

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

THIAGO BUENO PEREIRA

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL-MG

Alfenas/MG
2019

THIAGO BUENO PEREIRA

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL-MG

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – MG. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Alfenas/MG
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

P436e Pereira, Thiago Bueno
A expansão da pós-graduação na universidade federal de alfenas –
UNIFAL-MG / Thiago Bueno Pereira. -- Alfenas/MG, 2019.
175 f.: il. --

Orientador: André Luiz Sena Mariano
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2019
Bibliografia.

1. Expansão da Pós-Graduação. 2. Campo Universitário. 3. Práticas
Universitárias. 4. Universidade Federal de Alfenas. I. Mariano, André Luiz
Sena. II. Título.

CDD-370.1

Ficha Catalográfica elaborado por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

THIAGO BUENO PEREIRA

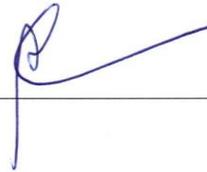
**“A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS – UNIFAL-MG”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 01/07/2019

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: _____



Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani
Instituição: Universidade de São Paulo – USP-SP

Assinatura: _____



Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: _____



Aos meus pais Sandra (*in
memoriam*) e Luiz, que
dignamente me deixaram o bem
mais precioso: o valor da
educação e do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, sempre presente em minha vida. Agradeço também a Nossa Senhora, em suas mais diversas manifestações, Mãe querida e protetora.

Agradeço aos meus amigos, que são poucos, mas absolutamente verdadeiros!!!

Não há como deixar de registrar aqui um agradecimento à Universidade Federal de Juiz de Fora, que muito contribuiu para minha formação. Agradeço, de forma especial, a Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro Viscardi, que me orientou na iniciação científica. A você Cláudia Viscardi, devo muito de minha formação inicial de pesquisador. Obrigado pela exigência do rigor científico, pela reflexão contínua e pelo exemplo de ética, seriedade e competência no fazer científico.

Agradeço à Universidade Federal de Alfenas, instituição que me acolheu enquanto servidor e propiciou a escrita desta dissertação de mestrado. Gostaria de agradecer a todas as secretárias da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Secretaria Geral, em especial a Fabiana da Silva, Denise da Costa Oliveira, Valdirene Chagas, Vaneska Costa Lima e Bárbara Luiza Novais. Sem o trabalho e o apoio de vocês a realização desta pesquisa não seria possível.

Obrigado a Thaís Ashcar Lima Doriguetto, amiga e chefe da Secretaria Estatística e Financeira da PRPPG, por me disponibilizar dados estatísticos importantes da pesquisa e da pós-graduação institucionais. Também agradeço ao servidor Daniel Barbosa Bruno, Coordenador de Cadastro e Controle Funcional da Progepe, pela atenção dada em minhas constantes solicitações de dados.

Agradeço aos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, Adjuntos e Coordenadores de Pós-Graduação, que de chefia transformaram-se em queridos amigos, em especial Antônio Carlos Doriguetto, Cláudio Viegas Júnior, Marcelo Polo, Eva Burger, Isarita Martins Sakakibara, Marília Caixeta Franco Ariosa, Vanessa Bergamin Boralli Marques, Luiz Groppo, Luiz Felipe Leomil Coelho, Eduardo Costa de Figueiredo e Marcos José Marques. A cada um de vocês meu muito obrigado pela convivência e pelo aprendizado constante em meio às tensões da vida acadêmica.

Agradeço também ao ex-Reitor, Prof. Paulo Márcio de Faria e Silva pela anuência em realizar a pesquisa na UNIFAL-MG. Ao atual Reitor, Prof. Sandro Amadeu Cerveira,

ao Vice-Reitor, Prof. Alessandro Antônio Costa Pereira e ao Chefe de Gabinete, Prof. Romeu Adriano, agradeço pela amizade, pela confiança e pela compreensão nos momentos finais da escrita dessa dissertação.

Um agradecimento especial ao meu orientador, e amigo, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano. Obrigado André pelas inúmeras orientações, conversas, cafés, dicas, incentivos, sugestões, troca de ideias, enfim, por esse difícil trabalho de orientação. Sua postura, humana e sempre paciente, foi fundamental para o exercício do fazer científico de forma criativa e prazerosa. E, inclusive por isso, assumo todos os eventuais erros e omissões deste trabalho. Obrigado por tudo meu querido amigo!!

Por fim, deixo para agradecer aos grandes responsáveis que fazem com que tudo isso faça sentido. Todo o esforço, toda a dedicação, toda a abdicção, mesmo sendo de forma dolorosa, é sempre pensando em vocês: Lílian, Marcela e João. A vocês, amores, agradeço a compreensão e peço desculpas pelas ausências, pelas eventuais falta de paciência, pelos momentos de dispersão e pelas horas e horas no “quartinho do pânico”.

Cabe registrar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas.

(BOURDIEU, 1976)

RESUMO

A Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas - EFOA, fundada em 1914, foi estruturada tendo como missão a formação de profissionais da área de saúde. Durante os diversos momentos de sua história, foi sendo constituída uma determinada cultura institucional calcada no ensino de cunho profissional, o que determinou a dinâmica interna da instituição e, conseqüentemente, suas práticas. A dinâmica interna estabelecida pela instituição respondia a posição que esta ocupava no campo universitário brasileiro, que, para além das diversas transformações que passou ao longo do século XX, principalmente com os processos de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país, estabelecia uma hierarquia entre as instituições produtoras de conhecimento e as instituições reprodutoras de conhecimento. Eram as universidades de pesquisa versus as universidades de ensino. Porém, esse *status quo* que caracterizou o espaço universitário por tantos anos inicia um processo de reconfiguração, que teve grande impulso com a reforma de Estado na década de 1990 e com a implementação de determinadas políticas de pós-graduação, com destacado papel da Capes. Assim, abre-se a possibilidade de novas práticas universitárias serem engendradas e institucionalizadas na UNIFAL-MG, como as atividades de pesquisa e pós-graduação. Desta forma, o objetivo principal deste trabalho foi analisar o processo de implementação e expansão da pós-graduação e seus impactos em uma Instituição do interior do estado de Minas Gerais com um forte histórico na prática do ensino de graduação. Para tanto, utilizamos como principal instrumento metodológico a análise documental e análise de dados estatísticos da Instituição. Os dados nos apontam que novas práticas efetivamente foram institucionalizadas, como a pesquisa e a pós-graduação. Uma nova dinâmica passa a caracterizar as relações de força na instituição. A UNIFAL-MG, esse microcosmo com suas próprias leis e regras, transforma-se em palco privilegiado dos embates pela hegemonia nesse espaço. Como arcabouço teórico, temos a formulação do conceito de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu. Como afirma Catani (2013, p.60), não há como pensar esses conceitos de forma separada, uma vez que um é o complemento do outro. O campo um espaço social relativamente autônomo, parte integrante de um campo maior, o que chamamos campo do poder. O *habitus* como estruturas estruturadas e estruturantes, ou seja, como que os agentes inseridos nesse espaço apropriam de determinadas maneiras e formas de pensar, sendo estas uma mescla de sua formação

acadêmica, história de vida e da identidade institucional a qual estão imersos. E o capital, como forma de entender os sentidos que os agentes do campo atribuem a determinadas questões quando de sua tomada de posição nesse universo.

Palavras-chave: Expansão da Pós-Graduação. Campo Universitário. Práticas Universitárias.
Universidade Federal de Alfenas.

ABSTRACT

EFOA - Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – established in 1914, was firstly structured with the aim of training health professionals. Throughout its developmental history, a certain institutional culture was created, based on professional teaching, which determined the internal dynamics of the institution and, consequently, its practices. The internal dynamics established by the institution were attuned to the position it occupied in the Brazilian university field, which went through various transformations during the 20th century, especially with the institutionalization processes of research and graduate studies in the country, created a hierarchy that established the so-called knowledge-producing and knowledge-reproducing institutions. There were the universities of research and the universities of education. However, this *status quo* that characterized the university environment for many years passed through a process of reconfiguration, which had a great impulse with the State reforming in the 1990s and with the implementation of certain graduate studies policies, with a prominent role given to Capes. In this manner, a huge array of possibilities for new university practices were then possible to be institutionalized in UNIFAL-MG, such as new research and graduate activities. In this way, the objective of this work was analyzing the process of implementation and expansion of graduate programs and its impacts in an institution in the countryside of the state of Minas Gerais, with a marked history in the practice of undergraduate teaching. For this, we use as the main methodological instrument analysis of documental and statistical data from the Institution. The data demonstrates that new practices have effectively been institutionalized, such as research and graduate studies. A new power dynamic starts to characterize the strength relations in the institution. UNIFAL-MG, this microcosm with its own laws and rules, turns into a center of discussion of the assembled hegemony on its environment. As a theoretical framework, we used Pierre Bourdieu's formulation of field, *habitus* and capital. As Catani (2013, p.60) asserts, it is no use reflecting these concepts separately, since one complements the other. The field is a relatively autonomous social space, an integral part of a broader field, which we consider the field of power, *habitus* are structuring and structured structures, that is, how the agents present in this environment appropriate of certain types and ways of thinking, these being a mixture of their academic formation, life history and

the institutional identity in which they are immersed, and the *capital*, a way of understanding the meanings that the agents of the field attribute to certain questions when they assume their position in this universe.

Key-words: Postgraduate Expansion. University Campus. University Practices. Federal University of Alfenas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Previsão de criação de cursos de mestrado e doutorado – UNIFAL-MG.....	58
Quadro 2 – Diagnóstico da Pós-Graduação.....	64
Quadro 3 – Docentes por unidade acadêmica na UNIFAL-MG (2013/2016).....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Universo dos docentes da UNIFAL-MG – 2015.....	123
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da área construída (m ²) na UNIFAL-MG.....	55
Gráfico 2 – Evolução do número de cursos de graduação da UNIFAL-MG.....	56
Gráfico 3 – Evolução do número de vagas na graduação na UNIFAL-MG.....	59
Gráfico 4 – Evolução de matrículas – Cursos de Graduação da UNIFAL-MG.....	60
Gráfico 5 – Evolução do número de servidores na UNIFAL-MG.....	62
Gráfico 6 – Crescimento da Produção Científica na UNIFAL-MG	112
Gráfico 7 – Número de Doutores na UNIFAL-MG.....	118
Gráfico 8 – Evolução – corpo docente por titulação na UNIFAL-MG.....	119
Gráfico 9 – Captação de Recursos – UNIFAL-MG.....	120
Gráfico 10 – Evolução da Pós-Graduação da UNIFAL-MG	121
Gráfico 11– Docentes aposentados – Doutores – ano titulação - UNIFAL-MG.....	131
Gráfico 12 – Docentes aposentados – Doutores - IES de titulação – UNIFAL-MG.....	133
Gráfico 13 – Docentes Doutores - ano de titulação – UNIFAL-MG.....	137
Gráfico 14 – Docentes Doutores - IES de titulação – UNIFAL-MG.....	138
Gráfico 15 – Assuntos de Reuniões – CEPE/UNIFAL-MG.....	143
Gráfico 16 – Evolução - matrículas na pós-graduação - UNIFAL-MG.....	145
Gráfico 17 – Produção Científica - Unidade Acadêmica/UNIFAL-MG.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPG	Câmara de Pós-Graduação
EE	Escola de Enfermagem
EFOA	Escola Federal de Farmácia e Odontologia de Alfenas
FANUT	Faculdade de Nutrição
FCF	Faculdade de Ciências Farmacêuticas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FO	Faculdade de Odontologia
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICEX	Instituto de Ciências Exatas
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICN	Instituto de Ciências Naturais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IQ	Instituto de Química
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MICT	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MNPEF	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PICD	Programa Integrado de Capacitação de Docentes
PMPGCF	Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGB	Programa de Pós-Graduação em Biociências Aplicadas à Saúde
PPGCA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais
PPGCB	Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas
PPGCEA	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia Ambiental
PPGCEM	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia dos Materiais
PPGCF	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas
PPGCO	Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas
PPGCR	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEAB	Programa de Pós-Graduação em Estatística Aplicada e Biometria
PPGECONOMIA	Programa de Pós-Graduação em Economia
PPGENF	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PPGEQ	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química
PPGETA	Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Tecnologia Ambiental
PPGF	Programa de Pós-Graduação em Física
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História Ibérica
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade
PPGQ	Programa de Pós-Graduação em Química
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROFIAP	Mestrado Profissional em Administração Pública
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEF	Secretaria Estatística e Financeira

SESu	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	Introdução.....	20
2	De EFOA a UNIFAL-MG: o campo universitário e a configuração de uma determinada prática universitária.....	29
2.1	O início: Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA.....	32
2.2	A Federalização: um processo importante na constituição das práticas institucionais.....	43
2.3	A expansão da UNIFAL-MG no governo Lula: o REUNI e algumas de suas implicações institucionais.....	50
3	A Capes e a Pós-Graduação no Brasil: a reconfiguração do campo universitário a partir da pesquisa e da pós-graduação.....	69
3.1	Campo Universitário no Brasil: uma discussão a partir de Bourdieu.....	73
3.2	A Pós-Graduação no Brasil.....	84
3.3	A criação da CAPES e a Institucionalização da Pós-Graduação.....	87
3.4	A CAPES na Reforma de Estado em 1996.....	95
4	UNIFAL-MG: a reconfiguração de um campo universitário a partir da expansão da pós-graduação.....	104
4.1	A adesão da UNIFAL-MG ao REUNI: outros apontamentos.....	113
4.2	UNIFAL-MG: palco privilegiado de tensões	126
5	Conclusão.....	159
	Referências.....	167
	Apêndice A – Termo de Anuência Institucional.....	175

1 Introdução

O ingresso na Universidade, ou no ensino superior, sempre foi um projeto de vida, fomentado pelos meus pais desde muito cedo. E neste sentido, a Universidade pública era o único caminho possível, devido a uma série de fatores, dentre eles o econômico era o principal. Este foi o impulso para que eu ingressasse no curso de Graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, no ano de 2000.

Naquele ambiente universitário, extremamente marcado pela pesquisa acadêmica e pelos debates políticos que caracterizavam aquele meio, tive a oportunidade de ter contato com docentes e pesquisadores que entendiam e pensavam a universidade como um espaço privilegiado para o debate e a produção de conhecimento. A universidade pública, gratuita e de qualidade deveria ser o resultado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. Ao lado desta indissociabilidade encontra-se a tão propagada Autonomia Universitária, também prevista no referido Art. 207 da Constituição Federal, fundamental para conferir à universidade a liberdade necessária para a produção do conhecimento e o fazer científico.

