato é científico, este campo acaba, de uma forma ou de outra, sendo influenciado pelos interesses do Estado (BOURDIEU, 2004). Estes interesses, em relação ao objeto aqui analisado, podem ser vistos na própria distribuição das bolsas PQ por área. Atualmente, de acordo com dados da CNPq de 2023, a grande área de *Ciências da Vida* possui 6278 bolsistas de produtividade, seguida pela grande área de *Engenharias, Ciências Exatas e da Terra*, com 4919, e por fim pelas *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* com 4033 bolsistas. Ademais, algumas subáreas dispõem de um número expressivo de bolsistas: *Física* com 990, *Agronomia* com 834 e *Química* com 755.

Gráfico 3 - Número de Bolsas PQ em vigência, por área e subárea (2024)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados

Assim, pode-se dizer que o Estado, maior responsável pelo financiamento científico, dá aos diversos campos de conhecimento importâncias diferentes visando áreas estratégicas de desenvolvimento. O Agronegócio, por exemplo, perfaz uma das maiores fatias do PIB brasileiro⁹, movimentando cerca de 150 bilhões de dólares por ano¹⁰. Assim, não à toa, existe maior distribuição de bolsas de produtividade nos campos da Física, Agronomia e Química. A física e química são ciências de base que subsidiam avanços científicos a serem utilizados em outras áreas aplicadas, como a Agronomia, em uma forma de "mutualismo do conhecimento", onde as áreas trabalham juntas, mas não interdependentes.

A influência do Estado, neste sentido, também se dá através da distribuição geográfica dos cursos de graduação, com maior ênfase para a produção de mão de obra especializada voltada à economia de determinadas regiões. Considerando que o Rio Grande do Sul tem como base as atividades agropecuárias¹¹, não é de se estranhar que haja maior investimento em áreas que colaborem para o desenvolvimento deste setor no Estado.

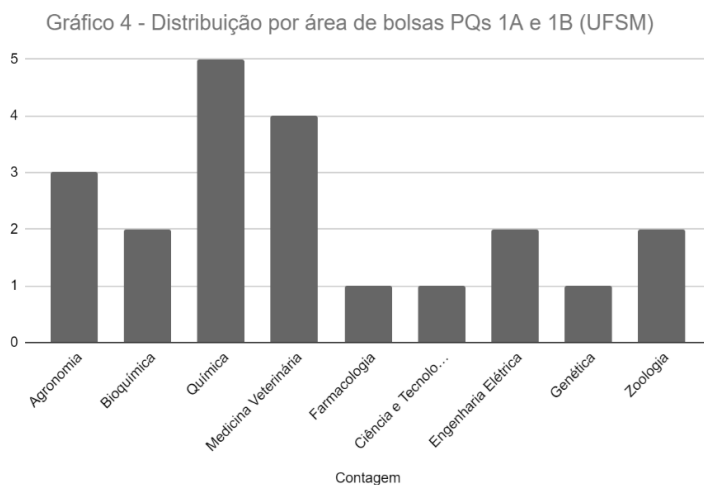
Assim, não é uma surpresa que os dados gerais sobre a distribuição de bolsas de produtividade CNPq confluem com os dados sobre os bolsistas da UFSM. Como demonstrado no gráfico 4, duas das áreas mencionadas acima, também lideram o ranking local. É possível perceber, desta forma, que assim como os dados coletados por Bourdieu (2019) sobre as

⁹ Dados disponíveis em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/crescimento-da-economia-brasileira-e-impulsionado-pela-alta-de-15-da-agropecuaria-em-2023>

¹⁰ Dados disponíveis em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/agropecuaria/#~:text=O%20agroneg%C3%B3cio%20brasileiro%20fechou%202023,US%24%2016%2C47%20bilh%C3%B5es.>

¹¹ Dados disponíveis em: <https://www.estado.rs.gov.br/com-expansao-da-agropecuaria-e-industria-pib-do-rs-cresce-2-3-no-segundo-trimestre>

universidades francesas, também há, no Brasil, uma hierarquia de áreas, com maior investimento em áreas estratégicas aos interesses do Estado.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Esta tendência se reflete na distribuição de bolsistas de produtividade da UFSM, conforme a tabela 2. A diversificação de áreas ocorre nos níveis mais baixos, entre PQ 1-C, 1-D e PQ2. Quando observamos a concentração por centro, é também visível as áreas que recebem mais investimento, centrando-se no Centro de Ciências Rurais e no Centro de Ciências Naturais e Exatas. Fica visível, desta forma, que campos científicos mais voltados às tecnologias e exatas tendem a receber mais atenção de agências de fomento, solidificando a ideia de hierarquia entre áreas “soft” e “hard”.

A distinção entre “ciência hard” e “ciência soft” é uma categorização discutida no âmbito epistêmico por diversos sociólogos da ciência, como Latour, Pickering e Bloor. A “ciência hard” refere-se às ciências naturais, como química, física e biologia, onde os métodos utilizados são predominantemente quantitativos, com experimentação

controlada e pouca consideração por subjetividades. Em contraste, a "ciência soft" abrange as ciências humanas e sociais, que utilizam metodologias tanto quantitativas quanto qualitativas para explorar fenômenos complexos, onde as subjetividades desempenham um papel significativo (BEATO, 1998).

Essa divisão gera questões importantes, como a hierarquização e consequente desvalorização de certas áreas do conhecimento. Como observado nos dados, quando uma ciência é vista como "superior" à outra, ela tende a receber mais financiamento. Esse fenômeno é observado na UFSM, onde os centros dedicados às "ciências hard" geralmente obtêm mais recursos do que aqueles voltados às "ciências soft". Além disso, há uma tendência de um entendimento simplificado das "ciências soft", como se as pesquisas sociais tivessem menos importância do que as conduzidas pelas "ciências hard". Essa distinção também impacta o fomento e a implementação de políticas públicas, conforme demonstrado pelos dados disponíveis. As áreas de interesse da CAPES, por exemplo, tendem a contemplar as "ciências hard", resultando em maior financiamento para essas áreas.

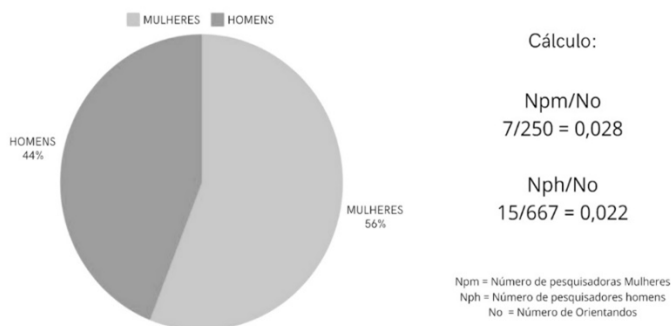
Tabela 2: Distribuição de PQs por nível e por centro

	PQ 1A	PQ 1B	PQ 1C	PQ 1D	PQ 2	TOTAL
COSH	0	0	1	3	16	20
CCNE	7	1	10	6	34	58
CT	0	2	3	7	19	31
CAL	0	0	1	1	4	6
CCR	5	6	13	17	22	63
CCS	1	0	5	7	16	29
CE	0	0	1	1	6	8
CEFD	0	0	1	0	0	1

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados no site do CNPq

Há, também, outros marcadores importantes no que diz respeito ao perfil dos bolsistas PQ da UFSM. Quando o recorte analisado é o de gênero, a desigualdade é manifesta através dos números. Nos níveis mais altos (PQ 1A e PQ 1B) as mulheres correspondem, respectivamente, a 25 e 33% do grupo, e apresentam maior volume de trabalho de orientação: através da injunção do tempo de docência e do índice de fecundidade¹² fornecido pela plataforma Acácia, é possível estabelecer que as mulheres, durante o mesmo período de tempo de docência que os homens, possuem mais orientandos. Este dado também denota um maior envolvimento feminino em atividades de ensino, enquanto os homens parecem se dedicar mais às produções individuais.

**Gráfico 5 - PROPORCIONALIDADE DE ORIENTANDOS
HOMENS X MULHERES - NIVEIS 1A E 1B**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Esta dinâmica de gênero abre espaço para discussões pertinentes sobre o acesso das mulheres aos patamares mais altos da hierarquia acadêmica, mostrando que esta questão não se dá necessariamente por

¹² Por índice de fecundidade entende-se o número de “descendentes” diretos, ou seja, o número de orientandos formados por tal professor(a). Já a taxa de fertilidade trata de orientandos que por sua vez também tem orientandos, formando uma árvore genealógica acadêmica.

“merecimento”, visto que proporcionalmente estão mais disponíveis para atividades de orientação, mas que existem outros obstáculos, a serem investigados de forma aprofundada em outros estudos, que criam barreiras para que elas ascendam nas mesmas condições que os colegas homens.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito à uma dinâmica endogâmica, com a maior parte dos PQs da UFSM tendo passado, durante sua formação, pela Universidade, seja na graduação, seja na pós ou tendo feito todo o percurso na instituição. Chama atenção, também, que além da UFSM destaca-se a UFRGS como marco na trajetória acadêmica dos mesmos, especialmente a nível de doutorado, onde os números se invertem e a UFRGS passa a ser Universidade com maior número de titulados entre os PQs. Isso demonstra que os pesquisadores de produtividade da UFSM provêm, de maneira geral, do próprio estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 3 - Trajetória formativa de PQs 1A e 1B da UFSM

	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
UFSM	16	9	2
UFRGS	3	5	7
USP	0	1	2
UFSC	0	2	1
UNESP	1	1	1
UFU	1	0	0
UFRRJ	0	1	0
PUCRS	0	1	1
OUTRO PAÍS	0	0	6

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados na Plataforma Lattes

Como mostrado no Capítulo 4 (desta obra) “Herança acadêmica”: a transmissão de capital científico dos bolsistas produtividade CNPQ (PQ-1A) na UFSM, a endogamia dos pesquisadores PQ 1A e 1B da UFSM também se reproduz através da ocupação de antigos orientandos destes em cargos docentes na instituição. Assim, quando orientado por um bolsista PQ de alta hierarquia, a tendência de aprovação em concurso se multiplica. O que embasa esta hipótese é a lógica de reprodução do capital científico e social acumulado a partir da proximidade com pesquisadores reconhecidos pelo meio acadêmico. Como aponta Bourdieu (2019, p. 115), o capital se produz e se reproduz através do poder simbólico que determina inclusive, os parâmetros avaliativos em bancas de concurso, a partir da definição dos critérios pelo próprio corpo docente, o que cria formas de controle de acesso a estes cargos e ocupações.

Não por acaso e conforme apontado no capítulo citado, 56% dos descendentes de pesquisadores PQ 1A da UFSM hoje ocupam cargos de professor em universidades públicas e institutos federais, confirmando a hipótese inicial e mostrando que a lógica de reprodução do capital não se dá apenas em relação às áreas, mas dentro delas, às relações de poder pré-estabelecidas através de ligações endógenas.

Conclusão

Este trabalho se propôs a analisar a distribuição de concessão de bolsas de produtividade, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, identificando as áreas de conhecimento contempladas e analisando seu status dentro da instituição. A partir de uma análise macro e microssocial, examinou-se paralelamente o contexto nacional e local, utilizando-se de métodos mistos a partir de levantamento de

dados em sites e plataformas como CNPq, Lattes e Acácia, além de análise documental.

Constata-se que a divisão e a distribuição dos cursos em centros na UFSM configura-se como uma escolha institucional, que influencia diretamente em seu financiamento. Os dados apontam que os centros com mais financiamento e que possuem mais bolsistas PQ nos estratos altos (PQ 1A e PQ 1B), estão dentro das chamadas “áreas de interesse” do Estado, como Agronomia, Química e Medicina Veterinária, ao passo que os centros que não estão dentro das áreas de interesse do Estado acabam por receber menos financiamento e terem bolsistas PQ apenas nos estratos mais baixos (PQ 1C, PQ 1D e PQ2).