Neste contexto, fui agraciado com uma Bolsa de Iniciação Científica, concedida pelo CNPq, o que foi fundamental para as indagações que vem à tona hoje com esta dissertação de mestrado. Minha orientadora, à época, também era a Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFJF, e em nossas constantes reuniões e encontros de grupos de pesquisa, que ocorriam nas dependências daquela Pró-Reitoria, tive a oportunidade de presenciar e observar um pouco dos embates que ela, como Pró-Reitora, vivenciava com os diferentes grupos de docentes e pesquisadores, das mais diferentes áreas, naquele cenário de sucateamento da universidade pública. A intensificação do trabalho docente, que perpassava o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração, as chamadas práticas universitárias como veremos adiante, era já uma realidade que me chamava a atenção. Devo a este período muitos dos questionamentos que hoje estão presentes neste trabalho.

Após alguns anos de incessante atividade como professor da educação básica do Estado de Minas Gerais, o que também efetivamente contribuiu para a formulação de meu problema de pesquisa, fui aprovado em concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais junto à Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, sendo

alocado justamente na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG, palco privilegiado dos embates proporcionados pela pós-graduação *stricto sensu*. É neste contexto que a vivência cotidiana neste órgão da universidade, somada às minhas experiências anteriores, vão dando corpo à formulação de um problema de pesquisa e impulsionando o sonho de ingressar em um mestrado acadêmico.

Neste período junto à PRPPG da UNIFAL-MG, tive uma oportunidade ímpar de presenciar e efetivamente participar, na qualidade de técnico, dos processos e das discussões de crescimento institucional e da implementação e expansão da pós-graduação *stricto sensu*. Acompanhei de perto as tensões entre os diferentes grupos de docentes e pesquisadores, desde aqueles que entendiam a pesquisa e a pós-graduação como práticas universitárias inerentes à carreira docente, quanto aqueles grupos que teciam uma crítica, mesmo que, às vezes velada, à criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e ao crescimento da pesquisa científica em âmbito institucional. Cabe também afirmar que, naquele contexto, existia um grupo de docentes que não critica a criação e a expansão da pós-graduação, mas também não a incentivam, simplesmente exerciam suas atividades de docência junto aos cursos de graduação, respondendo a uma vivência e cultura institucional que, como veremos, se consolidou ao longo de muitos anos de existência desta instituição.

A grande questão que passei a observar era a de que a implementação e a expansão da pós-graduação *stricto sensu* promoveu, e está promovendo, pois estamos ainda imersos neste processo, uma grande transformação na identidade institucional, que pode ser observada nas chamadas práticas universitárias, a saber, o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração. A pós-graduação *stricto sensu* é o polo irradiador de toda essa transformação, ocasionando grande tensão entre o grupo de docentes que tem na prática do ensino de graduação algo já consolidado na identidade institucional, o entendimento principal de sua atividade, e o grupo de docentes que entende nas práticas de pesquisa e de extensão como atividades também inerentes à carreira docente.

Um outro lado da implementação e expansão da pós-graduação *stricto sensu*, para além das tensões entre os diferentes grupos afetados por esse processo, é o que leva os docentes e pesquisadores ao adoecimento e ao estresse funcional ocasionado pela enorme demanda de trabalho e pelas crescentes exigências de produtividade das principais agências

de fomento do Governo Federal, notadamente CAPES e CNPq¹. Esse tema não é o foco deste trabalho, mas não posso deixar de registrar esse processo de adoecimento de docentes e discentes uma vez que, como disse acima, me considero um observador privilegiado de todo esse processo. Em muitos casos, o docente, ou mesmo o discente, que adocece por conta da demanda de trabalho e dos muitos sacrifícios pessoais necessários para manutenção de sua produção científica, é também criticado por colegas docentes que imputam esse processo de adoecimento como uma opção pessoal, sem levar em conta todo um processo de cunho sociológico que passa, inevitavelmente, pela formação hoje no Brasil de nossos mestres e doutores. Esse é um dos aspectos, talvez o mais perverso, das políticas de pesquisa e pós-graduação do país.

Enfim, minha vivência como observador privilegiado do processo de implementação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* na UNIFAL-MG, somada a minha experiência anterior como discente da UFJF, me possibilitou formular certas questões referentes ao impacto da pós-graduação *stricto sensu* nas práticas universitárias dessa instituição centenária e já com suas práticas universitárias consolidadas ao longo dos anos de funcionamento. Neste sentido, com a criação de programas de pós-graduação, pode-se observar uma determinada reconfiguração dessas práticas e, conseqüentemente, da identidade institucional que se encontra em processo de mudança.

Salienta-se ainda que, na UNIFAL-MG, o processo de construção e consolidação da Universidade encontra-se em pleno desenvolvimento, e que, como sujeito participante desse processo, estou imerso nas dinâmicas e tensões que marcam esse movimento. Esse é um ponto positivo, pois uma vez imerso nesse processo, vivencio de perto muitas das questões que aqui serão analisadas. Por outro lado, essa proximidade com o objeto de análise também é um ponto negativo, pois, como pesquisador, é preciso tomar o cuidado de ter o distanciamento necessário para a efetiva análise dos dados à luz do referencial teórico e das referências bibliográficas que elegemos para este trabalho. Não é tarefa das mais fáceis, mas é o caminho a trilhar. Como afirma Bourdieu,

¹ Ver os recentes trabalhos publicados de autoria de Valdemar Sguissardi e João dos Reis da Silva Júnior sobre essa temática, em especial o livro Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico, 2009.

Ao tomar como objeto um mundo social no qual se está preso, somos obrigados a encontrar, numa forma que se pode dizer dramatizada, um certo número de problemas epistemológicos mentais, todos ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito e principalmente à dificuldade particular da ruptura com a experiência autóctone e com a restituição do conhecimento obtido à custa dessa ruptura. (BOURDIEU, 2013a, p. 21).

Antes de fazermos uma análise das práticas universitárias em âmbito institucional, de como essas práticas se desenvolveram e se configuraram ao longo dos anos, é de fundamental importância que façamos uma discussão prévia do próprio conceito de prática universitária, de como o entendemos nesta dissertação de mestrado. Para tanto, nos apoiaremos na ideia trabalhada por Valdemar Sguissardi e João dos Reis da Silva Junior. Para Sguissardi e Silva Júnior,

A prática universitária, que envolve relações de **ensino, pesquisa, extensão, administração**, entre outras, é parte constitutiva essencial da **identidade da instituição universitária** e, em seu cotidiano, contém e revela as transformações por que passa essa instituição em decorrência de reformas conduzidas no âmbito das políticas públicas de educação. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p.17, grifo nosso).

Para os autores acima citados, a prática universitária é parte integrante da identidade institucional. Ou seja, podemos afirmar que é a prática universitária que define a identidade institucional. Por outro lado, para além de uma conformação interna institucional, essa prática universitária também responde a políticas públicas de educação superior, a questões externas. Como veremos nesta dissertação, essas políticas públicas impactam diretamente na prática universitária institucional, que teve sua configuração alterada.

A prática universitária dos professores é, portanto, o resultado das políticas e imposições oficiais do governo e, ao mesmo tempo, resultado de uma dinâmica interna da instituição (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19). O ensino, a pesquisa, a extensão e a administração são práticas universitárias que formam o entendimento usualmente aceito do que é inerente à carreira docente². Cabe frisar que não é o objetivo deste trabalho fazer uma análise da carreira e da prática docente, mas toda a discussão,

² Este entendimento é relativamente novo no Brasil. Podemos destacar que estas práticas passaram a ser consideradas inerentes à carreira docente com a Reforma Universitária de 1968.

tendo em vista o objeto eleito para nossas análises, perpassa questões inerentes à carreira e práticas docentes.

Para analisar as categorias denominadas de práticas universitárias, conforme apontamos acima, nos pareceu muito coerente a utilização do conceito de campo de Pierre Bourdieu, uma vez que esse referencial teórico nos fornece importantes ferramentas de análise, para o que o próprio Bourdieu conceitua como “campo do poder”. Esse conceito, elaborado em contexto específico e ao longo de uma vasta obra acadêmica, é objeto de estudos de inúmeros pesquisadores que buscam esmiuçar essa noção de “campo do poder”. Segundo Denord, destacado comentarista da obra de Bourdieu,

A noção de “campo do poder” deve ser compreendida em referência a três contextos de elaboração: a sociologia da classe dominante, proposta por Pierre Bourdieu no início dos anos 1970; a teoria geral dos campos que ele elabora desde essa época e vai desenvolver ao longo de toda a sua obra; e a sociologia histórica do Estado esboçada por ele entre o final dos anos 1980 e meados dos anos 1990. (DENORD, 2017, p. 75).

Entendemos que as instituições, de forma geral, estão inseridas em determinados contextos que denominamos, a partir das contribuições de Bourdieu, de campos do poder. No caso das instituições de ensino superior, elas fazem parte de um campo denominado campo universitário, um microcosmo que estabelece sua própria dinâmica interna. Essa dinâmica interna sofre influências de fatores externos a esse campo, como por exemplo, do campo econômico e do campo político.

No caso da presente dissertação, entendemos a EFOA/UNIFAL-MG³ como parte integrante do campo universitário brasileiro, e que estabelece sua própria dinâmica de funcionamento a partir do capital simbólico⁴ que tem a sua disposição, o que, por sua vez, é

³ Em algumas passagens do texto utilizaremos a sigla EFOA/UNIFAL-MG buscando abranger a instituição desde sua fundação aos dias atuais. As siglas são, respectivamente, Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA e Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

⁴ Segundo aponta Maria Alice Nogueira, quando analisa a conceituação de capital cultural, “por analogia ao pensamento de Marx sobre o processo de acumulação dos recursos materiais nas mãos de um determinado grupo social, Bourdieu toma-lhe de empréstimo o termo ‘capital’, acoplando-o ao qualificativo ‘cultural’, para deixar bem claro que se trata de uma outra dimensão da realidade social, a qual – ainda que menos tangível – implica igualmente na produção, distribuição e consumo de (um tipo específico de) bens capazes de render dividendo, ou seja, de **proporcionar lucros simbólicos a seus detentores**” (NOGUEIRA, 2017, p. 104, grifo nosso). Partindo desta argumentação e da ideia citada por San Martin, acredito ser apropriado utilizar o termo “capital

determinado pela posição que ela ocupa no campo universitário. Esse espaço sofre influências diretas das políticas públicas de educação elaboradas e implementadas pelo Governo Federal.

Essas políticas, no caso do foco central de nossas análises, têm como pano de fundo a reforma de estado iniciada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo, à época, como ministro da Educação Paulo Renato de Souza, e as políticas de cunho populista implementadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que, respondiam a questões de mercado. Era a aceleração de um processo de implementação de uma lógica mercadológica no campo universitário, alterando radicalmente as dinâmicas desse campo e, como consequência, das instituições que o compõem, através da alteração de suas práticas e de sua identidade institucional.

Desta forma, após a definição do objeto de estudo dessa dissertação de mestrado, conforme exposto até o momento, iremos na segunda parte desta dissertação traçar o histórico da instituição e fazer alguns apontamentos sobre sua longa história, desde sua fundação como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA, passando por seu processo de federalização, e chegando, finalmente, a sua transformação em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG e sua adesão ao Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁵. Esses apontamentos buscam demonstrar qual o papel ocupado pela instituição no campo universitário brasileiro, desde a sua fundação, e como essa posição ocupada nesse macrocosmo determina suas práticas universitárias e, conseqüentemente, sua identidade institucional. Como veremos, a antiga EFOA foi fundada com fins e objetivos específicos, respondendo, é claro, às políticas educacionais daquele período⁶, e como a formação dessa “escola” determinou as práticas universitárias, notadamente o ensino de graduação e prestação de serviços à comunidade.

simbólico”, uma vez que “qualquer espécie de capital (cultural, social, econômico) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que, talvez, fosse preferível falar, a rigor, de efeitos simbólicos do capital) quando obtém um reconhecimento explícito ou prático, o de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado.” (apud: MARTIN, 2017, p. 111).

⁵ Com os processos de expansão e sua transformação em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, a Instituição também passa a estar presente em outras cidades da região com a ampliação de seus *campi*. Neste contexto é inaugurado o Campus de Poços de Caldas – MG, o Campus de Varginha – MG e uma nova unidade além da sede na cidade de Alfenas denominado Campus Santa Clara.

⁶ A EFOA, como já mencionado no texto foi fundada no ano de 1914.

Para tentar entender qual a posição da EFOA no campo universitário brasileiro e as dinâmicas internas desse microcosmo institucional, foi preciso traçar algumas características historicamente construídas do campo universitário, em que foi possível perceber que novas práticas universitárias passam a fazer parte desse espaço no momento que ocorre no Brasil o que podemos chamar de institucionalização da ciência. Ou seja, a partir do momento em que as práticas de pesquisa e o próprio ensino de pós-graduação passam a fazer parte do rol de práticas legítimas de uma instituição de ensino superior.

Partindo dessas questões, chegamos à terceira etapa desta dissertação, em que tratamos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do seu papel na reconfiguração do campo universitário no Brasil. Buscaremos compreender como a política educacional implementada pela CAPES, como órgão do Governo Federal responsável pela avaliação e regulação da pós-graduação, atuou, e ainda atua, para a reconfiguração do campo universitário no Brasil a partir da entrada da pesquisa e da pós-graduação como práticas inerentes à carreira docente⁷. Veremos, nesse capítulo, que, mais uma vez, o campo universitário brasileiro não estava de modo algum imune às questões externas a ele, uma vez que, como o papel estratégico que passam a ter a formação e a qualificação profissional para o país, a pós-graduação e a pesquisa redefinem as práticas universitárias de muitas instituições de ensino de nível superior, mas claro, esse processo não ocorreu da mesma forma em todas as instituições.

Algumas instituições efetivamente passaram a exercer práticas universitárias de ensino, pesquisa e extensão, porém a grande maioria das instituições de ensino superior ainda se dedicavam, quase que exclusivamente, ao ensino de graduação e, eventualmente, à prestação de serviços à comunidade. Esse foi o caso da EFOA. Mesmo com o campo universitário brasileiro já sendo caracterizado pela produção de conhecimento, por meio de programas de pós-graduação e pesquisas nas mais diversas áreas, a instituição atuava apenas no ensino de graduação e na assistência a comunidade. As práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação ainda estavam bem distantes da realidade institucional.

Como veremos, essa história começa a mudar, de maneira drástica, apenas quando de sua transformação em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG e com sua

⁷ A Capes teve papel fundamental, assim como outros dispositivos a saber: reforma universitária de 1968, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, CNPq e Constituição de 1988. Cada qual com sua parcela no complexo processo de redefinição da carreira do magistério superior no Brasil.

adesão aos processos de expansão promovidos pelo Governo Federal. Foco central desta dissertação, as práticas universitárias consolidadas ao longo de anos e responsáveis pela constituição de uma determinada identidade institucional passam a ser questionadas com o crescimento institucional e a chegada de novos docentes, que tinham um outro entendimento do que era, efetivamente, inerente à carreira docente. Esses novos docentes passam a buscar na instituição maneiras de implementar e legitimar novas práticas universitárias, como a pesquisa e o ensino de pós-graduação, em detrimento de outros grupos de docentes que viam na prática do ensino de graduação a própria identidade institucional. É o que Bourdieu aponta como ruptura dos equilíbrios (BOURDIEU, 2013a, p. 203).