Este cenário é condizente com os dados nacionais, que mostram a priorização da grande área de *Ciências da Vida*, seguida pela grande área de *Engenharias, Ciências Exatas e da Terra*, com maior concentração de bolsas PQ entre as subáreas de física, agronomia e química. Assim, pode-se afirmar que o campo científico responde aos interesses do Estado, dando maior ênfase às áreas que contribuem com o crescimento econômico do país. Esta visão, entretanto, parte de um de um senso comum de que as “ciências hard” tem retorno mais imediato, ignorando as contribuições das “ciências soft”, sobretudo, do campo das humanidades, para a compreensão de aspectos sociodemográficos que poderiam auxiliar nas tomadas de decisão.

Ademais, essa lógica se perpetua dentro das subáreas, com uma espécie de “hierarquia dentro da hierarquia”, onde a lógica endogâmica predomina, com a reprodução do capital científico através de marcadores como a instituição de origem e o peso do nome do orientador. Como demonstrado, estes dados destacam que a reprodução da lógica criada dentro do campo científico tem maior tendência de sucesso através dos descendentes, justamente pelos parâmetros de

conhecimento exigidos em banca de concurso que condizem com a trajetória formativa destes.

Esta visão deturpada do campo das ciências humanas e sociais aplicadas encontra lastro em tradições teórico-epistemológicas cartesianas e positivistas que contribuem para a hierarquização das áreas, conforme apontava Bourdieu em seus estudos na segunda metade do século XX na França. Ainda que em muitos aspectos tenham ocorrido avanços científicos significativos, parece haver, cada vez mais, a necessidade do campo das Ciências Sociais disputar esses espaços, mostrando a importância de suas contribuições, especialmente na esfera das políticas públicas, através de estudos que denotam aspectos sociais que possam contribuir de maneira significativa para o avanço técnico-científico de outras áreas essenciais para o desenvolvimento do país.

Referências

- SCHWARTZMAN, Simon. Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001. 276 p.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação. Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951: Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/legis1951.html>
- ZANCAN, Silvana; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação. Educação Por Escrito, v. 8, n. 2, p. 244-259, 2017.
- BEATO F, Claudio C. " Hard Sciences" e " Social Sciences": Um Enfoque Organizacional. Dados, v. 41, n. 3, p. 517-568, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSM, 2018;
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Homo academicus. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BITTENCOURT, Agueda Bernadette. Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. Revista Colombiana de Educación, n. 61, p. 117-140, 2011.

CAPES, Ministério da Educação e do Desporto. Infocapes 1994. Brasília: MEC, 1994.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. Brazilian Journal of Production Engineering, v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, n. 17, 2012.

4

“HERANÇA ACADÊMICA”: A TRANSMISSÃO DE CAPITAL CIENTÍFICO DOS BOLSISTAS PRODUTIVIDADE EM PESQUISA DO CNPQ (PQ-1A) NA UFSM

Mayco Lima da Silva ¹

Norberto Quintana Guidotti de Ornelas ²

Introdução

A análise de inspiração bourdiesiana das relações entre orientadores e orientandos no ambiente acadêmico revela mais do que uma simples transmissão de conhecimento técnico e teórico: evidencia a formação de uma cultura, com normas implícitas e dinâmicas de poder que moldam as trajetórias de quem escolhe esse caminho. Essa relação, entre orientadores e orientandos, constitui-se como uma forma privilegiada de transmissão de capital científico no campo acadêmico, possibilitando a muitos jovens pesquisadores serem os detentores de uma “herança acadêmica”.

Tomemos, como forma de exemplo, a história de uma estudante de mestrado. Seu orientador, o professor Dr. Fulano, era uma figura renomada na área, com diversas publicações em revistas importantes, dezenas de orientações e reconhecido e respeitado por seus pares. Durante as reuniões de orientação, Dr. Fulano passava à estudante não apenas conhecimento técnico sobre pesquisa e metodologia e conhecimento teórico relativo ao seu tema de pesquisa, mas transmitia

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; Mestre e Graduado (licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Graduado (licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

também conhecimentos sobre a própria dinâmica do espaço acadêmico e do campo científico. Ele sempre enfatizava a importância de ler determinados artigos, citar certos autores e participar deste ou daquele evento. A mestranda sentia que, através do orientador, ela não recebia apenas orientações acadêmicas, mas adquiria algo que ela não sabia bem o nome. Isso ficou evidente quando ela foi convidada para apresentar seu trabalho em um importante congresso, algo que, ela sabia, teria sido difícil sem o apoio do professor. Outra vez, durante uma reunião do grupo de pesquisa, a estudante sugeriu uma abordagem crítica à teoria de um professor da mesma universidade, que também era um grande nome na área. O orientador rapidamente a interrompeu, alertando-a para ter cuidado ao criticar "figuras estabelecidas". Meses depois, a mestranda estava pronta para submeter seu artigo a uma revista acadêmica importante. O professor a incentivou a seguir em frente, mas também sugeriu várias mudanças que tornariam o texto mais "aceitável" naquela revista. Ela seguiu todos os conselhos de seu orientador e fez as mudanças, seu artigo foi aceito na revista, e isso a aproximou ainda mais do círculo acadêmico de prestígio. Graças ao seu currículo, sempre conseguiu obter bolsas de estudo. A mestranda, agora já uma pós-doutoranda, percebeu, durante sua trajetória acadêmica, as regras não escritas do jogo científico.

A história do Dr. Fulano e sua orientanda, apesar de hipotética, não é incomum. No dia a dia de quem está vinculado à uma universidade, é possível perceber como o reconhecimento acadêmico — seja por publicações, prêmios ou redes de contatos — influencia diretamente a carreira dos pesquisadores. As bolsas de produtividade, como as concedidas pelo CNPq, são um exemplo concreto de como o acúmulo de capital científico é formalmente valorizado. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como qualquer outra universidade federal,

inserida em uma composição gigantesca de outras instituições, possui uma intensa disputa por reconhecimento, prestígio e recursos. Isso a torna um ambiente altamente dinâmico, que “imersa” professores e seus orientandos, desde os mestrands até os pós-doutorandos, estruturando aquilo que podemos chamar de “campo”.

Conforme Pierre Bourdieu (1996; 2004), o campo é uma estrutura de relações objetivas onde se distribuem e se disputam capitais (recursos) que definem os espaços de posições ocupados pelos agentes nessa estrutura. Tais posições são, portanto, definidas em função do volume de capital específico acumulado, ou seja, em função do volume de poder reconhecido e valorizado naquele campo em específico, e são dinâmicos, ou seja, podem alterar com o tempo na medida em que os agentes acumulam mais ou menos capital nessas disputas. Nessa perspectiva, o campo é um microcosmos relativamente autônomo onde se disputam e distribuem um determinado capital simbólico que é instrumento de prestígio e poder no interior do campo.

Um capital ou uma espécie de capital é aquilo que é eficiente num campo determinado, tanto como arma quanto como desafio de luta; o que permite a seu detentor exercer um poder, existir em um campo determinado. Um capital existe e funciona apenas em relação a um campo (SAINT MARTIN, 2022, p. 226).

No campo científico, que aqui nos interessa, o capital simbólico em disputa — e que define as posições ocupadas pelos agentes dentro do campo científico — é o capital científico. Partindo da leitura bourdieusiana de que a universidade é um espaço de disputa por reputação, prestígio e reconhecimento social ligados à formação acadêmica, depreende-se que a carreira científica exige o acúmulo de determinados *capitais* socialmente reconhecidos. Pierre Bourdieu (2004; 2008) argumentou que as instituições educacionais, incluindo as

universidades, desempenham um papel crucial na reprodução e legitimação das hierarquias sociais. Na universidade, os estudantes, professores e pesquisadores competem por capital simbólico de várias maneiras. A partir da teoria bourdieusiana dos campos científicos, podemos dividir o capital objetivado no campo científico em duas espécies: o poder científico puro, correspondente a um prestígio pessoal e intelectual que repousa sobre o reconhecimento, entre os pares, da produção científica do pesquisador, e o poder temporal (ou político), espécie de “poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas [...] e ao poder sobre os meios de produção e de reprodução que ela assegura” (BOURDIEU, 2004, p. 35). Enquanto o capital científico “puro” adquire-se através das contribuições à ciência que são reconhecidas, o capital “político-institucional” se adquire principalmente através da presença e atuação nos espaços políticos e, portanto, decisórios, das instituições científicas e acadêmicas. Nesse sentido, podemos dizer que enquanto aqueles detentores de capital científico puro são reconhecidos, os detentores do capital “político-institucional” são poderosos. Embora o capital científico “puro” seja de difícil transmissão, a competência científica do grande pesquisador pode ser transmitida através de um longo e lento trabalho de formação e de colaboração com pesquisadores ainda não detentores desse grande acúmulo de capital científico, contribuindo assim para consagrar esses pesquisadores através da intervenção em suas formações bem como “fazendo sua reputação, assinando com eles, publicando-os, recomendando-os para as instâncias de consagração, etc.” (BOURDIEU, 2004, p. 39).

Quando falamos em professores Bolsistas Produtividade CNPq, estamos falando prioritariamente de profissionais que detém o acúmulo de capital científico. As bolsas de produtividade em pesquisa são

concedidas a pesquisadores que se destacam em suas áreas de atuação, reconhecendo e incentivando a produção científica de qualidade. O CNPq define a finalidade da bolsa como “destinada a pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos” (BRASIL, 2023). O nível mais alto, indica um elevado padrão de produtividade e contribuições significativas para a área. Tratando da pós-graduação, o vínculo instituído entre orientador e orientando é um mecanismo que tende a qualificar a obtenção do título (CORADINI, 2011). A hipótese geral defendida é de que o capital científico do orientador pode contribuir para criar disposições que beneficiam diretamente o ingresso do orientado no campo. Ou seja, orientadores bem situados no campo, podem transferir capitais aos orientandos, seja através do trabalho de formação, seja emprestando nome, confiança, laboratórios etc., seja ainda através do capital social, introduzindo o orientando em importantes redes de relação, etc.

Frente a isto, o objetivo deste trabalho é verificar a inserção de orientados da “elite acadêmica” da UFSM no campo científico. Ou seja, verificar quantos orientandos destes pesquisadores PQ-1A tornaram-se professores na própria UFSM e em outras instituições de ensino superior. A questão geral que nos guia é: qual a inserção acadêmica dos "descendentes" daqueles professores bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 1A?

O levantamento dos dados foi realizado a partir da Plataforma Acácia³ e da análise do Currículo Lattes. Os dados foram tratados em tabelas, conferidos, e posteriormente convertidos nos gráficos que serão apresentados ao longo deste texto. O quantitativo de bolsistas PQ1A considerado para esta pesquisa foi baseado nos dados coletados

³ Genealogia Acadêmica do Brasil. Link: <http://plataforma-acacia.org>.

até dezembro de 2023. Nesse sentido, o número de indivíduos incluídos nas análises reflete a realidade da amostra até essa data. Eventuais alterações ou discrepâncias com relação aos demais capítulos deste livro se referem a mudanças ocorridas já em 2024, como por exemplo, a saída de uma pesquisadora da lista de bolsistas. De qualquer forma, acreditamos que tal saída não impacta as conclusões aqui apresentadas.

Transmissão de capital e herança acadêmica: os números da pesquisa

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possui treze (13) Bolsistas PQ-1A. São cinco (5) da área da Química, dois (2) da Bioquímica, três (3) da Agronomia, dois (2) da Medicina Veterinária e um (1) da farmacologia. Desses treze (13), oito (8) realizaram suas graduações na UFSM e sete (7) realizaram seus mestrados na UFSM. Dos treze (13) ainda, seis (6) realizaram graduação e mestrado na UFSM sendo que um (1) deles realizou também o seu doutorado nesta instituição. A tabela abaixo nos apresenta esses dados.

Tabela 1

Legenda IES				
	UFSM	Região Sul	Região Sudeste	Internacional
Pesquisador	Grande Área	IES Graduação	IES Mestrado	IES Doutorado
1	Agronomia	UFSM	UFSM	University of Nebraska
2	Medicina Veterinária	PUC-RS	UFRRJ	UFRRJ
3	Bioquímica	UFRGS	UFRGS	UFPR
4	Agronomia	UFRGS	UFRGS	Purdue University
5	Agronomia	UFSM	UFSM	UFSM

6	Química	UFSM	UFSM	UFRGS
7	Medicina Veterinária	UFU	UFSM	UFRGS
8	Bioquímica	UFSM	UFSM	UFRGS
9	Química	UFSM	UFSM	USP
10	Química	UFSM	UFSM	Universidade de Stuttgart
11	Química	UFSM	n.a.	USP
12	Química	UFSM	USP	Syracuse University
13	Farmacologia	UFRGS	UFRGS	UFRGS

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Conforme podemos observar, dos 13 pesquisadores, somente 4 não fizeram nenhuma formação na UFSM. Existe, portanto, — ao menos nesta amostra — uma forte endogamia de professores formados na UFSM, especialmente na graduação e no mestrado. Vale lembrar que os doutorados não são muito antigos na UFSM (alguns reconhecidos a partir dos anos 1990 e especialmente nos anos 2000)⁴ e para a obtenção do cargo de professor o tempo de carreira acadêmica conta muito, pois se acumula capital ao longo da carreira. Nesse sentido, os mais velhos têm vantagens. Na perspectiva bourdieusiana, em linha geral, os professores mais velhos são os melhor situados e possuem mais capital acumulado.

A média de descendentes diretos, ou seja, de ex-alunos que foram orientados em algum nível de formação *stricto sensu* ou durante seus

⁴ Este fato pode justificar a considerável presença da UFRGS como universidade "mãe" na formação dos pesquisadores da amostra. Essa presença maior de titulação na UFRGS deve-se provavelmente à falta de doutorados em diversas áreas da UFSM até pouco tempo atrás.

estágios de pós-doutorado, é de 47,84 por pesquisador. Ao todo foram analisados 622 descendentes. Destes 622, 592 foram orientados em algum nível de formação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e/ou doutorado, podendo ou não terem sido orientados também em seus estágios de pós-doutorado, e 30 foram orientados exclusivamente em estágios de pós-doutorado.

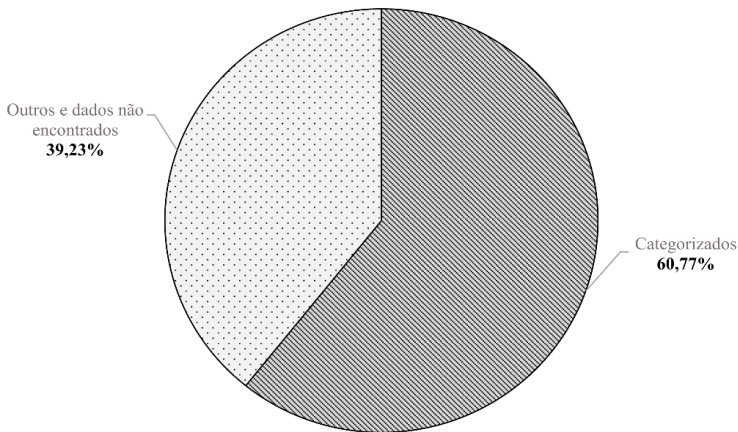
Dos 622, 60,77% estão (I) trabalhando como professor em alguma universidade pública ou privada sem fins lucrativos ou em institutos federais de educação, (II) ocupando algum cargo técnico em instituições públicas estaduais ou federais (o que inclui aqueles que possuem algum cargo na CAPES ou CNPq), ou ainda, (III) cursando o doutorado ou realizando estágio de pós-doutorado. Esses são os que consideramos como “categorizados” em nosso levantamento, pois se enquadraram em uma das categorias agregadoras inicialmente criadas que estão presentes no Gráfico 2. Os demais, não categorizados, compreendem aqueles que estão trabalhando em postos que não se enquadram em uma das categorias descritas e elaboradas no Gráfico 2⁵ (como, por exemplo, empresas e instituições privadas com fins lucrativos, rede básica de educação, prefeituras etc.), ou cujos dados não foram possíveis de localizar (Ver abaixo o Gráfico 1). Dentre os não categorizados, 71,72% pertencem a esse segundo grupo (onde não foi possível localizar os dados). Fazemos um destaque para a grande inserção dos egressos em

⁵ Optamos por classificar como “não categorizados” pois tais atividades profissionais não apresentam uma regularidade que permita uma categorização em subgrupos. Além de se diversificarem muito no tipo de empresa que desempenham suas atividades (bancos, agropecuárias, empresas produtoras de grãos e sementes, empresas produtoras de fertilizantes/agrotóxicos, indústria do tabaco, clínicas relacionadas à área da saúde, academias de musculação e semelhantes, laboratórios de saúde/biomedicina, educação privada com fins lucrativos, concurso públicos variados fora da área, educação básica municipal, etc.), essas empresas diversificam muito também em tamanho e status: temos descendentes de um mesmo orientador onde um trabalha em uma multinacional, outro em uma prefeitura municipal, outro em uma empresa de pequeno porte (todos trabalhando na área) e ainda um outro que trabalha fora da área.

empresas privadas no caso das áreas de Medicina Veterinária e Agronomia, e em escolas públicas e privadas no caso da área de Química.

Gráfico 1

Descendentes



Total de 622 descendentes

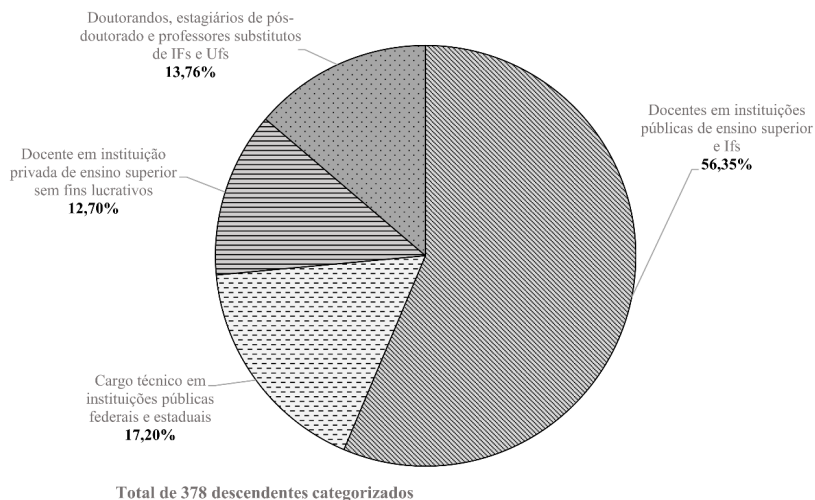
Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Dentre aqueles considerados categorizados, o Gráfico 2 apresenta a porcentagem com que esses 378 profissionais se distribuem em cada uma das quatro categorias criadas, sendo elas: (I) docentes em instituições públicas de ensino superior e em institutos federais de educação, (II) cargo técnico em instituições públicas federais e estaduais, (III) docentes em instituições privadas de ensino superior sem fins lucrativos e (IV) doutorandos, estagiários de pós-doutorado e professores substitutos de UFs e IFs. A partir dos números, podemos observar que mais de 56% dos descendentes dos pesquisadores PQ-1A e classificados inicialmente como “categorizados” são docentes em instituições públicas de ensino superior e institutos federais.

Ademais, outros 13,76% estão na carreira acadêmica, ainda que muitos deles em postos precarizados ou sem vínculos permanentes, como os pós-doutorandos e os professores substitutos. Estes postos são, entretanto, postos importantes de passagem para possivelmente avançarem para postos mais seguros e elevados da carreira acadêmica. Mais 12,7% são docentes em IES privadas sem fins lucrativos, o que também os coloca na carreira acadêmica. Por fim, somente 17,2% não têm, necessariamente, relação direta com a carreira acadêmica/científica: os que são técnicos — ainda que, no exercício de muitos cargos técnicos, seja possível o desenvolvimento de pesquisas científicas, como é o caso dos técnicos em instituições como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, os institutos federais de educação, a Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (Fepagro), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), entre outros. Portanto, não podemos deixar de considerar que alguns deles podem ser pesquisadores também, a depender de onde trabalham. Há ainda aqueles que, apesar de não terem sido contabilizados como categorizados, atuam em empresas privadas ligadas à pesquisa, como, por exemplo, empresas de biotecnologia ou agrociência.

Ou seja, os formados pelos pesquisadores PQ-1A vão majoritariamente para a academia, o que pode sustentar a teoria de que, ao serem formados com boa internalização do *habitus* acadêmico, têm sucesso para ingressar nesse espaço.

Gráfico 2
Descendentes por categoria



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

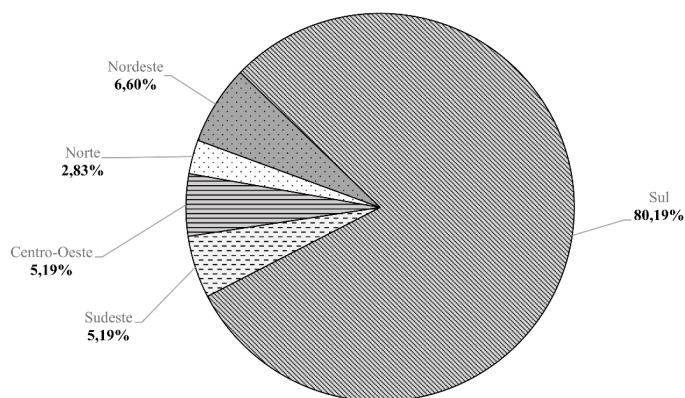
A partir do nosso levantamento, podemos afirmar que, de 1990 até 2021, os 13 pesquisadores PQ-1A orientaram as pesquisas científicas de 213 docentes que atualmente atuam em universidades públicas e IFs. Inferimos que, de alguma forma, o processo de orientação envolve uma influência intelectual do orientador sobre o orientado. A natureza dessa influência pode variar dependendo de vários fatores, como o estilo de orientação, a personalidade dos envolvidos e a cultura acadêmica da área específica de pesquisa. Entretanto, não podemos desconsiderar o fato de que uma parcela considerável dos profissionais ligados ao ensino, pesquisa e extensão em instituições públicas tenham tido contato intelectual com o reduzido estrato elevado da produtividade acadêmica, hoje financiada pelo CNPq.

Deste mesmo estrato — dos docentes em instituições públicas de ensino superior e institutos federais —, a maioria absoluta trabalha em

instituições da Região Sul (80,19%). Uma parcela pequena trabalha nas demais regiões do país (Gráfico 3).

Gráfico 3

Docentes em instituições públicas de ensino superior e IFs por região



Total de 213 docentes em instituições públicas de ensino superior e IFs

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

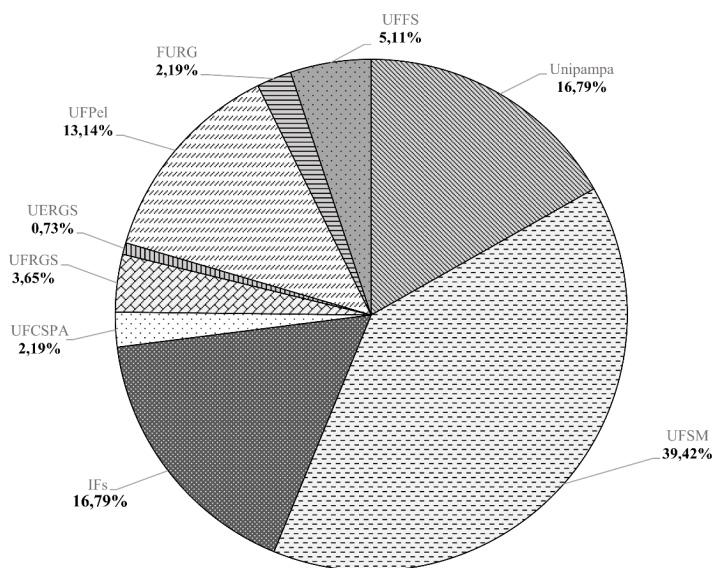
Se considerarmos somente as universidades públicas e institutos federais⁶ localizados no Rio Grande do Sul, percebemos que a maior parcela dos profissionais trabalha na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (Gráfico 4). Ou seja, dos 137 professores dispersos por universidades públicas e IFs localizados no Rio Grande do Sul, 54 estão na UFSM, o que representa 39,42% desse grupo. Em segundo e terceiro lugar, empatados, com 23 docentes cada — o que representa o equivalente a 16,79% para cada instituição na contagem geral — estão a

⁶ Escolas técnicas vinculadas a universidades federais, como é o caso do Colégio Politécnico e do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, ambos vinculados à UFSM, foram aqui contabilizadas dentro do grupo de institutos federais por, assim como os IFs, aliarem formação técnica com formação básica e pertencerem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Universidade Federal do Pampa e o conjunto composto por institutos federais localizados no Rio Grande do Sul. Por fim, em quarto lugar, com o percentual também significativo de 13,14% (o equivalente a 18 docentes) está a Universidade Federal de Pelotas.