Vamos observar que não era necessário lutar tanto para implementar novas práticas universitárias, uma vez que havia toda uma conjuntura externa favorável à alteração da realidade institucional. Nesse contexto, foram possíveis um crescimento vertiginoso nos cursos de graduação e número de docentes, em um primeiro momento, e, posteriormente, a criação e a expansão da pós-graduação como quase que um resultado natural desse processo⁸.

A pós-graduação passa a ser polo irradiador de mudanças institucionais, conforme apontam Silva Júnior e Sguissardi (2009), criando uma série de tensões entre os diferentes grupos de docentes como base no surgimento de novas práticas universitárias e a própria mudança no entendimento do que passa a ser inerente à carreira docente.

[...] sugere-se que a pós-graduação reorganiza-se na universidade brasileira, de certa forma, por meio de três movimentos, e suas consequências, representados: 01) de forma mais enfática, **pelo papel que a Capes passa a ocupar na reorganização da pós-graduação no país** (SGUISSARDI, 2006;2007) 2) pelo papel indutor atribuído ao CNPq, por meio de editais, convênios e fundos de variada natureza; e 3) **pelo mercado que se põe dentro da universidade e a universidade que se põe no mercado**, possibilitando o trânsito entre pesquisadores e o setor produtivo (mercado). (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2009, p. 192, grifo nosso).

⁸ Neste sentido, é fundamental o entendimento da dimensão que as práticas de pesquisa e pós-graduação tem junto ao campo acadêmico e a seus agentes. No meu entendimento essa dimensão só pode ser efetivamente compreendida se passarmos por uma análise, mesmo que sucinta, do processo histórico de conformação dessas práticas junto ao campo universitário no Brasil, atentando-se, principalmente, para o papel do Estado nesse processo.

No contexto nacional, Silva Júnior e Sguissardi nos apresentam, por meio de inúmeros trabalhos e artigos⁹, uma complexa realidade em que operam essas mudanças. Ou seja, a forma como o Governo Federal, através de diferentes contextos, implementou determinadas políticas públicas no campo da educação superior e suas consequências para as diferentes instituições que fazem parte desse campo.

Na quarta parte desta dissertação, buscamos, a partir do entendimento da posição da UNIFAL-MG no campo universitário brasileiro e do papel da Capes no processo de reconfiguração desse campo a partir de uma determinada política, analisar como a pós-graduação passou a ser a responsável por operar uma série de mudanças institucionais, notadamente de suas práticas universitárias, alterando assim sua identidade institucional. Como pano de fundo, temos a reforma de estado no Brasil e a consequente política de pesquisa e pós-graduação adotada pela CAPES.

⁹ Dentre alguns podemos citar: SGUISSARDI, Valdemar e JUNIOR, João dos Reis da Silva. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. 271 p.; JÚNIOR, João dos Reis da Silva e CARVALHO, Celso Prado de Ferraz. **Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado**. EccoS Rev. Cient., 2003, UNINOVE, São Paulo; n.1, v. 5 p. 11-38.

2 De EFOA a UNIFAL-MG: o campo universitário e a configuração de uma determinada prática universitária

A Universidade Federal de Alfenas completou recentemente os 14 anos de sua criação enquanto universidade, porém sua história institucional ultrapassa os 100 anos, remontando ao período da antiga Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA, fundada em 03 de abril de 1914. Nesse longo período de existência, a Instituição passou por diversos momentos, intercalando períodos de expansão e de crise, sempre intimamente relacionados com os processos políticos e econômicos do país. Nesse microcosmo, conforme nos aponta a teoria de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2004c, p. 20), o campo universitário se configurou de uma determinada maneira, estabelecendo certas práticas universitárias legitimadas nesse espaço, que, de modo algum, estão livres de determinantes externas, como veremos ao longo deste trabalho. Bourdieu afirma que,

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004c, p. 20).

Portanto, partindo das contribuições de Pierre Bourdieu sobre o conceito de campo, entendemos que a EFOA/UNIFAL-MG insere-se no que podemos denominar campo universitário brasileiro e que, a partir da posição que nele ocupa, estabelece as dinâmicas e regras específicas internas inerentes à própria instituição. Catani afirma que,

Entendo que o campo universitário é um *locus* de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. (CATANI, 2013, p. 74/75).

Fazer uma reflexão tomando por objeto as práticas universitárias da EFOA/UNIFAL-MG a partir do conceito de campo de Bourdieu é pensar em termos micro e macro e suas inter-relações, uma vez que por macro é preciso identificar qual a posição institucional em um campo maior que estamos denominando campo universitário brasileiro, e por micro vislumbrar, a partir de sua posição nesse espaço, uma determinada dinâmica interna.

A fundação da EFOA, portanto, e as primeiras configurações das práticas desse microcosmo, respondem a determinantes políticas, econômicas e culturais externas ao contexto no qual se insere, e também, obviamente, as demandas e interesses das elites políticas e econômicas regionais que articularam a sua criação. Sobre a fundação da EFOA, Eugênio nos aponta que,

Por falta de documentação mais específica, dificilmente será possível saber como foram os embates em torno da proposta de criação da EFOA. **Com o material documental disponível até o momento, pode-se imaginar que a Escola surgiu de um conselho político de variados setores da sociedade local.** A lista de participantes na ata de inauguração da instituição é um indicador disso. Além dos membros que compuseram a sua primeira congregação (os quais integraram o que poderia ser definida como a comissão científica de implantação do curso de Farmácia, os médicos Amador de Almeida Magalhães e Donato Melo e os farmacêuticos Gabriel de Moura Leite, Nicolau Coutinho, José da Silveira Barroso e Afonso Ladislau da Gama), também estiveram presentes as seguintes pessoas: o Juiz de Direito da Comarca de Alfenas, Augusto de Albuquerque Cabral Vasconcelos, que presidiu a sessão solene; o vigário da Paróquia de São José e Dores, Cônego Lauro de Castro; o advogado José Maria Leite; o presidente da Câmara e agente executivo municipal, Cel. José Bento Xavier de Toledo; o senador Estadual Gaspar Lopes; e o delegado de polícia Francisco Pereira da Silva. (EUGÊNIO, 2015, p. 15, grifo nosso).

O que podemos afirmar, a despeito da falta de documentação mais específica, é que, desde seu início, a EFOA tinha no ensino de graduação e na prestação de serviços à comunidade a excelência reconhecida na sociedade a qual estava inserida, como afirmava, já em 1985, o servidor Silsomar Botelho, em virtude das comemorações dos 71 anos de fundação da instituição: “Atende, nos dias atuais, não só aos ‘alunos pobres dos grupos escolares da cidade’, como também à comunidade carente em geral, conservando a filosofia

inicial de seu fundador, ou seja, o binômio: atendimento/ensino prática”(Botelho, 1985, p. 23).

Daquele período até os dias atuais, o crescimento e a consolidação da Instituição no campo universitário mineiro, em particular, e nacional, de forma mais geral, a partir da reconfiguração desse espaço, nos desperta a curiosidade e o interesse de como se deu a dinâmica desse processo pelo qual passaram também outras Instituições da mesma natureza, inclusive da região do Sul de Minas Gerais, como a Universidade Federal de Lavras - UFLA e a Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI¹⁰, claro que cada qual com suas determinantes e especificidades. Instituições que foram fundadas com o objetivo principal de ofertar cursos de graduação, visando à formação profissional para atender a uma demanda regional e nacional. Com o tempo, tem início a construção da pesquisa e a criação dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*, tentando iniciar o estabelecimento do tão propagado tripé que constitui o ensino superior no Brasil, a saber: ensino, pesquisa e extensão.

Cabe ressaltar que esse processo se desenrola muitos anos após a fundação dessas instituições, fato que caracterizou o campo universitário no Brasil, ou seja, a constituição de um campo em que a grande maioria das instituições pertencentes a esse espaço tinha uma visão do ensino superior voltada para a formação profissional com mentalidade técnica (SGUISSARDI, 2006, p. 356).

Enfim, analisaremos a seguir, mais detalhadamente, como foi o processo de constituição da EFOA, ressaltando as principais características de sua fundação e os objetivos para os quais foi criada, sendo essas análises de fundamental importância para o entendimento da construção de uma determinada identidade institucional, cristalizada através das práticas universitárias, que será determinante para o estudo das tensões e embates que se dão quando de sua transformação em Universidade e, conseqüentemente, com a criação e expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Portanto aborda-se aqui a instituição universitária não como mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorporava valores, normas, procedimentos, etc.

¹⁰ A UFLA foi fundada no ano de 1908, como Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL e a UNIFEI foi fundada em 1913, como Escola de Engenharia de Itajubá.

socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto. A instituição universitária incorpora uma cultura construída ao longo de sua própria história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2009, p.20).

Ou seja, é preciso ter claro, a partir dos apontamentos de Silva Junior e Sguissardi (2009), que o enfoque no processo histórico, apesar de não ser o objeto desta dissertação, é necessário para o entendimento dos valores, normas, procedimentos e costumes institucionais estabelecidos ao longo dos anos e como tais características, incorporadas nas práticas legitimadas institucionalmente, foram sendo modificadas, através de uma complexa relação de forças, a partir de fatores externos, principalmente relacionadas às políticas públicas do ensino superior no Brasil¹¹.

2.1 O início: Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA

Como aponta Francisco de Oliveira, no Prefácio do livro intitulado Trabalho Intensificado nas federais, de Silva Júnior e Sguissardi (2009) “*o Brasil é um país ‘tardio’: capitalismo tardio, abolição tardia, industrialização tardia e ... universidade tardia*” (OLIVEIRA, 2009, p. 11), ou seja, a constituição da universidade no Brasil se dá muito tardiamente, em comparação com outros países da América Latina, principalmente nas colônias espanholas. Esse processo é fruto de uma série de fatores, políticos, econômicos e culturais, que caracterizaram a constituição do campo universitário em cada uma das regiões do continente americano. Porém, cabe destacar que, apesar da universidade no Brasil ter sido constituída tardiamente, o Ensino Superior na colônia portuguesa é bem mais antigo que nossas universidades, tendo início ainda no século XVI. Segundo Cunha,

¹¹ Refiro-me aqui, especificamente, às políticas do Governo Federal responsáveis por uma reconfiguração no campo universitário brasileiro, notadamente as políticas de pesquisa e pós-graduação.

O primeiro período foi o da Colônia, iniciando-se em 1572, data de criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, provavelmente o primeiro curso superior no Brasil, estendendo-se até 1808, quando ocorreu a transferência da sede do governo português para o Rio de Janeiro. O segundo período, o do Império, iniciou-se, de fato, quando o Brasil era ainda Colônia, em 1808, com a criação de um novo ensino superior, estendendo-se até 1889, com a queda da monarquia. O terceiro período, o da República Oligárquica, tem início com o governo provisório de Deodoro e terminou com a instalação do governo provisório de Vargas, em 1930. O quarto período, a era Vargas, começou com a Revolução de 1930 e findou com a deposição do ditador, em 1945. **Os limites não são rígidos, mas servem de referência básica para a exposição.** (CUNHA, 2007, p. 19, grifo nosso).

A obra de Cunha sobre a história do Ensino Superior no Brasil nos é uma importante referência, pois, como ele próprio afirma, faz uma análise desse nível de ensino tendo como pano de fundo a história política do país, fundamental para o entendimento das diferentes políticas de ensino adotadas pelos diferentes governos e momentos que caracterizam a história da educação brasileira. Assim, a primeira fase do ensino superior no Brasil se caracteriza pela constituição de estabelecimentos isolados com a finalidade de formação de uma classe clerical, e depois, em um segundo momento, com a finalidade de formação de seus quadros burocráticos e de profissionais que atendessem as demandas de áreas específicas como a saúde e a engenharia.

Ou seja, podemos afirmar que esse nível de ensino no Brasil era voltado, quase que exclusivamente, para a formação profissional, responsável pela constituição, naquele momento, das escolas de engenharia, escolas de farmácia, escolas de odontologia etc., espalhadas por várias regiões do Brasil. Esse ensino superior, funcionando no âmbito das chamadas escolas, implementa uma determinada identidade que tem como principal objetivo a prática profissional. O que hoje denominamos de pesquisa científica não era, obviamente, a tônica das Instituições de ensino superior do Brasil daquele período¹². O

¹² Minha argumentação neste trecho é no sentido de apontar a origem das práticas de muitas de nossas instituições de ensino superior, ou seja, quais as normas, os procedimentos, os costumes de nossas primeiras instituições. Não se trata de uma crítica a não existência de atividades de pesquisa, até mesmo porque seria um anacronismo tal ponderação para instituições fundadas naquele período. As atividades de pesquisa nas instituições de ensino superior, tal qual a concebemos, vão constituir-se posteriormente, em paralelo a mudanças políticas e sociais mais profundas pelas quais a sociedade como um todo irá passar. Ou seja, as características das práticas estabelecidas no ensino superior naquele momento vão, de certa forma, ter grande

centro das atenções era, efetivamente, o ensino de graduação voltado para atuação prática profissional. Segundo Cunha, “(...) no ensino superior, que se via era a existência de escolas profissionais, tão-somente, inexistindo instituições dedicadas à ‘alta cultura’, que realizassem pesquisa ‘livre e desinteressada’ de aplicações imediatas.” (CUNHA, 2007, p. 199).

Não podemos negar a existência de instituições no Brasil que, efetivamente, realizassem pesquisa científica, mas elas foram criadas especificamente para esse fim, não contemplando, em sua estrutura, o ensino. Conforme aponta Cunha;

A **pesquisa aplicada** surgiu, no Brasil, em estabelecimentos criados para fazer frente a problemas concretos e imediatos. Em 1887, foi criada a Estação Experimental de Campinas, depois o Instituto Agrônomico de Campinas, para apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Em 1892, foi criado, em São Paulo, o Instituto Bacteriológico, destinado a produzir vacinas, conforme a orientação do Instituto Pasteur, de Paris. Seu objetivo era o combate às epidemias que assolavam o estado, principalmente a cólera, a febre tifoide e a peste bubônica, cuja incidência constituía empecilho à imigração estrangeira, então principal fonte de suprimento de força de trabalho agrícola e industrial. Em 1899, nasceu o Instituto Butantã, para produção de soros antiofídicos, também em São Paulo. Em 1901, o Governo Federal criou, no Rio de Janeiro, o Instituto Soroterápico Federal, depois Instituto Manguinhos, com o fim de combater um surto de peste bubônica. Em 1928, foi criado em São Paulo, o Instituto Biológico como instrumento de combate à broca do café. (CUNHA, 2007, p. 193, grifo nosso).