Gráfico 4

Docentes em instituições de ensino superior e IFs localizados no RS



Total de 137 docentes. Por possuir campi no RS os docentes da UFFS foram contabilizados

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

O portal “*UFSC em números*”⁷ contém estatísticas e indicadores relativos a servidores da UFSC. Lá está divulgado o número de docentes por Centro da Universidade. Se tomarmos a soma do número de docentes dos Centros a que pertencem os PQs 1A (CCR, 199 docentes, CCNE, 241 docentes e CCS, 316 docentes) e cruzarmos com os dados desta

⁷ Portal administrado pela Pró-Reitoria de Planejamentos com dados do Centro de Processamento de Dados (CPD).

pesquisa (54 descendentes diretos docentes da UFSM), obtemos que a cada 14 professores destes Centros, 1 “passou pelas mãos” de um PQ-1A da UFSM. Ou seja, eles formaram diretamente como orientadores mais de 7% dos atuais professores desses centros.

A partir do Gráfico 5, podemos saber o número total de orientandos dos professores PQ-1A por modalidade — ou seja, quantos foram orientandos de algum desses professores durante o mestrado (sem terem sido orientados durante o doutorado), durante o doutorado (sem terem sido orientados durante o mestrado), durante o mestrado e durante o doutorado (orientados, portanto, nos dois cursos) ou ainda, apenas durante o estágio de pós-doutorado (sem terem sido orientados em nenhum nível *stricto sensu*). Além disso, podemos saber por modalidade quantos se tornaram docentes na UFSM. Por exemplo, dos 245 que foram orientados no mestrado por um dos pesquisadores PQ-1A, sem terem sido orientados também no doutorado, 7 se tornaram docentes na UFSM. O Gráfico 5 possibilita analisar esses números nas demais modalidades. Por sua vez, o Gráfico 6, realizado com base no Gráfico 5, nos fornece a razão dessa relação, ou seja, a razão de docentes da UFSM por total de descendentes em cada uma das modalidades já apresentadas aqui. O Gráfico 6 nos possibilita entender, por exemplo, que 1 a cada 5,80 daqueles que realizaram o doutorado sob orientação de um dos 13 pesquisadores PQ1A sem terem sido também orientados por tais pesquisadores em seus mestrados, tornaram-se docentes na UFSM. De forma geral, o que o Gráfico 6 indica é uma importância significativa de cursar o doutorado com pesquisadores PQ1A para se tornar docente na instituição, independentemente de cursar ou não outro nível. Essa importância é ainda mais explícita na medida em que, observando a razão dos que cursaram o mestrado e a razão daqueles que cursaram tanto o mestrado quanto o doutorado, percebemos que o mestrado não

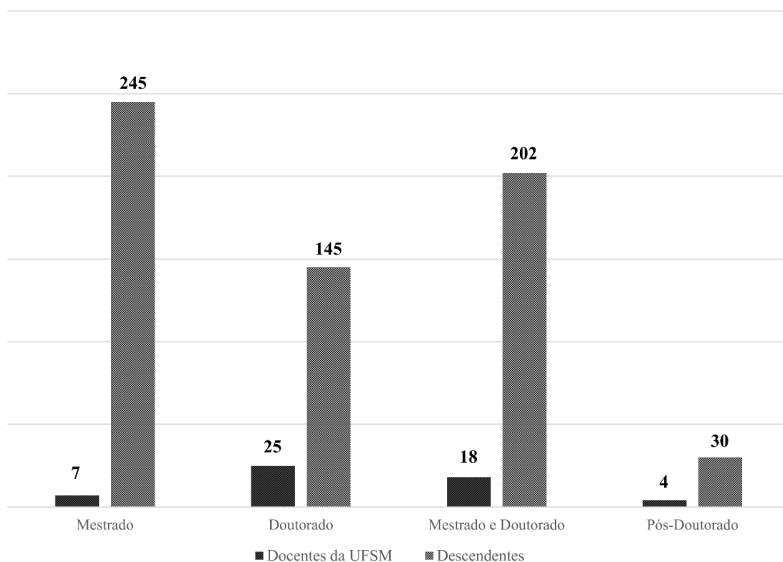
possui grande relevância e que, portanto, mesmo para aqueles que cursaram tanto o mestrado quanto o doutorado, o mais importante é o fato de terem cursado o doutorado. Quando olhamos a relação entre quem cursou ambos os níveis e quem cursou somente doutorado, os números do doutorado se sobressaem, o que indica que, mesmo para aqueles que cursaram mestrado e doutorado, o doutorado se sobressaia, sendo mais eficiente. Isso não anula o fato de que 6 anos (mestrado + doutorado) é um período maior que 4 para a aquisição do *habitus* acadêmico e transferência/desenvolvimento de capital social, e de que cursar o mestrado com orientador(a) X provavelmente (embora não tenhamos nos voltados a esse estudo) influencia o ingresso no doutorado com aquele mesmo orientador(a).

O indicativo acima nos provoca a refletirmos sobre o que mais colabora para a estruturação das relações objetivas dentro do campo acadêmico, e qual modalidade/nível de orientação é mais “eficiente” neste aspecto, ou seja, leva a constatararmos que, dentro de um curso de doutorado, há um elevado grau de transmissão de capitais. Por certo, no contexto de pesquisas *stricto sensu*, as atividades de orientação desempenham, precisamente, o papel central no legado do capital científico, pois permitem a transferência de conhecimentos acumulados em determinado tema. Mas, para além da transferência direta de conhecimento entre as partes, o conjunto de relações entre orientador e orientado é uma arena propícia à circulação de capital: o orientador, ao compartilhar seu conhecimento especializado, técnicas de pesquisa etc., proporciona ao orientado não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também a internalização dos valores, normas e práticas do campo acadêmico. Isso colabora muito na

introjeção de um *habitus*⁸ acadêmico por parte do estudante. Esse processo é evidenciado em várias outras atividades como publicações conjuntas, participação mútua em projetos de pesquisa, apresentação do “iniciado” às redes de colaboração etc. O contato regular e intenso de 4 anos de doutoramento e uma maior “maturidade” científica permitem uma imersão duradoura do orientado na lógica e nos métodos essenciais para a construção de um “pesquisador competente”, acarretando, portanto, em uma transmissão mais eficiente.

Gráfico 5

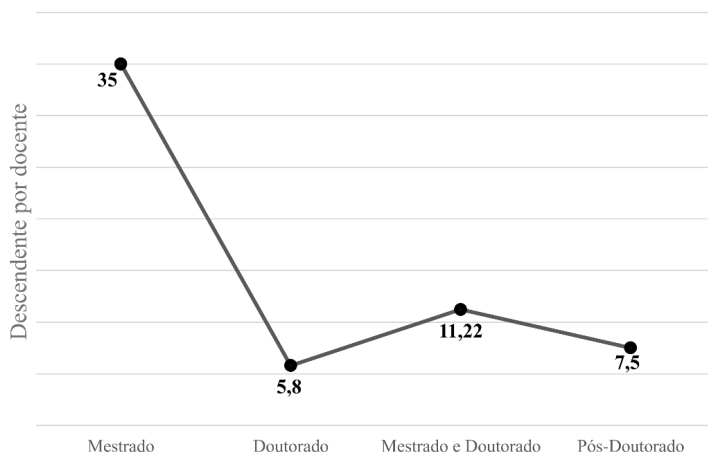
Docentes por nº total de descendentes de cada modalidade



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

⁸ *Habitus*, segundo Bourdieu (1989; 2004), refere-se ao conjunto de disposições internalizadas que orientam as práticas e percepções dos indivíduos. A convivência e a observação das práticas de um sujeito, o permite assimilar comportamentos, atitudes e maneiras de pensar que são valorizados e recompensados dentro de um campo. Esse processo é muitas vezes sutil e implícito, mas fundamental para a plena integração — neste caso — do orientado na “cultura” de uma universidade federal.

Gráfico 6
Razão de descendente por total de docente em cada modalidade



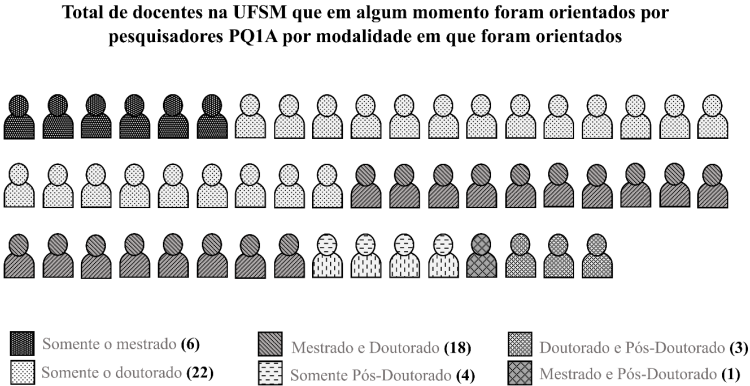
Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Dentro deste cenário, merece destaque o fato que um professor ter orientado doutores com boa colocação na área gera um efeito de retroalimentação, ou seja, colabora com uma “reprodução do corpo” (BOURDIEU, 2013, p.116). Em outras palavras, capital atrai mais capital e uma boa classificação de orientados em concursos para professor ou publicações de alto impacto, por exemplo, prestam manutenção na consagração do professor orientador de maneira indireta. O semelhante pode ocorrer com as bolsas de produtividade: além da produção científica, para ser bolsista PQ é considerado a formação de recursos humanos de alto nível (com peso maior do doutorado)⁹, portanto o fato deles terem muitos orientandos foi importante para serem PQ, assim como o fato deles inserirem seus descendentes na UFSM e em outras instituições, até mesmo na CAPES e CNPq, ajudou para serem PQ-1A.

⁹ Segundo o “Anexo I - Critérios dos Comitês de Assessoramento”, do edital para bolsas PQ (2023), disponível no site do CNPq.

O Gráfico 7 nos permite observar, num total de 54 docentes da UFSM que descendem de algum pesquisador PQ-1A, o nível de formação em que cada um deles se vinculou a esses pesquisadores. Neste gráfico houve, com relação aos dois gráficos anteriores, um desdobramento das categorias “mestrado” e “doutorado” em “mestrado” e “mestrado e pós-doutorado” e “doutorado” e “doutorado e pós-doutorado”, respectivamente, com o objetivo de apresentar os dados com maiores detalhes. Nos permite, portanto, perceber que, destes 54 docentes, 22 deles, ou seja, mais de um terço, foi orientado somente durante o doutorado por um dos 13 pesquisadores PQ-1A. Tal informação nos permite deduzir, como já vimos, o peso que o vínculo durante o doutorado tem nessa “transmissão” de capital científico.

Gráfico 7



Total de 54 docentes

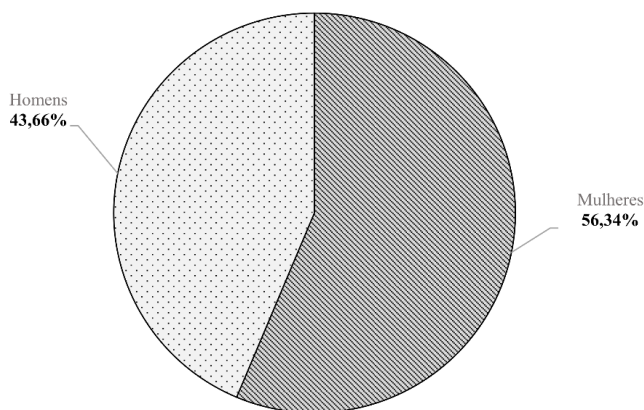
Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

A partir de agora, buscaremos apresentar alguns dados encontrados sobre a temática que estamos tratando, dando maior ênfase às diferenças de gênero. Nesse sentido, o Gráfico 8 apresenta o percentual de homens e mulheres do total de 213 docentes de

instituições públicas de ensino superior e IFs. Foi constatado que há uma predominância de mulheres em tais cargos e que tal diferença ultrapassa os 10 pontos percentuais. É importante frisar, de antemão, que a classificação homem/mulher foi imputada pelos pesquisadores a partir de nomes considerados masculinos ou femininos e que nos casos de dúvida, foi consultado informações nos Currículos Lattes dos docentes que possibilitasse tal inferência. Como não foi realizado nenhum levantamento junto aos docentes para identificar a identidade de gênero, aqui se adotou a lógica binária e padrões socialmente estabelecidos de nomes masculinos e nomes femininos. O mesmo se aplica ao Gráfico 9.

Gráfico 8

Percentual de homens e mulheres do total de 213 docentes de instituições públicas de ensino superior e IFs



Os 213 docentes de universidades públicas e IFs aqui considerados são descendentes diretos dos 13 pesquisadores PQ1A da UFSM.

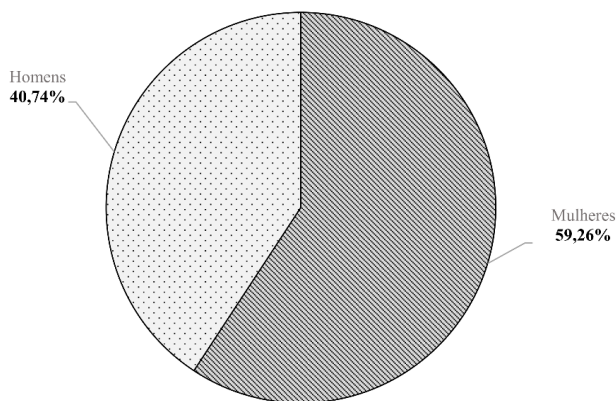
Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

No Gráfico 9, são apresentadas as mesmas informações, porém agora detendo-se apenas nos docentes da UFSM. A predominância de

mulheres aumentou ainda mais, chegando a uma diferença muito próxima dos 20 pontos percentuais. Considerando que dos 13 pesquisadores PQ-1A da UFSM apenas quatro são mulheres, não se constata uma reprodução dessa diferença quando olhamos para o gênero dos descendentes que hoje são docentes da UFSM. Na realidade, o extrato de professoras descendentes dos PQs se contrapõe à disparidade do total de docentes da UFSM, onde 46% são mulheres e 54% são homens, segundo os dados da PROPLAN/UFSM.

Gráfico 9

Percentual de homens e mulheres do total de 54 docentes da UFSM descendentes de pesquisadores PQ1A da UFSM



Os 54 docentes da UFSM aqui considerados são descendentes diretos dos 13 pesquisadores PQ1A da UFSM.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Além do mais, um outro dado parece ser importante nesse sentido. De todos os 261 descendentes que são docentes em instituições públicas de ensino superior e IFs ou que são docentes em instituição privada de ensino superior sem fins lucrativos, 48 são bolsistas CNPq de Produtividade em Pesquisa (PQ) em diferentes níveis (de PQ1A até PQ2). Deste total de bolsistas produtividade, 25 são mulheres e 23 são homens.

Quando olhamos para o quadro específico da UFSM, temos um total de 16 bolsistas de produtividade, sendo 8 mulheres e 8 homens. Os dados parecem indicar que quando se é descendente de um pesquisador ou de uma pesquisadora PQ-1A, a diferença de gênero não é significativa para se tornar docente na UFSM ou para se tornar um pesquisador reconhecido por sua produção. No entanto, como não é o foco deste estudo, para afirmar tal indicativo faz-se necessário um estudo mais detalhado nesse eixo, investigando por exemplo a relação entre o número de diplomados em cada modalidade (como, por exemplo, o doutorado, que vimos ser a etapa mais relevante) por gênero e o ingresso ou não destes como docentes em instituições públicas de ensino superior. Outra questão a se observar é se nos extratos mais elevados de reconhecimento de produtividade, ou seja, entre os pesquisadores PQ-1A e mesmo PQ-1B, a diferença existente hoje na UFSM — em que apenas 4 dos 13 pesquisadores PQ-1A são mulheres — tende a desaparecer ou se nesses extratos ela segue se reproduzindo.

Conclusões

Constatamos, a partir deste estudo, a verificabilidade da transferência de *capitais* de doutores com alta produtividade para seus orientados, de modo a introduzi-los no campo e conferir-lhes relativo “sucesso”. Os PQs-1A formam espécies de “linhagens acadêmicas”, de modo que, quem passou por eles, teve grande chance de ter uma boa colocação na academia, reforçar o capital acadêmico dos orientadores (retroalimentação) e de seguir as suas linhas de pesquisa e formas de fazer ciência. Este fato pode contribuir na compreensão de outros fenômenos como a concentração de capital científico em determinadas instituições e grupos de pesquisa, bem como desdobramentos ligados à

dependência acadêmica, produtivismo e competitividade. Do ponto de vista processual, tal transferência é fundamental para a formação de novos pesquisadores e a continuidade de determinados subcampos de produção científica — o que, em uma análise de inspiração bourdieusiana, não pode passar de forma acrítica.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Ed. 70, 2008
- BOURDIEU, Pierre. Estrutura, habitus e prática. In: **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo: Perspectiva. vol. 2, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- CORADINI, Odaci Luiz. Titulação escolar, mercado e capital social na hierarquização escolar: as relações entre a obtenção do título de doutor em sociologia e o ingresso na carreira. **Revista pós ciências sociais. São Luís, MA. Vol. 8, n. 15 (2011), p. 39-53**, 2011.
- DAMASCENO, Rafael JP et al. The Brazilian academic genealogy: evidence of advisor–advisee relationships through quantitative analysis. **Scientometrics**, v. 119, p. 303-333, 2019.
- PLATAFORMA ACÁCIA. Genealogia Acadêmica do Brasil: DAMASCENO, Rafael (org.)
- SAINT MARTIN, M. de. (2023). A noção de campo em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira De Sociologia**, v. 10, n. 26, 2023

5

FINANCIAMENTO À PESQUISA NA UFSM: ENTRE O PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL E O CAPITAL ACADÊMICO

Marcos Britto Corrêa ¹

Fernanda Sena Fernandes ²

Introdução

Ao finalizar o Ensino Médio no Brasil, qualquer estudante está habilitado a acessar cursos de graduação no Ensino Superior público ou privado. Contudo, a admissão só ocorre mediante avaliação e aprovação, seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular. Para além desta particularidade conjuntural, interessa-nos refletir sobre as relações de poder e as determinações econômicas que incidem sobre a instituição da qual o estudante pretende fazer parte e na maior parte das vezes, lhe são completamente desconhecidas.

Em geral, portanto, as relações de poder, os ritos institucionais, as hierarquias existentes entre áreas de conhecimento e o perfil acadêmico de “sucesso”, acabam sendo naturalizados a ponto de não serem percebidos pelos estudantes ou mesmo pela maior parte das pessoas que convivem nas universidades. Coursar uma graduação e seguir um processo de estudos acadêmicos implica em fazer parte de uma complexa rede de poderes simbólicos e materiais. Em linhas gerais, a escolha de um curso de graduação e logo, de uma carreira acadêmica, é mediada por determinações que exercem preponderância quando da

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: marcos.correa@acad.ufsm.br.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: nandasefernandes@gmail.com

escolha por áreas que se destacam por maior aporte financeiro e recebem, sobretudo, maior importância e reconhecimento social em razão do valor econômico que expressam.

Ao ingressar no Ensino Superior, o estudante se depara com a continuidade de um processo de produção e reprodução de práticas sociais e será melhor aceito quanto melhor se adaptar a elas, adquirindo e performando o *habitus* exigido. Sua adaptação subjetiva pressupõe a formação prévia para ser mais bem sucedido e pressupõe ter passado por um bom processo de inculcação do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Nestas condições, o Ensino Superior acaba reproduzindo as desigualdades sociais, através de padrões de comportamento hostil a quem não esteja em conformidade com o *habitus* vigente.

Em síntese, o estágio final da formação de força de trabalho correspondente ao Ensino Superior e, também, à Pós-Graduação, é condicionado pelas demandas concretas de reprodução da sociedade. Como não se trata de qualquer sociedade, mas de uma formação social específica dentro do modo de produção capitalista, entende-se que a estrutura política, econômica e cultural das universidades está, em geral, também condicionada a reproduzir as demandas internas de reprodução da sociedade em questão.

Todo o caso singular, como o hipotético estudante citado, compõe parte da totalidade com a qual é constituído de forma integrada e em movimento no todo. No caso do tema abordado neste texto, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na singularidade do fluxo de financiamento que sustenta as pesquisas desenvolvidas em seu interior, expressa aspectos importantes da relação entre a Instituição e a totalidade econômico-social que a configura. Nestes termos, ao se pressupor que o fluxo de financiamento corresponde às demandas

engendradas no ciclo de capital dependente (MARINI, 2011), logo, o padrão de reprodução de capital (OSORIO, 2012b) implica decisivamente sobre acumulação de capital científico, acadêmico e administrativo (BOURDIEU, 2013).

Compondo parte da investigação coletiva realizada para a elaboração deste livro, em conjunto com os colegas da disciplina de Sociologia da Educação, este texto aborda a problemática da reprodução do capital através da distribuição orçamentária preferencial a setores de pesquisa vinculados às chamadas “áreas estratégicas de desenvolvimento” que nada mais são que as áreas de maior interesse dos setores econômicos do país. Assim, este texto está articulado de forma basilar aos demais trabalhos do livro. Isto é, sejam as relações de poder simbólico engendradas e reproduzidas a partir dos Pesquisadores PQ; a “elite” acadêmica expressa na origem dos reitores ou a herança acadêmica evidentemente endógena de pesquisadores e orientandos.

É a dinâmica de reprodução material da sociedade que, preponderantemente, dinamiza as relações de poder, os sentidos e as contradições apresentadas no conjunto deste livro. Tal hipótese não é nova, trata-se de pressupor que o desenvolvimento da ciência e tecnologia é aspecto fundamental para o aumento da produtividade do trabalho e sobretudo, correspondem a busca por soluções de problemas diversos que acometem a sociedade que tem como centralidade a valorização do capital.

Como mencionado, a UFSM é uma instituição singular dentro de uma totalidade. Ou seja, trata-se de uma instituição criada na segunda metade do século XX, a primeira longe das capitais do país e mais que isso, sua existência está subsumida à realidade de uma economia dependente (MARINI, 2011; 2012a), originada após séculos de escravismo colonial (GORENDER, 2016). Fruto de processos históricos particulares,

qualquer análise sobre sua estrutura contemporânea precisa passar pela atualização destes aspectos para compreender a função que a Instituição cumpre atualmente. Em suma, o objetivo deste texto é apresentar uma análise crítica sobre os fluxos de financiamento, suas fontes e quais áreas recebem maior aporte financeiro para o desenvolvimento de pesquisas em ciência e tecnologia na UFSM.