Portanto, não nego e nem mesmo ousar fazer aqui qualquer tipo de crítica à concepção de pesquisa científica de início do século XX, inclusive a própria pesquisa aplicada como esboçado por Cunha (2007). Mas cabe uma consideração, uma vez que o que pretendo chamar a atenção é que esse tipo de prática, a pesquisa, não era institucionalizada em estabelecimentos de ensino superior. A institucionalização é fruto justamente do processo histórico de formação/conformação do campo universitário brasileiro.

Assim, o que hoje caracteriza o campo universitário brasileiro, principalmente nas instituições públicas, é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, algo naturalizado e que costumamos vincular sempre que pensamos o ensino superior no país. A

influência na conformação das práticas institucionais legitimadas na grande maioria dos estabelecimentos de ensino superior no país.

vinculação entre ensino e pesquisa será suscitada somente em um debate posterior. Segundo Castro e Alves (2017),

O princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão tem sua origem no contexto histórico e político da década de 1980, momento de grandes contestações e expectativas de mudanças, dado o desmontamento da sociedade civil organizada na busca pela conquista de direitos e liberdades democráticas. A conquista do princípio tem relação com o quadro das políticas de ensino superior conduzidas pelo Estado brasileiro, que levaram ao fortalecimento da pesquisa e da extensão como fundamentais no espaço universitário brasileiro, originalmente calcado no ensino voltado a uma formação profissionalizante. (CASTRO; ALVES, 2017, p. 768, grifo nosso).

A fundação de algumas instituições de ensino se constitui como exceção à citação acima, como foi o caso da Escola Superior de Agricultura de Viçosa – ESAV, hoje Universidade Federal de Viçosa – UFV.

O desenvolvimento precoce na ESAV e na UREMG¹³ (em relação ao cenário das instituições de ensino superior no país) de práticas de pesquisa e de extensão merece análise de forma comparativa com o processo de gestação da universidade brasileira. No contraponto aqui intencionado, partimos da consideração que a pesquisa e extensão fizeram parte da prática universitária brasileira de forma processual e histórica. (CASTRO; ALVES, 2017, p. 760).

Compartilho com o apontamento de que a pesquisa e a extensão conformaram-se como práticas universitárias no Brasil através de um processo histórico. Porém, o que efetivamente caracteriza a grande maioria das instituições de ensino superior no Brasil, inclusive em uma perspectiva sócio histórica, principalmente as escolas isoladas, é a sua vocação voltada para a prática profissional e, eventualmente, a prestação de serviços à comunidade, como foi o caso da EFOA durante longos anos de sua história.

Com a Proclamação da República, no ano de 1889, tem início uma nova etapa da história política do Brasil e, conseqüentemente, da história da educação, com importantes conseqüências para o ensino superior.

¹³ Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG).

Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilitação do ingresso no ensino superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de **determinações ideológicas**, como a influência do **positivismo**. (CUNHA, 2007, p. 133, grifo nosso).

Os primeiros anos da República no Brasil, os quais costumamos chamar de República Velha ou República das Oligarquias, são marcantes para o Ensino Superior no país, caracterizado pela sua expansão, principalmente com a constituição das escolas isoladas, mesmo que de forma precária.

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. **Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares.** As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo de Império. Nesse sentido, o Código Epiácio Pessoa generalizou a figura do ‘professor particular’, encarregado de dar ‘cursos livres’ nas escolas superiores, conforme programas por ele elaborados e aprovados pelas congregações, gérmen da livre-docência que surgiria mais tarde, pela **Reforma Rivadávia Corrêa, em, 1911**. (CUNHA, 2007, p. 157, grifo nosso).

Foi nesse contexto de euforia, que marcou o início do século XX, somado às possibilidades de investimentos privados na Educação Superior, proporcionada pela Constituição de 1891, que João Leão de Faria dá início ao processo de fundação da EFOA (EUGÊNIO, 2015, p. 14). A cidade de Alfenas, nesse contexto, passa a se tornar um importante polo regional, o que proporcionou a formação de uma importante elite local responsável pelo processo de fundação da EFOA, conforme nos aponta Eugênio;

Havia certo otimismo no ar para aqueles que podiam sonhar com dias melhores. E mesmo para os que não podiam sonhar, para os excluídos da *Belle époque*, a ideia de progresso nunca pareceu tão real pelas ruas da cidade. Em Alfenas, por exemplo, abriam-se fábricas e lojas modistas. Um cinematógrafo e um teatro começaram a funcionar. Os trilhos da ferrovia estenderam-se para cá. Estradas foram construídas para os automóveis circularem. A luz elétrica começava a mudar o panorama das noites e do dia a dia das residências e dos estabelecimentos produtivos.

Contudo, é claro que nem tudo eram flores. Sabemos que, em sociedades onde a riqueza é mal distribuída, a pobreza viceja amargamente à sombra dos ícones da modernidade. (EUGÊNIO, 2015, P. 13-14).

É claro que, para além da vontade da elite política de Alfenas, o início de um curso de nível superior na cidade dependia de outros fatores, principalmente fatores políticos que poderiam proporcionar esse anseio. Nesse sentido, podemos afirmar que o ponto de partida da instituição é considerado a Lei nº 8.659 de 05 de abril de 1911, mais conhecida como Lei Rivadavia Corrêa, devido ao seu autor, o então Ministro da Justiça Dr. Rivadavia Corrêa (BOTELHO, 1986, p. 02). A EFOA foi fundada em um contexto de muitas transformações econômicas e políticas que impactaram diretamente na constituição do campo universitário do país. Conforme nos aponta CUNHA,

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da república foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e instituições às quais nos referimos. **Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo ‘ensino livre’ e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.** (CUNHA, 2007, p. 150, grifo nosso).

Impulsionada por essas grandes transformações econômicas e sociais, e principalmente, como consequência da Reforma Rivadávia Corrêa, a EFOA foi idealizada com fins específicos de constituir em Alfenas um importante centro educacional de formação de profissionais da saúde, profissionais tão carentes no interior do país no início do século XX. Motivados por esse ideal, tem início as atividades da EFOA na cidade de Alfenas, que nesse período era um amontoado de meia dúzia de casas entorno de igreja matriz. O Lago de Furnas, que hoje é um grande atrativo na região, era uma realidade tão distante quanto a constituição de uma Universidade.

Assim, pelas possibilidades estabelecidas pela Lei Rivadávia Corrêa, somada aos anseios e esforços da elite local, a EFOA foi fundada tendo o ensino como a principal de suas atividades. Ou seja, a prática universitária que passa a ser determinante na constituição da identidade institucional é focada no ensino profissional para os cursos de Farmácia e

Odontologia. E, se podemos assim afirmar, também o início do que denominamos hoje como atividades extensionistas, por meio da prestação de atendimento à população da região, visando à formação de profissionais da área de saúde. Segundo aponta Botelho,

Em 1916 era catedrático de Clínica e Técnicas Odontológicas o Prof. Arlindo Pereira, o qual instalou a **assistência dentária gratuita. Dedicava-se ao atendimento ‘dos alunos pobres dos grupos escolares da cidade’**. No ano seguinte funcionou, sob a assistência do Professor Substituto, José Carlos Celeghin, de vez que seu catedrático havia entrado em gozo de licença. (BOTELHO, 1985, p. 23, grifo nosso).

Nesse contexto, atividades de pesquisa e pós-graduação ainda eram práticas distantes, até mesmo em centros maiores e em Instituições já mais consolidadas. Para se ter uma ideia, a instituição terá um órgão formalmente constituído para tratar das questões relativas à pesquisa e à pós-graduação somente na década de 1990, mais de 70 anos depois de sua fundação. Segundo Rovai:

A criação da Coordenadoria de Pós-Graduação e Pesquisa, em 1994, ainda relacionada a Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), é outro marco fundador, no caso de uma nova mentalidade e de uma nova postura que levaram, gradativamente, à formação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG). (ROVAI, 2015, p. 168).

Como veremos adiante, quando formos analisar a constituição de um campo científico no Brasil, a formação de um sistema nacional de pesquisa e pós-graduação se dará, principalmente com a criação da CAPES e do CNPq, já na década de 1950. Antes disso, apenas algumas instituições de ensino, de forma isolada deram início às atividades de pesquisa e de pós-graduação, mas já na década de 1930 com o início do Governo de Getúlio Vargas¹⁴.

Até então, em que se pesem experiências isoladas que associavam o modelo profissional napoleônico a aspectos do modelo humboldtiano, sobressaem os traços do primeiro, seja pelo predomínio da formação

¹⁴ No Brasil a Universidade de São Paulo – USP (1934) e a Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) foram pioneiras de uma nova concepção de ensino superior, “que irá desencadear o processo de adoção, ainda que tentativo e parcial, de alguns traços fundamentais de um modelo de universidade assemelhado ao modelo alemão ou humboldtiano na universidade brasileira”. (SGUISSARDI, 2006, p. 354).

técnico-profissional e pouca importância atribuída a investigação e produção de conhecimentos, seja, inclusive, no caso da URJ, pela simples aglutinação formal e respectivo isolamento físico das três unidades pré-existentes ao ato fundador da Universidade – Engenharia, Medicina e Direito -, representando a Reitoria uma mera unidade jurídica pró-forma. (SGUISSARDI, 2006, p.354).

O campo universitário no Brasil se configura de tal forma que, desde seu início, mesmo em instituições fundadas em grandes centros, a pesquisa e a pós-graduação ainda não eram práticas universitárias correntes. Nas escolas de ensino superior, principalmente as localizadas no interior do país, a situação era ainda mais dramática em relação às atividades de pesquisa e pós-graduação, pois dentre outros fatores, faltava infra-estrutura até para as atividades de ensino. A EFOA teve um início de funcionamento conturbado, pois além de faltarem equipamentos e materiais de toda a ordem e de sobreviver através de doações, inclusive do próprio corpo docente, não possuía um prédio próprio. Como indica Eugênio,

[...] às vezes, precisou contar com a nobreza de seus professores em abrirem mão de seus vencimentos em algumas ocasiões para melhorar os recursos materiais da instituição. Por exemplo, na sua quinta reunião da Congregação, ocorrida em 12/06/1915, foi decidido que os professores renunciariam a seus ordenados pelo resto do ano, para que os gabinetes e laboratórios da Escola pudessem ser equipados com aparelhos de urgente necessidade. (EUGÊNIO, 2015, p. 16).

Nesse contexto de precariedade no funcionamento em seus primeiros anos, devido a sérias questões orçamentárias, a EFOA buscava maneiras de melhorar sua estrutura visando a um ensino de melhor qualidade. “Para sobreviver a Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), na condição de escola particular, precisava cobrar taxas diversas dos seus alunos” (EUGÊNIO, 2015, p.17).

Além da própria condição financeira da EFOA nos seus primeiros anos de funcionamento, podemos afirmar que também a configuração do campo universitário no Brasil no início da Primeira República estabelece as práticas a serem exercidas por determinadas instituições. Com base nas leituras realizadas, é lícito dizer que em grande parte do ensino superior no Brasil vigorou uma mentalidade profissionalizante como parte,

inclusive, das diversas políticas de ensino superior implementadas pelos diferentes governos (CUNHA, 2007, p. 14).

Esse conjunto de instituições que dão forma ao campo universitário brasileiro responde as políticas de ensino superior, implementadas pelo Estado por meio de determinados órgãos e agências, conforme a posição que ocupam no universo de estabelecimentos de ensino. Segundo Catani:

O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro que garante sua produção, circulação, (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setore(s) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (Inep); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (Crub, Andifes, Andes/SN, Proifes Federação, ABMES, Anup, Abruc, Anamec, Anafi, Semesp, etc) e as comissões governamentais. (CATANI, 2013, p. 75).

Nesse sentido, é fundamental o entendimento da posição ocupada pelas instituições no interior desse campo e quais suas relações com o campo do poder no Brasil. No caso da EFOA, partindo do exposto e do que nos aponta seu processo histórico de constituição, podemos afirmar que a posição da instituição no campo universitário do país, particularmente na Primeira República, lhe conferia a prática do ensino de graduação para os cursos de Farmácia e Odontologia visando atender uma demanda regional, o que também acarretava, devido à natureza dos cursos ofertados, a prática de atividades de extensão. Nesse espaço institucional, as atividades de pesquisa, como em grande parte das instituições que compunham o campo universitário brasileiro, não eram práticas efetivamente entendidas como inerentes ao ensino superior.

Com o fim da chamada República das Oligarquias e o início do Governo de Getúlio Vargas, o Ensino Superior no Brasil passa por uma nova mudança, caracterizada por políticas públicas de maior controle sobre esse nível de ensino.

No início da república populista, a organização do ensino superior regia-se pelo Estatuto das Universidades Brasileiras baixado em 1931 por um

decreto do governo provisório, saído da pena de Francisco Campos, um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário estadonovista. (CUNHA, 1989, p. 15).

O Estatuto das Universidades Brasileiras estabelece, além do maior controle sobre esse nível de ensino, um entendimento mais sistematizado sobre quais os objetivos do “ensino universitário”. Assim, a “investigação científica”, aliada ao preparo técnico, passa a ser atividade prevista para o ensino superior no Brasil. O campo universitário brasileiro passa a ter contornos claramente delineados, por meio de uma legislação de caráter autoritário que rege seu funcionamento, e que, efetivamente, estabelece atividades de pesquisa como parte desse espaço. O Art. 1º do Decreto N° 19.851, de 11 de abril de 1931, estabelece:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, **estimular a investigação científica** em quaesquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem **preparo tecnico e científico superior**; concorrer, emfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as **actividades universitárias**, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (Decreto N° 19.851, de 11 de abril de 1931, grifo nosso)

Fica claro, nesse Art. 1º, que existe um estímulo à investigação científica, mas não a obrigatoriedade, como o que é estabelecido pelo Art. 207 da Constituição Federal atualmente vigente. Assim, na prática, na grande maioria das universidades e escolas isoladas de ensino superior, para além do maior controle por parte do Governo Federal, continuaram voltadas, quase que exclusivamente, para o ensino profissional, não tendo ainda a inserção das atividades de pesquisa nesses espaços. Ou seja, suas práticas universitárias eram centradas nas atividades de ensino e de extensão.

Na EFOA, a situação não era diferente da grande maioria das instituições. No ano de 1937, a instituição muda para uma nova sede, adquirida pelo então diretor Roque Tamburini: um prédio amplo localizado no centro da cidade de Alfenas–MG. Esse novo prédio é um marco na história institucional, uma vez que possibilitou ampliar a oferta de vagas e melhorias nas condições de ensino.