Metodologia

Considerando seu objeto de análise, esta pesquisa se valeu de levantamento de dados com uso de instrumentos mistos, através de projeções quantitativas e análise de documentos tais como portarias da CAPES e do FAPERGS. O levantamento dos dados ocorreu entre os anos de 2023 e 2024, com foco na distribuição orçamentária dos últimos cinco anos.

O desenvolvimento da pesquisa demandou acesso a informações em diferentes plataformas e órgãos de fomento. No caso específico da UFSM, a Instituição disponibiliza, em sua página na internet, informações atualizadas e de fácil acesso sobre o orçamento correspondente à Lei Orçamentária Anual (LOA). Assim, informações sobre recursos para investimento, para manutenção e recursos obrigatórios estão disponíveis e acessíveis conforme Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Contudo, o acesso às informações dos órgãos de fomento para pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), exigiram maior tempo de espera e especificação mais detalhada sobre os dados solicitados. Os valores captados nestes órgãos são vinculados diretamente a projetos e grupos de pesquisa e não contam como

orçamento sob responsabilidade da UFSM, mas dos coordenadores que captaram em seu próprio nome.

Para a produção dos dados foram contatados FAPERGS e CAPES, primeiro via e-mail e contato telefônico e logo, pelo Portal da Transparência, entre novembro de 2023 e março de 2024. As informações solicitadas correspondem ao período dos últimos 5 anos de financiamento destinado a projetos de pesquisa na UFSM e os dados correspondem a uma amostra geral do fluxo de financiamento a pesquisas na Instituição. Assim, as seguintes perguntas foram enviadas para cada órgão de fomento: quais os valores de financiamento recebe a UFSM do órgão em questão? Quais Centros da Instituição recebem maior aporte financeiro para pesquisa? Quais Grupos de Pesquisa, Projetos e/ou pesquisadores que recebem financiamento na UFSM?

Com o acesso às informações, pode-se compreender como ocorre o fluxo de financiamento para a pesquisa na UFSM. Com isso, evidencia-se como a estrutura produtiva e o padrão exportador de especialização produtiva (OSORIO, 2012), em específico, sustentam não apenas o movimento do dinheiro na universidade, mas também reforçam estruturas de poder do capital acadêmico como sua expressão.

As relações hierárquicas e políticas comuns ao *habitus acadêmico* nas universidades, ao expressarem disposições e comportamentos necessários para o ofício dos cientistas, refletem padrões originados a partir da demanda de reprodução e acumulação capitalista. Tais padrões, cultuados com a naturalidade de um consenso, como bem demonstrou Pierre Bourdieu, em o *Homo Academicus* (2013), não estão dissociados, portanto, da reprodução material da sociedade. Nestes termos, conhecer as determinações que sustentam as relações de poder acadêmico dentro de uma instituição universitária como a UFSM, indica a possibilidade de compreender também suas contradições dentro da

reprodução das desigualdades sociais inerentes à sociedade de classes. Trata-se, conseqüentemente, de possibilitar a qualquer estudante, como o hipotético estudante citado nas primeiras linhas do texto, uma base de reflexão sobre o Ensino Superior e a função que seus estudos cumprem na sociedade da qual é parte.

O ciclo do capital na economia dependente: condicionantes sobre a formação de força de trabalho e produção de ciência e tecnologia

Como forma de celebração pela conquista alcançada, é bastante comum que faixas felicitando a aprovação em uma graduação sejam colocadas em frente à casa de muitos calouros que ingressam na UFSM todos os anos. Nos dias posteriores ao resultado do ENEM ou vestibular e da aprovação em algum curso da Instituição, o que se percebe em familiares e estudantes é a crença em si ou que um filho ou filha ingressou em um processo de estudos que resultará em condições de vida melhores após a conclusão do curso e, logo, que a conquista garantirá ao futuro graduado, o acesso a uma profissão. Dependendo da origem social da família, sobretudo se for da classe trabalhadora com menor renda, o acesso ao Ensino Superior carrega consigo a esperança de dias melhores, pois empregos melhores garantem, em hipótese, salários melhores e acesso a melhor padrão de vida.

Grosso modo, as faixas de felicitação encobrem um dado objetivo: a Educação Formal em geral e o Ensino Superior em especial, formam força de trabalho a ser absorvida como capital variável em diferentes setores produtivos, de serviços ou outros setores na sociedade na qual o estudante é parte. As felicitações e a esperança de dias melhores para muitos dos graduandos da UFSM está sustentado sobre a crença, por vezes inconsciente, na Educação Formal como vetor de transformação social. Isto é, quanto mais desenvolvido for o capital humano de um

sujeito (anos de estudos e formação e qualificação da própria força de trabalho), maior será a possibilidade de ter sucesso no mercado de trabalho (SCHULTZ, 1973).

A Educação Formal, no modo de produção capitalista, tem sua estrutura voltada essencialmente para a formação de força de trabalho. Nestes termos, a Educação Formal compreende o processo de ensino produzido em uma instituição regulamentada pelo Estado, da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Pós-Médio e cursos técnicos ao Ensino Superior e Pós-graduação. Compete à Educação Formal a certificação ou diplomação, a depender do curso, como meio de garantir a confirmação que o estudante passou pelo processo de formação que o habilita a trabalhar em uma ou outra área. Sendo assim, seja uma escola de Educação Básica ou uma universidade no Ensino Superior, a Educação Formal está determinada a inculcar conhecimentos e padrões de comportamento correspondentes à demanda de força de trabalho na realidade concreta onde se encontram cursos disponíveis e estudantes interessados em estudar.

São as relações de produção e as demandas de reprodução econômica da sociedade atual que determinam, em última instância, a importância de uma ou outra área do conhecimento. São elas que configuram relações de poder e modos de agir adequados à estrutura institucional de uma universidade e isso não seria diferente com a UFSM.

Por mais distante que possa parecer a partir de uma visada histórica contemporânea, o processo de colonização do Brasil determinou a posição que o país passou a ocupar com a mundialização do capitalismo desde o século XX (MARINI, 2011). Nestes termos, a divisão internacional do trabalho e logo, o próprio desenvolvimento desigual e combinado deste modo de produção, conformou a

desigualdade econômica e suas implicações sociais nas populações não como algo casual, mas essencial e característico de sua dinâmica histórica. Tais aspectos afetam diretamente a função que cumpre a ciência e tecnologia na realidade concreta de cada formação social em específico e é dentro desta dinâmica que a UFSM está inserida.

Em linhas gerais, o ciclo de capital produtivo corresponde a 3 fases distintas, mas complementares sendo o processo de produção industrial aquilo que caracteriza a particularidade essencial da produção capitalista desenvolvida. É a indústria o setor produtivo que dinamiza de forma mais célere o metabolismo do capital em processo de maior demanda força de trabalho especializada, implicando diretamente no sistema educacional, responsável pela qualificação dos trabalhadores em suas distintas etapas.

A análise sobre o ciclo do capital evidencia quais setores são mais dinâmicos no processo de valorização, assim o ciclo pode ser sintetizado da seguinte forma: Circulação – Produção – Circulação. A primeira fase de Circulação (C1) corresponde ao investimento do dinheiro como capital variável (salários) e capital constante (meios de produção); a segunda fase, o capital passa a efetivamente a forma de Produção (P); a terceira fase (C2) diz respeito à realização de capital na venda da nova mercadoria produzida ($D-M...P...M'-D'$). Marx (2013, 2014) tematiza os ciclos de capital ao longo das três obras de *O Capital*, mas destina atenção especial no Livro II. A fórmula geral do ciclo do capital não é estanque, mas sofre mudanças a depender da formação social na qual é dinamizada e conseqüentemente, dinamiza a reprodução da sociedade desde sua produção material, até a formação de força de trabalho produzida no sistema educacional.

Vale reforçar que o ciclo do capital é muito mais dinâmico na realidade que em uma simples fórmula descritiva, além disso, ele não

acontece de modo idêntico nas formações sociais dentro do modo de produção capitalista. O ciclo é movido a partir das determinações concretas de cada formação social em específico e, logo, trata-se de expressar as contradições e desigualdades inerentes ao desenvolvimento desigual e combinado da sociedade capitalista.

É nestes termos que, por exemplo, o capital empregado em C1, é condicionado pela origem do setor de onde parte o investimento. O que faz ser relevante se o capital for mobilizado pelo Estado, pelo setor privado nacional ou internacional, pois tais determinações incidem em todo ciclo do capital. Na sequência, a forma capital Produtivo (P) corresponde às particularidades da produção no ciclo dependente quanto à origem dos meios de produção e o domínio da tecnologia empregada pelo capitalista. Neste momento do ciclo, é importante determinar a capacidade produtiva de força de trabalho empregada no processo e a dimensão da superpopulação relativa que também incidirá sobre o gasto com salários ao refletir nos custos destinados ao capital variável por parte do capitalista. Por fim, o C2, se realizado com mercadorias voltadas ao mercado interno ou mercado externo, se *commodities*, bens de capital ou bens de consumo, indicará como o lucro será efetivado em capitais nacionais ou internacionais. As prioridades do ciclo do capital dependente dinamizam, em consonância com padrão de reprodução de cada conjuntura, toda estrutura social em processo de movimento contínuo.

Sendo assim, os condicionantes para a formação de força de trabalho exigida em uma universidade no interior do Rio Grande do Sul, no Brasil, são relativamente distintos ao processo que ocorre, por exemplo, em uma instituição estadunidense, onde a dinâmica do ciclo do capital é diversa. Mais que isso, a produção de ciência e tecnologia em uma economia corresponde a limites específicos dentro da divisão

internacional do trabalho e estes particularizam os sentidos e funções exigidos das instituições de ensino.

É importante destacar, em síntese, como o padrão de reprodução exportador de especialização produtiva, vigente desde meados dos anos 1980 (OSORIO, 2012), é expressão da histórica dinâmica de produção de capital dependente e logo, condiciona a produção de ciência e tecnologia no Brasil a estar submetida à dependência assentada sobre a assimilação de tecnologias com alto valor despendido para sua utilização. Isto é, como aponta Marini (2012a), nos países dependentes a produção e o avanço tecnológico são ditados pelos países desenvolvidos, inclusive através da importação de sistemas científicos, tecnológicos e teóricos subordinados à reprodução do ciclo do capital dependente.

Como descreveu Diógenes Moura Breda (2020) em sua tese, *A transferência de valor no capitalismo dependente contemporâneo: o caso do Brasil entre 2000 e 2015*, a produção de ciência e tecnologia e logo, a dependência do país nesta área, atende a reprodução ampliada de capital via transferência de valor. A produção de ciência e tecnologia no Brasil está sustentada sobre transferência de valor que corresponde, entre outros fatores, ao pagamento de *royalties* pelo uso de propriedade intelectual, por exemplo. “As transferências via propriedade intelectual, serviços de telecomunicação e computação, fretes e aluguel de equipamentos” no período estudado por Breda, demonstra o “aprofundamento da dependência científica e tecnológica e a destruição do parque industrial de bens de capital” (BREDa, 2020, p. 198).

Mais que importar mercadorias como capital constante, as economias dependentes importam “também o conhecimento para operar esses meios de produção e, eventualmente, fabricá-los” (MARINI, 2012a, p. 27). Há, contudo, a contradição de ser nas economias do Sul Global, o local onde se produz cerca de 90% a 91% da riqueza

mundial (HICKEL, HANBURY, BARBOUR, p. 02, 2024). Assim, a maior parte do trabalho absorvido pelo capital é realizado no Sul Global, mas com ganhos capitais para o Norte Global, a partir, sobretudo, desta “importação de ideias”, da dependência científica e tecnológica. Em termos práticos, o Sul Global produz a riqueza sem dela se apropriar, reproduzindo assim, seu subdesenvolvimento de forma estrutural e necessária à manutenção do modo de produção capitalista.

Nestes termos, evidencia-se como a Educação Formal é limitada e condicionada a existir em função da reprodução do ciclo do capital dependente. Consequentemente, na particularidade dependente, o sistema educacional forma força de trabalho para a superexploração (MARINI, 2011), bem como, forma também pesquisadores e produz pesquisas condicionadas à dependência científica e tecnológica. No entanto, apesar de fundamentais para a reprodução da sociedade atual, tanto a formação de força de trabalho, quanto a produção de ciência e tecnologia não evidenciam de forma imediata a função social primordial que devem cumprir. Ou seja, em razão de ambos os processos ocorrerem fora do ciclo do capital, em instituições de ensino “separadas” do processo produtivo material desde a Educação Básica ao Ensino Superior, o caráter reprodutivo da Educação Formal ganha aparência diversa de sua objetividade concreta. Não à toa, a recente reforma do Ensino Médio no Brasil está correlacionada a estes interesses, condicionando os sujeitos a currículos “flexíveis” que não refinam o senso crítico dos alunos, mas também os preparam para as mudanças constantes do mercado de trabalho através da inculcação de ideais como a maleabilidade e o empreendedorismo de si (EICHNER, CORRÊA, FERREIRA, p. 1608, 2023)

Se o Ensino Médio, para além da formação para a possível continuidade de uma vida acadêmica no Ensino Superior, adapta

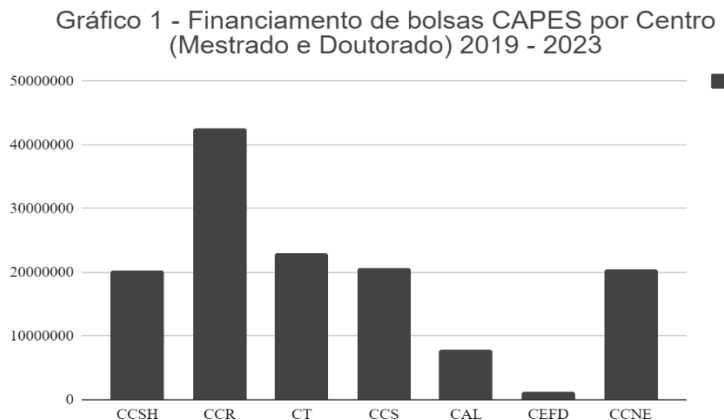
objetivamente a força de trabalho à conjuntura do mercado de trabalho (inclusive qualificando formalmente a parcela de força de trabalho correspondente ao exército industrial de reserva); a pesquisa desenvolvida nas universidades não foge à mesma regra, mas apresenta especificidades. A pesquisa também não aparece diretamente no ciclo do capital tanto quanto o processo e formação de força de trabalho, trata-se, isso sim, da tecnologia resultante da aplicação da ciência no processo produtivo despendido em C1 e na produção. Ou seja, os meios de produção investidos em capital constante no processo produtivo são impulsionados como resultado da inovação e criação de tecnologia a partir da ciência.

A produção de ciência e tecnologia realizada por pesquisadores em universidades como a UFSM, em qualquer área do conhecimento, não acontece em abstrato, de forma neutra ou simplesmente desinteressada. Ao contrário, sua produção é mediada concretamente por necessidades provenientes dos arranjos produtivos e da formação econômico-social da qual é parte. Em termos mais objetivos, tanto a formação de força de trabalho, quanto a produção de ciência e tecnologia estão vinculadas e condicionadas diretamente ao metabolismo da forma mercadoria.

Além do local e objetivo da produção em si, onde ocorre a acumulação (MARINI, 2012a), o ciclo de capital pressupõe a realização da Mercadoria Produzida em Capital Dinheiro, no C2. Isto é, o processo que explorou força de trabalho e consumiu meios de produção, objetiva realizar o novo produto no mercado e este, por sua vez, dado a estrutura da economia dependente, é realizado (genericamente) fora do país de origem, sobretudo quando a economia está assentada sobre o padrão exportador de especialização produtiva (OSORIO, 2012), determinado pela capacidade produtiva de produtos primários. Assim, sob

determinação da formação econômico-social dependente, a produção científica, bem como a formação de força de trabalho na universidade em questão respeitam as necessidades do ciclo de capital. A formação para o desenvolvimento do subdesenvolvimento (CORRÊA, 2021) é um pressuposto que precisa ser levado em conta para se compreender o fluxo de investimentos em pesquisa na UFSM.

Como se pode verificar no Gráfico 1, ao apresentar os valores de bolsas CAPES destinadas aos Centros de Ciência da UFSM, a relação dos investimentos é dada em razão da dinâmica produtiva em que a universidade está inserida. Com destaque especial do Centro de Ciências Rurais (CCR), aqueles Centros que receberam maiores valores correspondem, invariavelmente, aos setores produtivos mais dinâmicos, seja em âmbito nacional ou estadual.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela CAPES via Lei de acesso à Informação

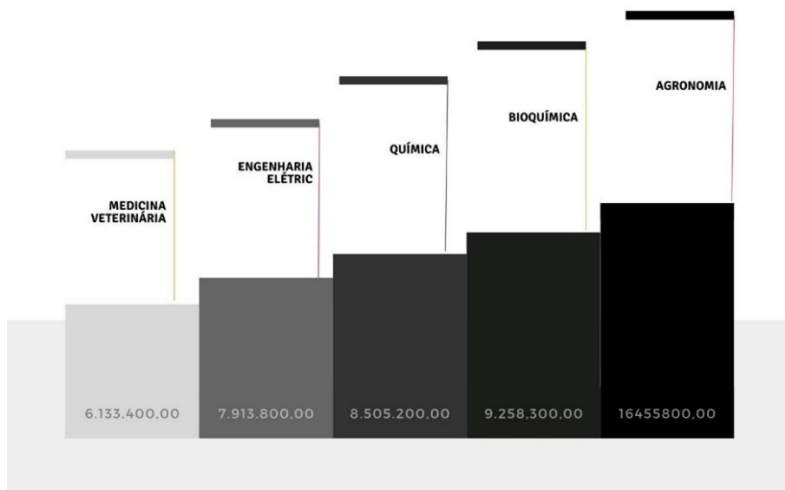
Este padrão repete-se ao olharmos para além dos centros. Quando os dados têm como referência os cursos (Gráfico 2), sobressai ainda mais a hipótese de investimento em setores de interesse econômico

conectados diretamente ao ciclo do capital. A diferença de investimento na pós-graduação em Agronomia é de cerca de 56,2% maior que a Bioquímica, também um dos cursos com maior investimento em bolsas CAPES. Como mencionado, ao analisarmos os dados a partir do contexto no qual estão inseridos os cursos de pós-graduação da UFSM, é possível compreender que este é um reflexo da estrutura produtiva regional do Rio Grande do Sul.

A UFSM está situada em uma região estratégica do RS. Encontra-se entre a porção norte e sul, de forma que a primeira realizou um movimento de diversificação e modernização de sua estrutura industrial, tendo formado direitos de propriedade fundamentados – centralmente – na pequena propriedade pautada por uma diversificação produtiva e forte aproximação com as formas e métodos da produção capitalista. A metade sul, por sua vez, enraizou-se precipuamente na agropecuária, promovendo um limitado conjunto de relações industriais, constituindo-se uma região que ainda hoje sofre as consequências históricas, no que diz respeito ao desenvolvimento industrial.

Nos termos da estrutura produtiva específica do Estado, por mais que o norte apresente características industriais mais acentuadas, estão submetidas ao padrão de acumulação dependente (padrão exportador de especialização produtiva). A UFSM, no interior desta formação social, está condicionada a configurar a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão em correspondência às demandas do agronegócio e da indústria de baixa complexidade que caracteriza a economia rio-grandense, o que se identifica com o maior financiamento de Bolsas CAPES nas áreas estratégicas apresentadas no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Financiamentos mais altos de Bolsas CAPES por curso
(Mestrado e Doutorado) 2019 - 2023



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela CAPES via Lei de Acesso à Informação

A UFSM está situada geograficamente na região central do RS, local historicamente constituído como ponto de distribuição do escoamento da produção do Estado, sobretudo, por conta de sua posição estratégica na malha ferroviária gaúcha (FLÔRES, 2017). Conectando a região norte e sul do Estado, Santa Maria não à toa foi escolhida para sediar a primeira Universidade Federal do interior do Brasil. As dinâmicas econômicas impressas nos dados acima, revelam uma construção histórica da tradição de formação dentro da UFSM e seu papel na economia gaúcha.

Em suma, a centralidade da transferência de valor via ciência e tecnologia e a função que cumpre uma economia dependente na divisão internacional do trabalho impactam diretamente sobre a produção de ciência e tecnologia e sobre a formação de força de trabalho. Sustentar a pesquisa desenvolvida para este texto sobre a crítica ao padrão de reprodução do capital é essencial para substanciar a análise sobre a estrutura de fomento financeiro à pesquisa no caso particular da UFSM.

Uma universidade no interior: a existência em consonância com o padrão de reprodução

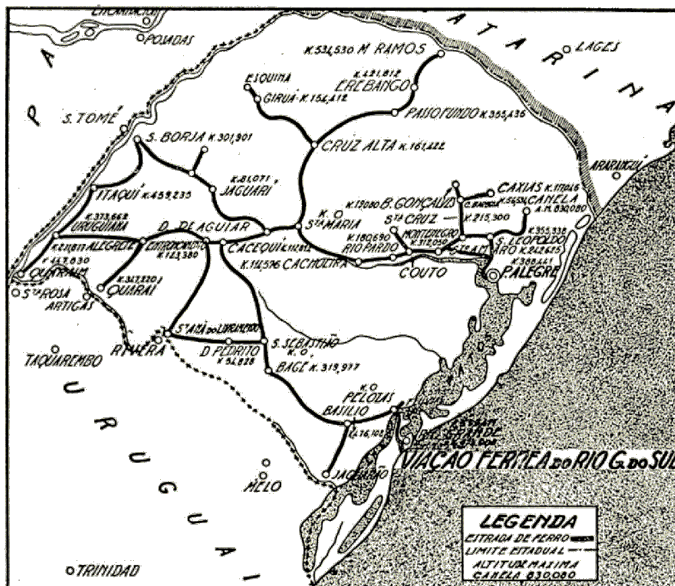
No Brasil da década de 1960, pensar em universidades federais fora das capitais era algo que ainda beirava certa utopia. Para um país que havia acabado com a escravidão a menos de 80 anos, a oferta e acesso ao Ensino Superior era bastante restrito e correspondia ainda ao padrão agro-mineiro-exportador que caracterizou o país desde a colonização. A UFSM nasceu no momento de maior tensão deste padrão junto à ascensão da produção industrial no país. Na mesma década, as tensões entre diferentes setores produtivos e classes sociais foram resultado de um país em franco processo de mudança, algo que Jaime Osorio (2012b, p. 78) descreve como processo final de integração da América Latina ao capital estrangeiro, iniciado ainda nos anos 1950, segundo o autor e em conformidade com os trabalhos de Marini (2011, 2012a).

As chamadas “reformas de base” (MOREIRA, 2011), junto à organização da classe trabalhadora ciosa por mudanças sociais que alterassem a realidade de maior parte da população brasileira, historicamente relegada ao analfabetismo e à falta de condições dignas de vida, marcou o cenário político do início dos anos 1960. O movimento das classes populares é correlato ao processo de crescimento das cidades, aumentando o mercado interno de bens-salário junto a maior oferta de emprego pelo mercado de trabalho. Tais mudanças, por sua vez, demandaram a formação de força de trabalho qualificada ao novo momento do país, exigindo políticas públicas mais objetivas sobre o sistema educacional ao ponto de gerar a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, Lei nº 4.024.