No final dos anos 1950, a Escola já havia crescido muito. Em 1957, por exemplo, 269 alunos estavam matriculados em seus cursos. Para se ter uma ideia desse crescimento, algumas das cidades que sediavam cursos tradicionais de Farmácia e Odontologia apresentavam, no mesmo ano, os seguintes números de matriculados nessas áreas: Ribeirão Preto 393, Belo Horizonte, 331; Araraquara, 327; Juiz de Fora, 316; Uberaba, 279; Campinas, 235. Esse crescimento junto com o próprio avanço da ciência, de seus métodos e tecnologia, demandou novos investimentos em instalações, **aparelhos e instrumentos de ensino e pesquisa**. Ao que parece, esse desafio, em termos financeiros, era grande demais para uma **instituição particular que contava com recursos próprios limitados**, com escassa subvenção pública e doações esporádicas. (EUGÊNIO, 2015, p. 20, grifo nosso).

Nesse contexto de crescimento institucional, a questão financeira continuava a ser um obstáculo para a EFOA. Os cursos de Farmácia e Odontologia, ambos na área de saúde, têm custos muito elevados para a sua manutenção, diferentemente do que ocorria com outros cursos ofertados também por escolas isoladas em outras áreas do conhecimento como Letras, Direito, Filosofia e outros das ciências humanas e sociais aplicadas. Os cursos de Farmácia e Odontologia exigiam altos custos em laboratórios e materiais. Durante vários anos, a EFOA funcionou de maneira precária, o que fica claro em várias atas e documentação de sua gestão no período que antecede o processo de federalização da instituição.

Dentro da política populista que caracterizava o campo educacional da década de 1950, muitas medidas foram tomadas no sentido de uma maior participação e intervenção do Estado em vários setores, dentre eles o ensino superior.

Assim, por força da deterioração dos orçamentos, das reivindicações estudantis pelo ensino gratuito e das demandas dos professores e funcionários pelos privilégios do funcionalismo público federal, surgiu a Lei nº 1.254, de dezembro de 1950, ‘federalizando’ estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares. (CUNHA, 1989, p. 90).

A Lei Nº 1254 não federalizou de imediato a EFOA, porém abriu caminho para que ocorresse esse processo na instituição. As federalizações continuaram a ocorrer após 1950, sendo alvo de forte resistência pelo Conselho Federal de Educação, que fora criado em 1962 (CUNHA, 1989, p. 92). O processo de federalização de muitas instituições implicava

um impacto no campo universitário brasileiro, marcado pela forte intervenção do governo de cunho populista. Essas políticas buscavam responder as demandas impostas pela sociedade, uma sociedade que estava em franco processo de transformação, como uma crescente classe média que via no ensino superior uma possibilidade de ascensão social. Nesse sentido,

A conjugação dos processos geradores da demanda e da oferta do ensino superior levou a um intenso crescimento das matrículas. De 27.253 estudantes, em 1945, passou-se a 142.386, em 1964, ou seja, um crescimento anual linear de 12,5%. Foi a ampliação das matrículas nas escolas públicas existentes, e a criação de novas, que respondeu pela maior parte dessa expansão. Em 1954, já em crescimento acelerado, as escolas e universidades públicas abrangiam 59,7% das matrículas, aumentando um pouco sua participação até o fim do período analisado, chegando a 61,3% em 1964. (CUNHA, 1989, p. 93).

Esses números apontados no trecho acima são o claro resultado de uma política populista que foi a responsável pela expansão, respondendo a novas demandas da sociedade brasileira daquele período, do número de matrículas no ensino superior. Ou seja, o campo universitário brasileiro era caracterizado, até 1964, por 61,3% do total de matrículas em instituições públicas. A grande maioria dessas instituições ainda tinha como principal prática universitária o ensino de graduação e as atividades extensionistas, notadamente a prestação de serviços à comunidade.

2.2 A Federalização: um processo importante na constituição das práticas institucionais

A análise do processo de federalização da antiga EFOA é de fundamental importância para o entendimento da estruturação do campo universitário brasileiro e, conseqüentemente, identificarmos a posição da EFOA nesse espaço social, bem como as determinantes e tomadas de posição política que incidem sobre a identidade institucional e suas práticas universitárias.

Como podemos perceber na seção anterior, a sociedade brasileira do início dos anos 1950 passava por profundas transformações em sua estrutura econômica, política e social. O governo de Getúlio Vargas já havia dado um grande incentivo à entrada de capital estrangeiro no país, embora Vargas fosse denominado um nacionalista (CUNHA, 1989, p. 36). Após o suicídio de Vargas, em 1954, temos o governo de Juscelino Kubitschek que

estabeleceu a chamada “coligação desenvolvimentista”, caracterizada pela abertura de setores inteiros da economia brasileira a conglomerados internacionais (CUNHA, 1989, p. 37). Ou seja, resultado de sucessivos governos que incentivaram, cada qual a sua maneira, a mudança econômica do Brasil, com forte expansão da industrialização e do crescimento das cidades, o surgimento de uma classe média e de novas elites no cenário nacional.

Nesse cenário, o ensino superior no país ganha novos contornos, devido à importância que passa a ser dada ao diploma de grau superior, por representar uma possibilidade de reconhecimento e de ascensão social. O campo universitário brasileiro, que até então poderia ser caracterizado pela falta de políticas públicas mais consistentes e mesmo de um maior planejamento por parte do Governo Federal, passa a ter importância estratégica no âmbito de políticas de cunho populistas, nacionalistas e desenvolvimentistas. “A marca do populismo, do nacionalismo e do desenvolvimentismo pode ser encontrada nos processos de transformação do ensino superior brasileiro, quer se trate da política educacional do Estado, quer se analisem os esboços de política traçados por professores e estudantes” (CUNHA, 1989, p. 48).

A importância que passa a ter o ensino superior pôde ser expressa na Lei Nº 1254 de 1950, quando ela abre a possibilidade de federalização, tanto para a constituição de universidades quanto para a transformação de escolas isoladas em instituições federais. Para Vasconcelos,

A federalização de universidades no Brasil pressupõe a **organização administrativa do sistema de ensino superior pelo Poder Público a nível nacional**, fazendo com que cada estado da federação possua no mínimo uma universidade federal consolidada. Diante disso, há uma tomada da organização educacional pelo Estado que lhe confere uma característica de publicidade e gratuidade no sistema das instituições federais de ensino superior, as IFES. (VASCONCELOS, 2007, p. 43, grifo nosso).

Portanto, o processo de federalização das instituições de ensino superior impacta no campo universitário brasileiro, uma vez que o Estado passa a exercer maior controle desse nível de ensino no sentido da construção de um sistema nacional de educação superior, que englobasse tanto as instituições públicas quanto as instituições privadas e confessionais. Nesse espaço, as instituições passam a ocupar determinadas posições, de acordo com suas funções e objetivos.

Bourdieu, ao analisar o campo universitário na França, nos fornece excelentes perspectivas para pensar o campo universitário no Brasil, como um espaço onde variados agentes se relacionam em uma constante disputa pela hegemonia. Esse campo, ou microcosmo, não é autônomo e encontra-se inserido em um campo maior, o campo do poder. Neste sentido,

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder (BOURDIEU, 2013a, p.70).

Assim, no âmbito do campo universitário brasileiro teremos a constituição de diferentes instituições com diferentes propósitos, onde podemos destacar poucas instituições de excelência, sendo seus egressos parte considerável da elite política e econômica da sociedade, e uma grande maioria de estabelecimentos dedicada à formação profissional de seus discentes. A EFOA, que está inserida no campo universitário brasileiro como uma importante escola de formação de profissionais da área de saúde, passou a ter, com o passar dos anos, certa notoriedade no interior de Minas Gerais, tendo destaque na área de saúde. Muitos profissionais da área de saúde do interior de Minas Gerais foram formados pela antiga EFOA, que, como já afirmado, tinha como principal prática universitária o ensino de graduação.

A Lei nº. 1254 de 04/12/1950 abriu a possibilidade de federalização da EFOA, pois permitia que isso ocorresse com instituições com mais de 10 anos de funcionamento e número de matrículas que justificasse tal processo (EUGÊNIO, 2015, p. 20).

Art. 2º Os estabelecimentos subvencionados, na forma desta Lei, pelo Governo Federal poderão ser, por lei, mediante mensagens do Poder Executivo, ouvido o Conselho Federal de Educação, incluídos gradativamente na categoria de estabelecimentos mantidos pela União, atendendo-se à eficiência do seu funcionamento por prazo não menor de 20 (vinte) anos, ao número avultado de seus alunos e à sua projeção nos meios culturais, como centros unificadores do pensamento científico brasileiro. (BRASIL, Lei Nº 1.254, 1950).

Porém, a instituição não se federalizou de imediato. Ainda que tenha, inclusive, cogitado a possibilidade logo após publicação da lei nº 1254 de 1950, a congregação da EFOA não aprovou o início desse processo naquele momento (BOTELHO, 1986, p. 02). Portanto, a transformação não foi algo fácil, encontrando uma série de obstáculos pelo caminho, inclusive de segmentos da própria instituição.

Chegada a década de 1960, período caracterizado pelo pensamento desenvolvimentista, sendo presidente da república o mineiro Juscelino Kubistchek de Oliveira, responsável pela federalização de muitas instituições e criação de 10 universidades federais (VASCONCELOS, 2007, p. 50). Tendo em vista uma conjuntura favorável e uma dinâmica interna marcada por sucessivas crises financeiras, a EFOA decide iniciar seu processo de federalização, como consta na citação do documento abaixo:

A federalização da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas é uma medida patriótica e inadiável que se impõe para a elevação do nível do ensino superior, levando em conta os benefícios que **este instituto de ensino** tem proporcionado à população do Brasil e particularmente de Minas Gerais. A Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas **é a única no gênero, em toda a região Sul Mineira**, com meio século e existência, de iniciativa particular, assistida por **minguados recursos oficiais, fadada a desaparecer** se não for amparada, com urgência, pelo Governo. (EFOA, 1960, p. 01. APUD: EUGÊNIO, 2015, p. 20, grifo nosso).

Após anos formando profissionais nas áreas de Farmácia e Odontologia, dedicados ao ensino e atuando como instituição privada, portanto contando com “minguados recursos”, a escola é federalizada com a Lei nº. 3.854 de 18 de dezembro de 1960. Esse é um marco importante na história institucional, pois com a garantia de verba pública, determinada pela Constituição e a transformação de seus quadros docentes em servidores públicos (BOTELHO, 1985, p. 30-34), passa a haver um processo acentuado de transformação da identidade institucional, o que implica a possibilidade de transformação de suas práticas universitárias.

Porém, devido a própria configuração do campo universitário brasileiro, espaço onde existe certa distinção entre as chamadas “universidades de ensino” e “universidades de pesquisa”, as práticas universitárias na EFOA não se alteraram muito após a federalização. Ou seja, a identidade institucional ainda se baseava na oferta de um ensino de qualidade, com a formação de bons profissionais. A extensão também continuava sendo

uma prática importante, ganhando inclusive maior espaço e importância em âmbito institucional, proporcionados, é claro, pela questão orçamentária e de programas específicos do Governo Federal.

O resultado mais evidente do processo de federalização foi, portanto, a melhora na infraestrutura da EFOA e a ampliação das práticas extensionistas¹⁵. Esses fatores de melhora, proporcionados pelo Governo Federal, foram importantes para a consolidação da EFOA como uma importante instituição de ensino de graduação do sul de Minas Gerais. Porém não encontramos nenhum dado ou indício referente à prática da pesquisa naquele contexto, o que evidencia que tal atividade não era efetivamente exercida em todas as instituições do sistema universitário brasileiro.

Tal fato nos mostra quais práticas universitárias foram sendo legitimadas ao longo dos anos, estabelecendo assim uma determinada identidade institucional. Identidade legitimada, ainda mais levando-se em consideração a posição que a instituição ocupa no campo universitário brasileiro, ou seja, uma instituição reconhecida pela excelência no ensino de graduação, mas que não tem tradição nas práticas de pesquisa.

São dois movimentos que legitimam as práticas universitárias em âmbito institucional: um movimento interno, orquestrado pelos atores que compõem o espaço institucional, e um movimento externo estabelecido pela dinâmica do campo universitário brasileiro. É o que Pierre Bourdieu aponta como “estruturas estruturadas estruturantes”.

[...] construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2004, p. 191).

O *habitus*, um dos principais conceitos de Pierre Bourdieu, me parece fundamental para pensar as práticas universitárias, pois estabelece uma ligação entre questões objetivas e subjetivas. Segundo Wacquant “o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com

¹⁵ No projeto do REUNI elaborado pela UNIFAL-MG, consta que desde a década de 1960 existe em âmbito institucional uma política de extensão universitária “realizada, prioritariamente, na forma de cursos e prestação de serviços na área da saúde”. (UNIFAL-MG: Projeto Reuni, 2007, p. 19).

a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a ‘interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’.” (WACQUANT, 2017, p. 214).

Depois de sua federalização, a EFOA passou inicialmente por dois planos de expansão promovida pelo Governo Federal: um no ano de 1973 e outro no ano de 1974. Em ambos, o número de funcionários da instituição foi ampliado para dar amparo ao crescimento do número de alunos e das atividades promovidas pela instituição (SILSOMAR, 1985, p. 42). Essa segunda etapa de expansão da EFOA culmina com a criação do curso de Enfermagem e Obstetrícia, através da portaria MEC nº 1.224 de 18 de dezembro de 1979. Assim, a EFOA passa a se consolidar cada vez mais como uma importante instituição de ensino superior, notadamente na área de saúde (BOTELHO, 1985, p. 42).

Cabe destacar que a grande dificuldade enfrentada pela escola após sua federalização era a sua distância do Distrito Federal. Como se tornara parte integrante do MEC, na qualidade de administração direta, todo e qualquer recurso dependia inevitavelmente de incontáveis idas a Brasília e Rio de Janeiro. A solução era sua transformação em Autarquia de Regime Especial¹⁶. Unida a outros estabelecimentos de ensino superior do interior do país na mesma situação, entre eles a Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) e a Escola Federal de Engenharia de Itajubá (EFEI), a EFOA se transforma em Autarquia de Regime Especial com o decreto nº 70.686 de 07 de junho de 1972.

Após essa transformação em Autarquia de Regime Especial, no ano de 1972, a EFOA, durante longos anos, manteve sua estrutura organizacional inalterada, ofertando 3 cursos de graduação (Odontologia, Farmácia e Enfermagem) e, em alguns momentos, cursos de especialização *lato sensu* na área de saúde. Esses cursos de especialização enquadravam-se mais em atualização e aperfeiçoamento profissional, do que em atividades de pesquisa, o que evidenciava ainda mais a inclinação da instituição, consolidada já em muitos anos de funcionamento, em um ensino de cunho mais profissional.

¹⁶ O enquadramento das universidades ou estabelecimentos de ensino superior isolados como autarquias de regime especial é previsto desde 1968, estabelecido na lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, especificamente em seu Art. 4º. Cabe salientar que a autarquia de regime especial foi pensada no processo de reforma universitária na década de 1960 e visava atenuar os problemas oriundos dos entraves burocráticos próprios do Governo Federal.

Como veremos na terceira parte desta dissertação, as décadas de 1970 e 1980 serão fundamentais para a institucionalização da pós-graduação no Brasil, o que, efetivamente, gera uma reconfiguração do campo universitário a partir da inserção nesse espaço das práticas de pesquisa e pós-graduação. Nesse contexto, Capes e CNPq foram as principais agências do estado que produziram as políticas de pesquisa e pós-graduação operando tal reconfiguração.

Porém, tais práticas, a pesquisa e a pós-graduação, não chegaram a ser efetivamente implementadas na EFOA, que continuou a ofertar primordialmente cursos de graduação, sendo a pesquisa ainda incipiente. Um dado que evidencia que as práticas de pesquisa no âmbito da antiga EFOA foram institucionalizadas tardiamente em relação a outras instituições é o fato de que apenas em 1994 foi criada a sua Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação¹⁷.

Ainda com relação às práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação, um outro apontamento bastante revelador é citado por Cunha (1988), quando faz uma análise do projeto de reforma universitária proposto por Grupo de Trabalho constituído no MEC pelo Governo Federal, através do Decreto nº 62.937. Segundo Cunha (1988), o GT alertava que:

Se a graduação estava sendo assaltada por uma “legião de jovens”, fazendo a qualidade do ensino se deteriorar, a pós-graduação deveria ser posta a salvo: “a ser criada indiscriminadamente, na maioria dos casos, a pós-graduação se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre e Doutor”. (CUNHA, 1988, p. 245).

A pesquisa e a pós-graduação deveriam estar concentradas em alguns centros de excelência, em nome de uma suposta qualidade, uma vez que o processo de expansão desordenado acarretaria o sucateamento desse nível de ensino tal como ocorreu com a graduação. Tais questões nos levam a considerar que o campo universitário brasileiro era configurado de tal forma que poderíamos fazer uma grande divisão entre as instituições de ensino e instituições de ensino e pesquisa.

¹⁷ Essa informação consta no seguinte endereço:
<https://www.unifalmg.edu.br/prppg/proreitoria/apresentacao>, acesso em 14/08/2017.

Portanto, a EFOA respondendo a posição que ocupava naquele espaço universitário estabeleceu como prática legítima o ensino de graduação, com formação predominantemente profissional. A pesquisa e o ensino de pós-graduação, que eram os responsáveis pela formação de pesquisadores e de quadros docentes para o ensino superior, se estabeleceu e se consolidou nas principais universidades do país¹⁸.

Após anos de sucateamento das instituições federais de ensino superior, período em que os investimentos foram reduzidos drasticamente, um novo tempo vai marcar a história da EFOA. Em 1º de outubro de 2001, a EFOA transforma-se em CEUFE – Centro Universitário Federal pela portaria MEC/ nº. 2101, e em 2005 transforma-se em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG pela lei nº 11.154.

Nos dias atuais, a Universidade Federal de Alfenas passa por uma grande transformação proporcionada pela expansão das universidades federais e pelo REUNI. Essas transformações, que serão mostradas em números mais adiante, proporcionaram o início de um processo de mudança da identidade institucional, principalmente a partir da expansão da pós-graduação e seus impactos nas práticas universitárias, foco deste estudo¹⁹. Mudanças no campo universitário no país, somadas à chegada de grande número de novos docentes proporcionados pela expansão do ensino superior, criaram as condições para que novas práticas universitárias começassem a ser estabelecidas, de forma gradual. Nesse sentido, o tradicional se contrasta com o novo, na medida em que velhos procedimentos e maneiras de agir se mostram ineficazes frente à nova realidade da instituição²⁰.

2.3 A expansão da UNIFAL-MG no governo Lula: o REUNI e algumas de suas implicações institucionais

¹⁸ Essas universidades eram em sua imensa maioria públicas, algumas confessionais e poucas privadas.

¹⁹ Apesar da instituição ter passado por um processo de federalização na década de 1960, que efetivamente foi responsável por importantes mudanças, acredito que apenas no contexto atual, caracterizado pela expansão da pós-graduação promovida pelo Governo Federal, é que tem início uma profunda transformação da identidade institucional com a institucionalização de novas práticas universitária.

²⁰ Novos atores, aproveitando questões externas à instituição, mas inerentes ao campo universitário, iniciam grande disputa interna na busca por uma espécie de monopólio científico, o que confere maior capital e, portanto, prestígio nesse microcosmo.

Nesta subseção vamos analisar os processos de expansão do ensino superior promovidos durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através de documentos oficiais e também por meio de alguns dados estatísticos referentes à expansão da UNIFAL-MG, principalmente relacionados ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. A construção desse cenário é essencial para o entendimento da proposta desta dissertação, pois as transformações, ou as necessidades delas, na estrutura organizacional da instituição se devem, em grande medida, ao crescimento institucional promovido pelo Governo Federal através do REUNI²¹.

Na década de 1990, o Brasil inicia, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), um processo de reforma do Estado em um contexto de mundialização do capital (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2001, p. 19). Esse processo de reforma do estado chega ao ensino superior através de políticas educacionais implementadas pelo MEC. Partia-se da ideia de que,

[...] o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado. (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2001, P. 47)

Assim, durante os anos de FHC à frente do Governo Federal, as IFES passaram por um período de intenso “sucateamento”, caracterizado pela falta de investimentos nesse nível de ensino, com cancelamento de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos, corte na verba de custeio das instituições e outras medidas de caráter neoliberal. Naquele período, grande parte da comunidade acadêmica vislumbrava uma eventual privatização das universidades públicas.

²¹ Dedico esta seção especificamente ao REUNI do que a expansão Fase I, apesar desta ter impacto maior no crescimento institucional, como veremos nos dados estatísticos. Justifico minha escolha por entender que foi com o REUNI que a dimensão da pesquisa e da pós-graduação ganhou um enfoque maior por meio das dimensões e aspectos específicos do programa. A dimensão VI do REUNI trata especificamente do “suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação”, objetivando “a articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior”. (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Após os dois mandatos de FHC à frente da presidência da república, é eleito Luiz Inácio Lula da Silva que, apesar de intensificar as políticas reformistas do governo anterior, adota uma postura populista nas políticas de ensino superior, objetivando a reforma desse nível de ensino com considerável ampliação da oferta de vagas nas universidades públicas.

No entanto, se levarmos em consideração a articulação política de Lula entre capital internacional, nacional, industrial e financeiro, de um lado, e de outro, a aliança com a maioria dos setores representativos da classe trabalhadora, buscando produzir uma cultura política de negociação em direção ao consenso do qual emergiria o crescimento econômico e o bem estar do cidadão, as assertivas tornam-se pólos opostos de uma contradição. A produção de ciência, da tecnologia e, sobretudo, da inovação é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano, não por vontade de Vogt, mas por força das mudanças do PT e das alianças por ele realizadas para a eleição, de um lado, e pelo jugo do capital financeiro internacional, de outro. (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 23).

Nesse cenário, no dia 24 de abril de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, plano que determinava a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas no Brasil – REUNI. Desde então, o programa tem despertado interpretações e posicionamentos controversos entre os diversos setores das universidades públicas do Brasil (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008, p. 01). De acordo com as suas diretrizes gerais,

O REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (Diretrizes Gerais do REUNI, 2007, p. 04)

Porém, a concretização do REUNI dependeria, então, da adesão das IFES ao programa, através de duas chamadas: uma em 29/10/2007 e outra em 17/12/2007. Ao final da 2ª chamada, 53 universidades federais aderiram ao REUNI, e dentre elas a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG.

De acordo com as diretrizes gerais do REUNI, além da ampliação do acesso ao ensino superior, também seria privilegiado o investimento em estrutura física e em recursos humanos (BRASIL, 2007, p. 05).

Os planos de reestruturação apresentadas pelas universidades federais, e aprovadas pelo Ministério da Educação, terão sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante **termo de pactuação** de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes. (BRASIL, 2007, p. 06, grifo nosso).

Os investimentos do REUNI, de acordo com suas diretrizes gerais, no período de 2008 a 2011, foram da ordem de dois bilhões de reais (BRASIL, 2007, p. 13). O governo deixava claro, com esses valores, que o ensino superior ocupava lugar estratégico no desenvolvimento do Brasil, porém não por uma questão social, muito mais respondendo a uma política econômica. “O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos, até atingir, ao final, o montante correspondente a 20% previsto para 2007” (BRASIL, 2007, p. 13).

Nas diretrizes gerais do REUNI é estabelecido o prazo de cinco anos para a finalização de todos os investimentos na expansão do ensino superior, ou seja, período finalizado em 2013. O número de vagas nos cursos de graduação aumentou cerca de 11% no ano de 2008, o que significa 147.277 matrículas a mais nas IFES (BRASIL, 2008, p. 17). Houve, ainda, um aumento de 2.506 nos cursos de graduação oferecidos pelas IFES (BRASIL, 2008, p. 17). De acordo com o relatório do primeiro ano do REUNI,

Para o exercício de 2008 as 53 universidades federais que apresentaram projetos de adesão ao Programa Reuni pactuaram um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos. Desse total, 1.560 cargos docentes e 1.275 de técnicos administrativos já foram nomeados. A previsão é que as demais nomeações aconteçam até o final de 2009. (BRASIL, 2008, p. 08).

Porém, mesmo diante de dados tão positivos, diversos setores das universidades passaram a questionar o REUNI, não em seus objetivos em si, mas sim na maneira como os investimentos estavam sendo conduzidos. Para Thompson Fernandes Mariz, então Reitor da UFCG,

Esta preocupação aumenta bastante quando lembramos que o decreto (REUNI) em referência é fruto do Plano de Desenvolvimento da

Educação – PDE, que tem como escopo a duplicação de ofertas de vagas no ensino superior. Como o Plano de reestruturação não pode estar descontextualizado do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, que prevê para os próximos dez anos, uma significativa limitação das folhas de pagamento, não permitindo aumento superior a 1,5% ao ano, **o objetivo do REUNI se revela assustador**. (MARIZ, 2007, p.01, grifo nosso).

Essa preocupação tinha grande fundamento, se levarmos em conta os rumos que as políticas públicas ganhavam com mudanças de governo, como vivenciamos nos dias atuais. Para Tonegutti e Martinez (2008), a possibilidade de descontinuidade do REUNI no próximo governo deveria servir de alerta para a comunidade acadêmica, pois com o aumento de número de vagas e a defasagem na contratação de docentes e técnicos administrativos, quem pagaria a conta seriam os últimos, com “muito trabalho, suor e lágrimas”, no dizer dos autores. Ainda segundo Tonegutti e Martinez (2008),

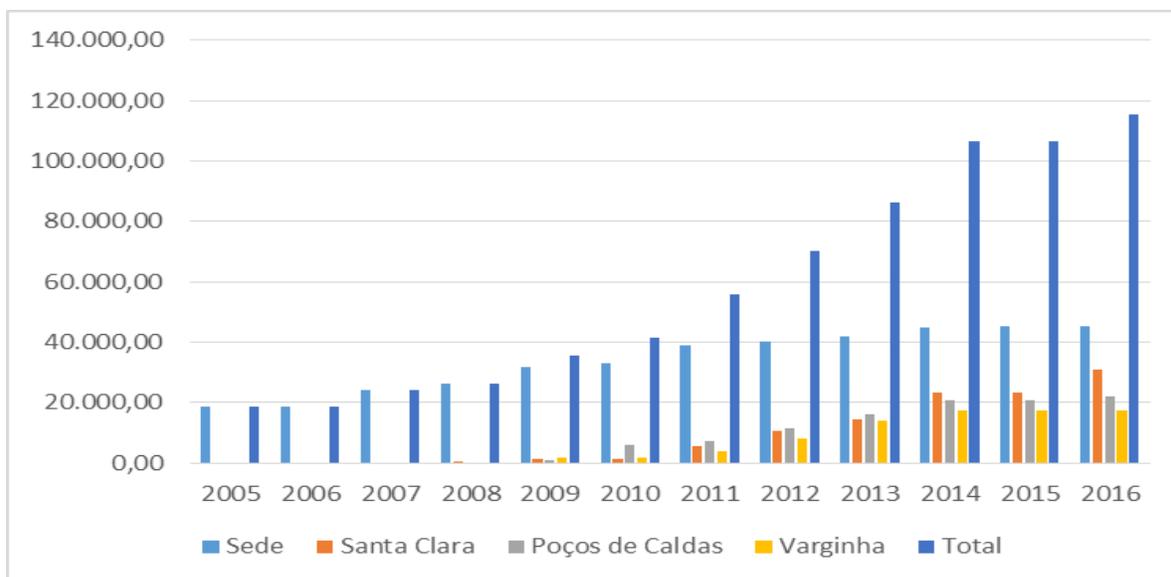
O REUNI avança sobre a execução orçamentária do próximo governo e de forma muito significativa, pois somente 44% dos recursos prometidos possuem previsão de alocação no período 2008/2010. É bastante óbvio que como **o REUNI é um programa de governo estabelecido por decreto, e não uma lei maior**, não há como o atual governo garantir sua execução além de 2010. (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008, p. 14, grifo nosso).

A Universidade Federal de Alfenas aderiu ao REUNI em sua 2ª chamada, em dezembro de 2007. Naquele período a instituição já havia passado por uma primeira fase de expansão, ofertando 16 cursos de graduação. Destes, 10 foram criados com a expansão fase I. Quantitativamente o REUNI pode ter tido números mais modestos referente à criação de cursos de graduação que a expansão fase I. Porém, o foco na dimensão qualitativa do programa foi fundamental para o processo de transformação pelo qual a instituição vem passando. Um dos fatores que evidencia essa preocupação com a qualidade é o investimento em infra-estrutura junto às instituições que aderiram ao REUNI, uma vez que o plano estabelecia não apenas mais uma fase de expansão de cursos, mas uma reestruturação do ensino superior que envolvia outras dimensões.

A construção de novas áreas para abrigar salas, laboratórios e novas unidades acadêmicas/campus universitários estabeleceu um ritmo de crescimento nunca visto antes

pela instituição em seus anos de EFOA. O Gráfico 1 aponta claramente a dimensão do que estamos afirmando com relação à evolução da infra-estrutura.

Gráfico 1 – Evolução da área construída (m²) na UNIFAL-MG (2005-2016)



Fonte: Extraído do Plano Anual de Metas da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional/UNIFAL-MG, 2017, p. 75.

Podemos observar que no período de 2009 a 2014 a instituição teve um crescimento de infra-estrutura na ordem de 200%, passando de 35.413,34 m² de área construída para 106.400,57 m² de área construída (UNIFAL-MG, 2017, p. 75). Esse crescimento relaciona-se, além da expansão da área construída junto ao campus sede, à construção de mais dois *campi* universitário, nas cidades de Varginha-MG e em Poços de Caldas – MG, e a construção de uma segunda unidade em Alfenas – MG²².