Se o processo de industrialização correspondeu ao crescimento populacional nas cidades, em outro setor, o da agricultura, reforçou o

latifúndio para exportação, algo sempre hegemônico na economia brasileira. A expressão desse momento é a criação, ainda nos anos 1940 do “sistema S”, com destaque, no âmbito da formação de força de trabalho, ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Nesta conjuntura, a cidade de Santa Maria, sendo um ponto estratégico militar e comercial, desde o século XIX, não deixou de também ser afetada. Antes da criação da UFSM, vale ressaltar, a presença do exército se fez necessária em razão da proximidade do Rio Grande do Sul com as fronteiras da Argentina e do Uruguai, mas, se as preocupações militares eram um problema, tal proximidade, por outro lado, favoreceu o dinamismo comercial. No início do século XX, até sua última década, a cidade desenvolveu um entroncamento ferroviário pujante e estes dois aspectos, o militar e o comercial, antecederam a criação da UFSM (Figura 1).



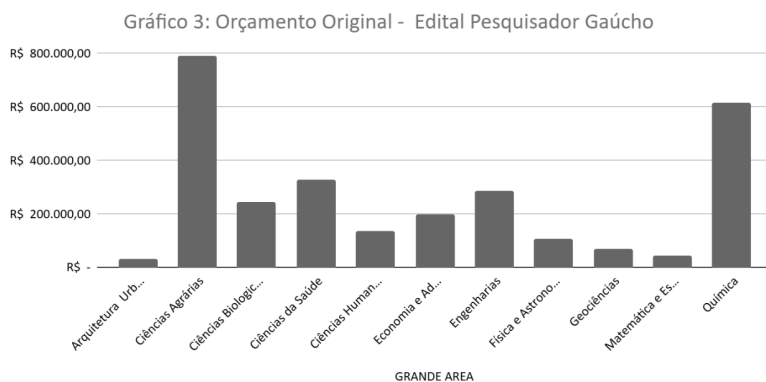
É possível afirmar, portanto, que a universidade criada em 1960 é também expressão de um momento significativo na dinâmica econômica brasileira, sua existência não foi casual, mas produto de circunstâncias especiais, nas quais a burguesia dos países dependentes implementa “toda uma série de medidas políticas e de política econômica com o objetivo de superar as crises e expandir e tornar mais efetiva sua dominação” (BAMBIRRA, 2015, p. 146).

É no século XX que o capitalismo dependente latino-americano (BAMBIRRA, 2015) ganha definitiva forma integrada ao sistema mundial – sobretudo em razão da industrialização de países como Brasil, Argentina e México – ao padrão de reprodução ampliado de capital. Contudo, o processo de “integração monopólica” (BAMBIRRA, 2015, p. 121) da qual estas economias fizeram parte após a Segunda Guerra Mundial, se deu sob a subordinação do ciclo do capital à dinâmica de acumulação centrada na exportação. Assim, em razão dessa orientação para o fluxo do capital nas economias centrais, a adequação das políticas educacionais e estrutura do Ensino Superior, bem como a produção científica e tecnológica foram subordinadas e orientadas a partir das economias centrais.

Expressão de ideias desenvolvimentistas originadas ainda no pós-Segunda Guerra Mundial, a UFSM representou um momento de “autonomia relativa” do Brasil, seja no que diz respeito aos movimentos populares ou mesmo, às políticas públicas que culminaram com a criação de importantes empresas estatais, como as de siderurgia e petroquímica, criadas na metade do século XX. Esse contexto geral, sintetizado nos anos 1960, no entanto, não existe mais e como no momento de criação da UFSM ela correspondeu às demandas concretas daquela conjuntura, é preciso perguntar hoje não apenas sobre o

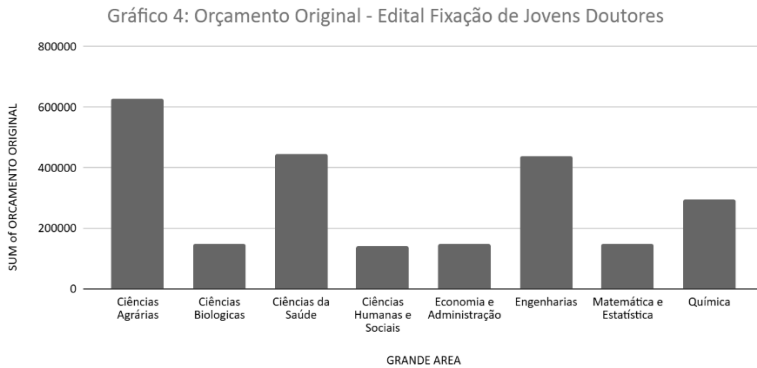
passado, mas também sobre o presente: qual conjuntura econômica atual age sobre a Universidade? Como tal conjuntura impacta o financiamento para o desenvolvimento de pesquisas na UFSM? As áreas que recebem mais financiamento são aquelas mais estratégicas dentro do padrão de reprodução de capital dependente?

Segundo Jaime Osorio (2012b), desde os anos 1980, a América Latina vive sob o “padrão exportador de especialização produtiva” (OSORIO, 2012b, p.92). Trata-se de uma “chave” teórica capaz de potencializar a interpretação sobre o financiamento das pesquisas na UFSM. A centralidade da agricultura pelo viés industrial do “agronegócio” concentra a especialização produtiva no Brasil, ou seja, é possível afirmar, que o campo das ciências rurais recebe maior financiamento na instituição. Enfim, entende-se que o capital acadêmico é expressão do capital econômico e logo, as respostas para as perguntas produzidas se evidenciam em fluxos de investimento como os do gráfico a seguir, referente às áreas que receberam maior financiamento da FAPERGS nos editais de Pesquisador Gaúcho:



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pela FAPERGS

O padrão exportador de especialização produtiva faz da universidade e da pesquisa acadêmica um vetor capaz de dinamizar a produção de conhecimento nos setores estratégicos para a reprodução do ciclo do capital dependente. Assim, a manutenção e reprodução do *habitus* acadêmico movido a partir do financiamento recebido por pesquisadores já reconhecidos em suas áreas de atuação se expressa, com poucas diferenças, também na distribuição de recursos no Edital FAPERGS de Fixação de Jovens Doutores (Gráfico 4).



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela FAPERGS

A existência da UFSM não está desvinculada do padrão de reprodução do capital. Tal padrão de reprodução, vinculado a formações sociais em específico, na dinâmica da sociedade de classes em suas relações de poder, é o que determina a valorização de determinados campos das ciências e não de outros. Por suposto, o fluxo do financiamento para pesquisas na instituição é mediado e movido por interesses dos setores econômicos mais importantes para o capitalismo dependente se reproduzir.

Conclusão

O presente trabalho teve como objeto analisar as dinâmicas de financiamento intercentros na Universidade Federal de Santa Maria, sobretudo a partir da análise de distribuição de bolsas CAPES e financiamentos à pesquisa pela FAPERGS. Através dos dados produzidos, é possível destacar dois fatos preponderantes: 1) a ciência não está, de forma alguma, desvinculada da dinâmica de reprodução e acumulação do capital, sendo ao mesmo tempo, um campo independente mas subordinado à capacidade de gerenciamento e investimento orientadas pelo Estado; 2) esta subordinação é evidente através da discrepância na distribuição dos investimentos da CAPES e FAPERGS em pesquisas, onde os campos de estudo privilegiados são os mesmos que correspondem às atividades econômicas mais relevantes ao padrão de reprodução do capital.

Estas conclusões escancaram as tensões entre as forças produtivas, a partir, sobretudo, da relação entre países desenvolvidos e de economia dependente. Como apontado, a existência da Universidade em um contexto de economia dependente está fortemente associada ao ciclo do capital. Assim, tanto as áreas em que há mais pesquisadoras e pesquisadores bolsistas de produtividade ou então, as áreas de origem acadêmica e social de muitas lideranças que ocupam cargos de gestão na Instituição, correspondem a setores estratégicos para valorização do capital no ciclo dependente.

O processo descrito, para além deste texto em particular, pode ser verificado ao longo de toda a discussão apresentada nos demais temas e trabalhos elaborados ao longo do livro. Neste sentido, evidencia-se que a formação de pesquisadores e o respectivo investimento em ciência, estão diretamente subordinados à forma mercadoria e seu metabolismo social

quanto à manutenção do desenvolvimento do subdesenvolvimento das formações econômico-sociais dependentes como a brasileira.

As implicações deste processo acabam por criar hierarquias entre as áreas científicas, sobrepujando determinados conhecimentos em detrimento de outros. Considerando o debate aqui proposto, vale perguntar se a supervalorização e o investimento massivo em áreas consideradas de “ciência hard” e a marginalização sistemática com poucas verbas destinadas sobretudo às humanidades não responde, também, a um processo ideológico de desmonte dos campos que podem construir teorias e entendimentos de mundo possíveis para o rompimento deste ciclo produtivo de exploração. Esta, entretanto, é hipótese a ser respondida através de pesquisas futuras.

Referências

- BOURDIEU, P; PASSERON, JP. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado: cursos no Còllege de France (1989-92). São Paulo: Companhia das letras, 2014
- BREDA, Diógenes Moura. Transferência de valor no capitalismo dependente contemporâneo: o caso do Brasil entre 2000 e 2015. 2020. 217f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161832> . Acesso em 12 dez. de 2023.
- EICHNER, Ânthonny S., CORRÊA, M. B., & FERREIRA, L. S. (2023). Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a superexploração da força de trabalho: a continuidade dele, apesar das aparências. Revista Diálogo Educacional, 23(79), 1599–1613. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO15>

- CORRÊA, Marcos Britto. Capitalismo dependente e a subordinação das políticas educacionais para o ensino superior nos governos FHC e Lula (1995-2010): contribuição crítica com base na Teoria Marxista da Dependência. 2021. 143f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.
- GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. São Paulo: Expressão Popular; Perseu Abramo 2016.
- HICKEL, J., HANBURY L, M. & BARBOUR, F. Unequal exchange of labour in the world economy. *Nat Commun* 15, 6298 (2024). <https://doi.org/10.1038/s41467-024-49687-y>
- MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João (Orgs.). Ruy Mauro Marini: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARINI, Ruy Mauro. O ciclo do capital na economia dependente. In: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012a. p. 21-35.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro II: o processo de circulação do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MOREIRA, Cássio Silva. O projeto de nação do Governo João Goulart: o plano trienal e as reformas de base (1961-1964). 2011. 406f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 201. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35450/000784422.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 dez. de 2023.
- OSORIO, Jaime. O estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder. Tradução de Fernando Correa Prado. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- OSORIO, Jaime. Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica. In: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012b. p. 37-86.
- SCHULTZ, Theodore. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Inspirados na obra de Pierre Bourdieu sobre as formas de competição e acúmulo de capital acadêmico nas universidades francesas, os autores deste livro trazem estudos detalhados sobre a formação das elites acadêmicas e legitimação do poder em uma instituição universitária brasileira. Criada em 1960, a UFSM foi pioneira na interiorização do ensino superior federal, inicialmente para atender as demandas das elites locais. Após seis décadas de sua fundação, conta com cursos de graduação e programas de pós-graduação entre os mais bem avaliados do país. No entanto, passou por um processo de expansão e de criação de políticas de ações afirmativas nas últimas décadas, que têm gerado novos desafios e disputas.

Ao se analisar a trajetória da instituição e de distribuição de capitais acadêmicos, constata-se a existência de duas elites acadêmicas: uma política, responsável pela condução dos rumos da instituição; outra científica, com acúmulo de reconhecimento externo que valida suas pesquisas. A elite política é constituída por um grupo restrito de indivíduos provenientes de origem social similar e concentrados em poucos centros de ensino que se alternam no poder. Já a elite acadêmica-científica, que é formada pelos pesquisadores de maior prestígio e reconhecimento científico, é composta por Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, dos seus níveis mais altos. São também poucos indivíduos, de centros de ensino específicos, mas que têm capacidade de formar uma quantidade expressiva de novos professores da própria instituição ou congêneres. É também esta elite acadêmica que centraliza boa parte dos recursos financeiros destinados para a pesquisa. A fórmula capital atrai mais capital serve muito bem para explicar a sua alta concentração na instituição, o que acarreta uma desigualdade latente entre determinadas áreas com prioridade para àquelas que melhor atendem os interesses políticos e econômicos do Estado.