A criação de novas unidades acadêmicas, necessárias com a ampliação de novos cursos e departamentos, foi fruto dos anseios da gestão universitária em transformar a antiga escola em universidade²³. A transformação da instituição em universidade ocorreu,

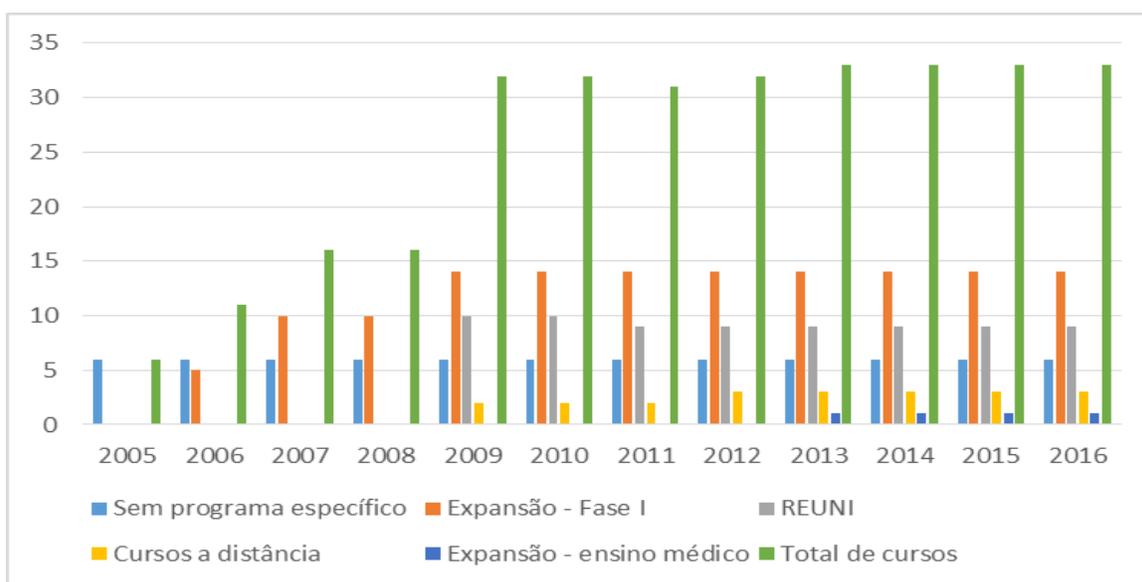
²² Em Alfenas – MG a segunda unidade é denominada de Santa Clara.

²³ O grupo de gestores à frente do processo de transformação da EFOA em UNIFAL-MG é o mesmo, ou grande parte dele, que deu início às práticas de pesquisa e pós-graduação na

conforme já apontado anteriormente, no ano de 2005 pela lei nº 11154. Porém, o processo de transformação em universidade é algo muito mais complexo e demorado, não bastando, portanto, apenas a alteração de seu regime jurídico. A transformação do regime jurídico da instituição em universidade foi essencial, pois a credenciou a aderir ao REUNI, que, por sua vez, proporcionou novos mecanismos para a reconfiguração das práticas universitárias na UNIFAL-MG²⁴.

No projeto submetido ao MEC constava a descrição do objetivo institucional ao aderir ao REUNI: “Dentre os novos desafios que se impõe a esta gestão, está o de preparar a UNIFAL-MG para consolidar-se como Universidade” (UNIFAL-MG, 2007a, p. 02). Ou seja, não bastava apenas a criação de cursos de graduação, novas práticas universitárias eram necessárias para conferir o *status* de Universidade à instituição.

Gráfico 2 – Evolução do número de cursos de graduação da UNIFAL-MG (2005-2016)



Fonte: Extraído do Plano Anual de Metas da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional/UNIFAL-MG, 2017, p. 79.

Como mostra o Gráfico 2, houve um crescimento de 450 % nos cursos de graduação, proporcionados por variados programas de expansão do Governo Federal. É

instituição, donde podemos destacar os professores Antônio Martins de Siqueira, Prof. Paulo Márcio de Faria e Silva, Prof. Marcelo Polo, dentre outros.

²⁴ O REUNI era voltado exclusivamente para as universidades federais, em um universo de 54, 53 aderiram ao plano.

lícito afirmar que todos esses programas impactaram, de uma forma ou de outra, na dinâmica interna da instituição, principalmente no que concerne a suas práticas universitárias. Porém, o REUNI será o programa que proporcionará um maior impacto nas atividades de pesquisa e pós-graduação, uma vez que estabelece no item F do projeto encaminhado ao MEC “articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior” (UNIFAL-MG, 2007a, p. 22). Neste documento consta o diagnóstico da situação na instituição:

A publicação de artigos científicos em periódicos de alto índice de impacto, nacionais e internacionais (Web of science) teve aumento considerável nos últimos 5 anos. As publicações no período entre 2003 e 2007 correspondem a 68% do total de publicações da universidade nos últimos trinta anos. A pós-graduação na UNIFAL-MG está constituída por 15 cursos *lato sensu* e 2 *stricto sensu*. O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela CAPES (Ciências Farmacêuticas) foi implantado em 2005. O mestrado em Química aprovado em 2007 tem início para março de 2008. A **articulação entre pós-graduação e graduação é feita com a participação dos pesquisadores e acadêmicos da pós-graduação** (Estágio Docente) auxiliando as aulas na graduação e co-orientando acadêmicos de Iniciação Científica. (UNIFAL-MG, 2007a, p. 22, grifo nosso).

Ainda com relação à evolução dos cursos de graduação expressa no Gráfico 2 e o diagnóstico do cenário acadêmico descrito na citação anterior, cabem aqui algumas rápidas considerações. A primeira delas está no fato de que a pesquisa e a pós-graduação já aparecem como práticas universitárias, mesmo que incipientes, antes mesmo da adesão ao REUNI. Isso significa que já existia na instituição um determinado grupo de docentes que entendiam que a pesquisa e a pós-graduação eram práticas inerentes à carreira docente. A segunda consideração é que a própria adesão ao REUNI, a partir da elaboração de um projeto institucional que articula graduação e pós-graduação, parte já de uma necessidade de “consolidar-se como Universidade” (UNIFAL-MG, 2007, p. 02).

Ou seja, diferentemente da expansão fase I, o REUNI abre a possibilidade de estabelecer neste microcosmo, com maior vigor e legitimidade, práticas universitárias que durante a longa história institucional não encontraram solo fértil. Não deixo de forma

alguma de destacar a importância da primeira fase da expansão, uma vez que possibilitou a renovação do corpo docente, tão fundamental para o processo de reconfiguração deste campo universitário.

Uma vez estabelecido o diagnóstico da pesquisa e da pós-graduação, o projeto de adesão do REUNI da UNIFAL-MG traçou metas ousadas para efetivamente transformar a EFOA em UNIFAL-MG. Uma delas era a previsão de criação de mais 07 mestrados e dois doutorados, o que equivale a um aumento de 450% no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em cinco anos.

Quadro 1 – Previsão de criação de cursos de mestrado e doutorado – UNIFAL-MG

Programa	Curso	Preparação	Submissão	Início	Vagas anuais
Ciências Fisiológicas	Mestrado	2007	2008	2008	12
Ciências da Saúde	Mestrado	2007	2008	2009	12
Ciências Ambientais	Mestrado	2007	2008	2009	12
Odontologia	Mestrado	2009	2010	2010	12
Humanidades	Mestrado	2010	2011	2011	12
Química	Doutorado	2010	2011	2011	12
Ciências Farmacêuticas	Doutorado	2010	2011	2011	12
Saúde Coletiva	Mestrado	2010	2011	2011	12
Engenharia	Mestrado	2011	2011	2012	12

Fonte: REUNI/UNIFAL-MG, 2007a, p. 22.

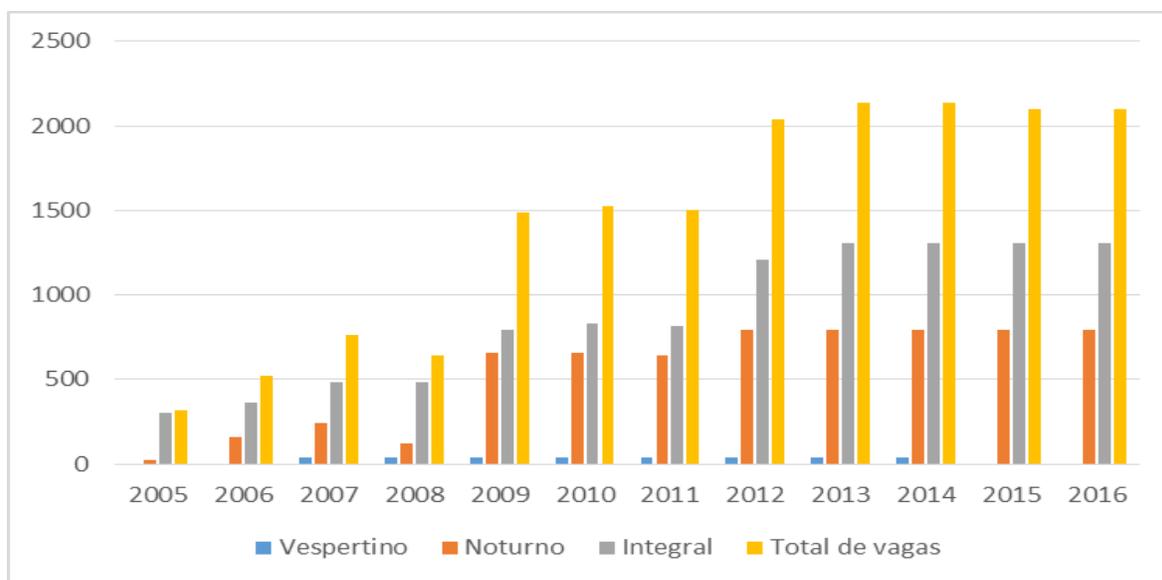
Ainda seguindo as diretrizes gerais do REUNI, a UNIFAL-MG procurou aumentar a oferta de cursos noturnos, visando a ampliar a oferta de vagas, bem como a utilização de sua estrutura, que ficava ociosa no período noturno. Os cursos de graduação ofertados no período noturno também exigiram da universidade um maior número de servidores para trabalharem nesse turno, como docentes e técnicos-administrativos. O aumento dos cursos no período matutino acaba maximizando a estrutura que a instituição já possuía, o que não acontece no período noturno, principalmente com relação aos servidores. Segundo aponta Silva,

O terceiro ponto a observar no objetivo do Reuni é que este sugere uma nova lógica para o funcionamento das Ufs ao mencionar, pelo melhor

aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, entre outras palavras, ‘otimização dos recursos existentes na universidade’ (BRASIL. MEC: SESu, 2007, p. 24). Resgata-se a ideia de **combater a falta de efetividade nas Ufs**, uma vez que pressupõe serem a estrutura física e os recursos humanos mal aproveitados, apontando ser esta a causa de condições não favoráveis para a ampliação do acesso a permanência, no nível da graduação (SILVA, 2014, p. 77, grifo nosso)

Essa objetivação centrada na eficiência e em uma maior efetividade das universidades federais está em sintonia com a reforma de Estado iniciada ainda no governo de FHC, estimulando, inclusive, uma maior competitividade entre as instituições por recursos e prestígio. Conforme argumenta Silva Júnior, essas questões estão no âmbito de uma política pública do ensino superior intensificada no governo Lula, em que “seriam exigidos uma nova cultura da instituição universitária e um sistema de pós-graduação com respostas eficazes e rápidas, dada a natureza imposta pela necessária competitividade no mercado mundial” (SILVA JÚNIOR, 2005, p.24).

Gráfico 3 – Evolução do número de vagas nos cursos de graduação na UNIFAL-MG (2005-2016)



Fonte: Extraído do Plano Anual de Metas da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional/UNIFAL-MG, 2017, p. 77.

Na UNIFAL-MG essa busca por uma maior eficiência e otimização dos recursos pode ser observada no crescimento da oferta de vagas em cursos noturnos, passando de 20 vagas em 2005 para 792 vagas em 2016. Um aumento considerável nas vagas de cursos

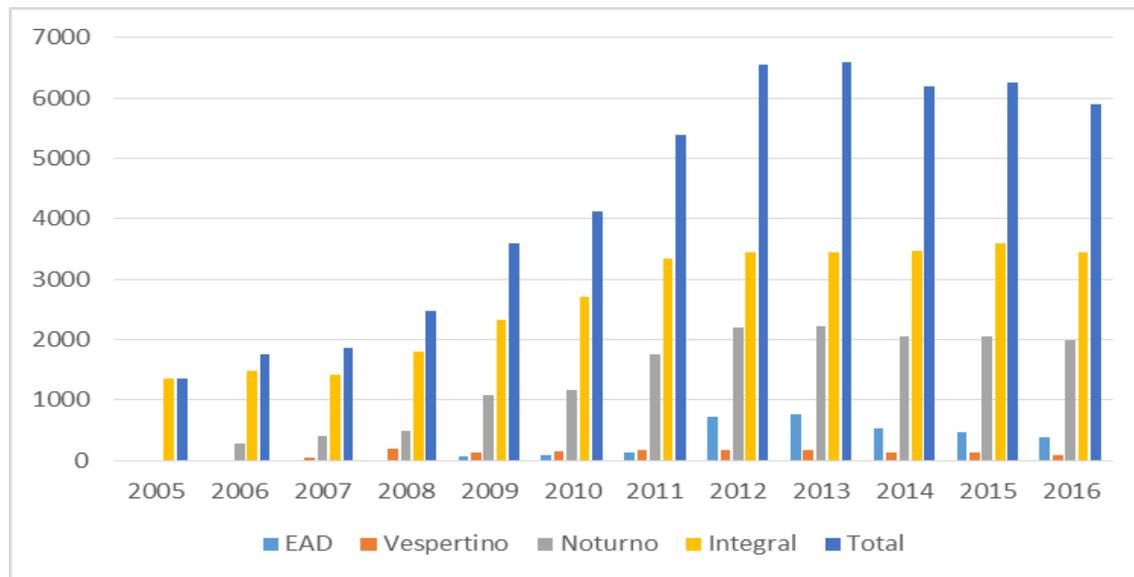
noturnos, que passam a utilizar uma estrutura física “ociosa”, até então. Efetivamente, essa oferta de vagas no período noturno provocou uma série de mudanças institucionais, que até então tinha seu funcionamento voltado exclusivamente para os cursos diurnos, fossem eles vespertinos ou integrais. Ou seja, uma nova dinâmica passa a ser vivenciada nesse espaço institucional.

Ainda com relação às diretrizes gerais do REUNI,

Uma parte total dos recursos de investimento, correspondendo a 500 milhões de reais, será alocada considerando-se o **número de matrículas** projetadas com base nos dados consolidados do PingIFES 2005. O valor restante, da ordem de 1,5 bilhão, será distribuído considerando-se um valor de referência – SESu de cinco mil reais **para cada nova matrícula projetada**. (BRASIL, 2007, p. 13)

Com relação ao número de matrículas, a UNIFAL-MG teve um aumento considerável. Em um universo de pouco mais de 1.300 matrículas, o processo de expansão promoveu um aumento de cerca de 5000 novas matrículas nos cursos de graduação, conforme apontado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas – Cursos de Graduação da UNIFAL-MG (2005-2016)



Fonte: Extraído do Plano Anual de Metas da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional/UNIFAL-MG, 2017, p. 78.

A UNIFAL-MG, através desse aumento expressivo do número de matrículas e de cursos, inicia um processo de profunda transformação em sua identidade institucional, com a entrada de novos grupos sociais com diferentes percepções e interesses que, de certa forma, estabelecem diferentes categorias de professores nesse microcosmo. Essa “ruptura dos equilíbrios” (Bourdieu, 2013a, p. 203) possibilita que novas formas de vivenciar o espaço institucional sejam legitimadas.

[...] quando o peso numérico dos pesquisadores aumenta, o estatuto dos professores, divididos entre os produtos da antiga admissão e os recém-chegados, que muitas vezes apresentam propriedades escolares e sociais próximas às dos pesquisadores, se transforma: por intermédio das instituições voltadas à disciplina, comitês e comissões encarregados de financiar a pesquisa e de nomear os novos pesquisadores, mas também e sobretudo talvez através da institucionalização do estatuto de pesquisador, que tende a constituir a pesquisa e a publicação científica como norma subjetiva de todas as práticas relegando a segundo plano os investimentos pedagógicos, essas são as novas solidariedades e as novas necessidades que se impõe, contrariando os efeitos do pertencimento ao corpo professoral; de maneira que por meio dos novos modos institucionalizados de produção e de circulação de obras culturais (clubes de reflexão, laboratórios de estudos, colóquios, etc.) que favorecem a relação com as burocracias, esses são os modos de pensamento e de expressão novos, novas temáticas e novas maneiras de conceber o trabalho intelectual e o papel do intelectual que se insinuam no universo intelectual. (BOURDIEU, 2013a, p. 164).

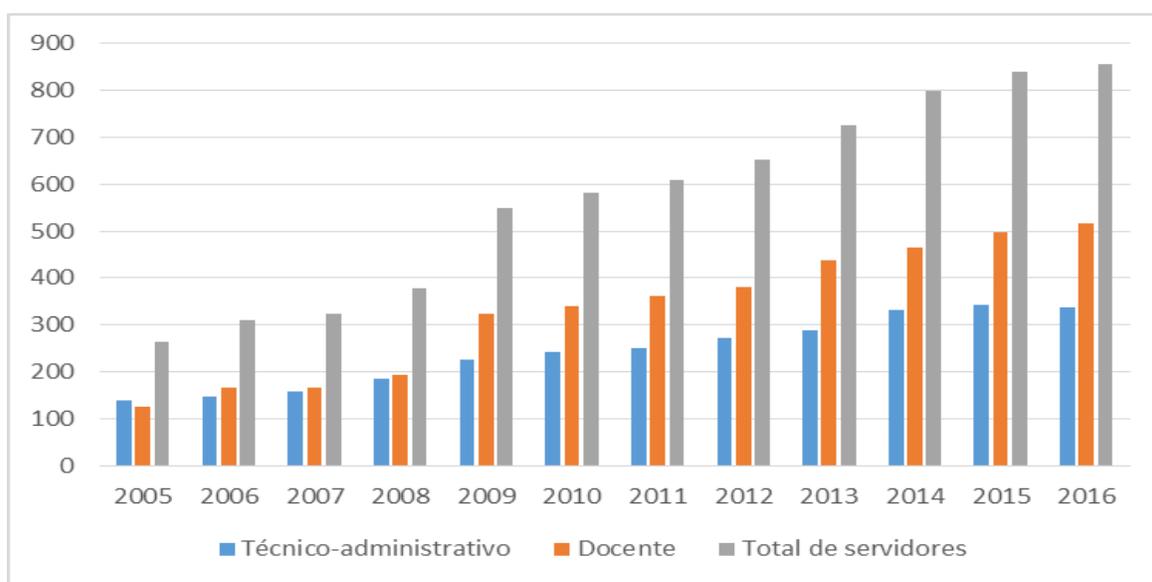
Para além dos números proporcionados pela expansão, umas das dimensões do REUNI, como aumento de cursos, número de matrículas e maior efetividade do espaço universitário, outra dimensão fundamental do programa está na reestruturação das universidades federais no Brasil, pois,

Do ponto de vista da reestruturação, como dito, o Reuni foi instrumento indutor para um início de reestruturação acadêmica e/ou curricular nas Ufs, considerada sinônimo de ‘qualidade’, sendo, ainda, a base legal para legitimar as inovações empreendidas por algumas instituições, como se identificou e analisou no documento *Referenciais Orientadores*, e exemplificou-se com o caso dos BIs. (SILVA, 2014, p. 138).

Na UNIFAL-MG houve a criação, conforme apontado no Gráfico 2, de novos cursos de graduação dentro da perspectiva de uma reestruturação acadêmica e curricular,

inclusive com a criação de dois Bacharelados Interdisciplinares, um em Ciência e Tecnologia e outro em Ciência e Economia²⁵. A criação de novos cursos e a ampliação do número de matrículas apenas foi efetivamente possível com a realização de inúmeros concursos e contratações. Conforme dados do REUNI, foram nomeados cerca de 1.560 docentes e 1.275 técnico-administrativos durante a execução do plano. Na UNIFAL-MG, podemos observar os seguintes dados com relação ao aumento de servidores efetivos:

Gráfico 5 – Evolução do número de servidores na UNIFAL-MG (2005-2016)



Fonte: Extraído do Plano Anual de Metas da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional/UNIFAL-MG, 2017, p. 76.

O número de servidores na UNIFAL-MG mais que dobrou, passando de 263 em 2005 para 855 em 2016. Algo esperado tendo em vista a criação de novos cursos de graduação em áreas do conhecimento antes não existentes na instituição, e também não esquecendo o aumento do número de vagas e o crescimento de cursos de graduação no período noturno. Cabe sublinhar, que a criação de novos institutos e unidades

²⁵ O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia é ofertado no campus de Poços de Caldas – MG. O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia é ofertado no campus de Varginha – MG. O Campus de Poços de Caldas conta hoje em dia com 04 mestrados acadêmicos, a saber: Ciência e Engenharia Ambiental, Ciência e Engenharia dos Materiais, Engenharia Química e Física. Já o campus de Varginha conta atualmente com três mestrados, dois acadêmicos e um profissional, a saber: Mestrado Profissional em Administração Pública, Mestrado Acadêmico em Economia e o Mestrado Acadêmico em Gestão Pública e Sociedade.

departamentais se deu com a entrada de novos docentes, obrigando a instituição a reformular sua estrutura organizacional.

É fato, através da observação do Gráfico 5, que o número de servidores aumentou acarretando na contratação de 200 novos técnico-administrativos. Porém, será que tais nomeações, principalmente entre os técnicos administrativos, além de suprir a necessidade imposta pela expansão, resolveram também a defasagem de pessoal advinda de outros anos? A resposta parece óbvia. É claro que esse número de contratações não supriu as necessidades da expansão, tendo em vista, além de outros fatores, os anos de poucos investimentos do Governo Federal que caracterizaram o período de FHC. Ainda, de acordo com o decreto Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, em seu artigo 1º:

Art.1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, **pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais** (BRASIL, 2007, Grifo nosso)

Apesar de melhor utilizar os recursos já existentes, fica evidente que na UNIFAL – MG inicia um intenso processo de mudança em sua estrutura, principalmente se levarmos em conta a configuração que possuía enquanto ainda era denominada Escola Federal de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA. Com a ampliação das vagas e da criação de vários cursos de graduação, a ideia de universidade passa a ser uma realidade na instituição. Aliás, como já afirmado anteriormente, a adesão ao REUNI tinha como um dos principais objetivos consolidar a instituição enquanto uma Universidade. Neste sentido, é importante destacar a diretriz do REUNI que previa a articulação entre a graduação e a pós-graduação e a educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Nessa articulação entre graduação e pós-graduação, eram apontadas seis dimensões a serem trabalhadas, entre elas o “suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação” (BRASIL, 2007). Com a adesão ao REUNI, a UNIFAL-MG iniciava um processo de reconfiguração de suas práticas universitárias, com a necessidade de criação e expansão da pós-graduação. Segue abaixo um quadro elaborado pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional da UNIFAL, no ano de 2009, indicando a criação de seu primeiro programa de

pós-graduação no ano de 2009 e a previsão de novos cursos a serem criados até o ano de 2012²⁶:

Quadro 2 – Diagnóstico da Pós-Graduação

PROGRAMA	NÍVEL	PREVISÃO/INÍCIO	VAGAS/ANO	SITUAÇÃO
Ciências Farmacêuticas	Mestrado	2005	10	Iniciado em 2005
Química	Mestrado	2008	8	Iniciado em 2008
Ciências Fisiológicas	Mestrado	2008	8	Iniciado em 2009
Ciências da Saúde	Mestrado	2009	12	Não recomendado pela Capes
Ciências Ambientais	Mestrado	2010	12	Início em 2010.
Odontologia Clínica	Mestrado	2012	12	Previsto para 2012.
Humanidades / Educação	Mestrado	2012	12	Previsto para 2012.
Enfermagem	Mestrado	2012	12	Previsto para 2012.
Engenharia Química e Ambiental	Mestrado	2012	12	Previsto para 2012.
Química	Doutorado	2011	12	Previsto para 2011.
Ciências Farmacêuticas	Doutorado	2011	12	Previsto para 2011.
Ciências Exatas Aplicadas	Mestrado	2012	12	Previsto para 2012
Ciências Econômicas	Mestrado	2012	12	Previsto para 2012

Fonte: Extraído de relatório da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional/UNIFAL-MG.

O diagnóstico apontado no Quadro 2, referente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, elaborado pela PROPLAN é muito revelador em vários aspectos. Em comparação ao Quadro 1, que fazia a previsão de 09 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em áreas do conhecimento de caráter mais geral, como parte do projeto REUNI, o Quadro 2 já traz uma previsão bem delimitada de 10 novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* inseridos nas áreas de avaliação da CAPES. Isso significa que a previsão do Quadro 2 se dá em cima de grupos de docentes que ingressaram na instituição de 2007 a 2009, período que concentra a

²⁶ É importante destacar que a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional elaborou esse diagnóstico no ano de 2009, ou seja, dois anos após a adesão formal ao REUNI.

maior curva de crescimento do número de docentes da UNIFAL-MG, que de 165 docentes em 2007, passou para 194 docentes em 2008 e para 323 docentes em 2009 (UNIFAL-MG, p. 11)²⁷. A instituição, dentro dos objetivos propostos pelo REUNI, buscava implementar uma política de pesquisa e pós-graduação que possibilitasse a expansão de seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

É sintomático que a instituição inicie um esforço interno, através de políticas indutoras de pesquisa e pós-graduação, uma vez que o *status* de universidade, definido por lei²⁸, estabelece um mínimo de titulação de mestres e doutores para o corpo docente e, posteriormente, seria definido um mínimo de cursos de mestrado e de doutorado que deveriam ser ofertados pela instituição²⁹. Para além dos interesses de grupos de docentes em buscar por novas práticas universitárias, diferentes daquelas legitimadas por anos, a própria gestão da universidade vai incentivar novas práticas universitárias como a pesquisa e o ensino de pós-graduação. A Câmara de Pós-Graduação em sua 44ª reunião, realizada em 05 de setembro de 2008 trazia o seguinte assunto em sua ata:

Item I: Tempo de dedicação do docente à pesquisa e pós-graduação. Sugere seja constituída comissão com representantes dos departamentos acadêmicos, colegiados de cursos de graduação e de pós-graduação, CPPD e pró-reitorias para discutir no âmbito de cada unidade e encaminhar sugestões à comissão constituída a fim de elaborar uma matriz para a obtenção de coeficiente que reflita a participação do docente nas atividades relativas aos cargos e funções: **Item II Docentes com perfil de pesquisa.** Sugere seja constituída comissão para elaboração de proposta de reformulação/adequação das normas e resolução que regem os concursos e para a elaboração de proposta de matriz de alocação de vagas aos departamentos/unidades e reformulação/adequação da pontuação para a progressão docente; a elaboração, pelos programas de pós-graduação, de uma grade fixa para anos pares e ímpares contendo disciplinas que deverão ser oferecidas a cada ano, em cada programa; **item III: Técnicos e Auxiliares de Laboratório.** Sugere que o assunto seja encaminhado à Pró-Reitoria de Recursos Humanos; **item IV: Infra-estrutura.** A expansão da pós-graduação está sendo planejada no contexto do Programa de Apoio à Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior

²⁷ Salienta-se que nesses números estão a totalidade de docentes, entre graduados, especialistas, mestres e doutores. Adiante iremos fazer uma análise mais pormenorizada da titulação do corpo docente da UNIFAL-MG no período de análise dessa dissertação.

²⁸ Art. 52 da Lei 9394 (LDB).

²⁹ Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010, que Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimento de universidades do Sistema Federal de Ensino.

(PAPG-IFES) da Andifes e sugere que seja elaborada e discutida a política de pós-graduação em consonância com as demais comissões encarregadas de adequar/propor as normas citadas no mesmo documento. O Prof. Marcelo Polo informou que estão sendo enviadas 11 propostas em resposta ao PAPG-IFES, sendo três de expansão de programas já existentes, sete para criação de novos programas e uma de infra-estrutura geral para a pós-graduação no campus de Alfenas. A situação presente, falta de secretária própria para os programas *stricto sensu*, salas para os coordenadores e recursos humanos exclusivos para secretariar os programas, poderá acarretar prejuízo aos programas existentes (3) e aos futuros, tendo em vista a necessidade de melhor organização, bem como a avaliação *in loco* a ser feita pela Capes em breve. Solicita à Assessoria de Planejamento a inclusão no projeto da nova Biblioteca Central de espaço para estudos individuais e laboratórios de informática para a pós-graduação. (UNIFAL-MG/CPG, Ata 44º de 05/09/2008, grifo nosso).

Essa questão tratada na 44º reunião da Câmara de Pós-Graduação - CPG é um importante indício de como os processos de expansão do ensino superior no país, mais especificamente o REUNI, promoveram importantes mudanças institucionais. A CPG, que foi instituída no ano de 2003, manifesta a preocupação de seus membros com as atividades de pesquisa e a conseqüente necessidade de criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, com a adesão ao Programa de Apoio a Pós-Graduação – PAPG/IFES proposto pela Andifes. A pós-graduação passa a ser fonte irradiadora de mudanças institucionais, com a legitimação de práticas relativamente novas nesse microcosmo.

Desta forma, podemos afirmar que o REUNI propiciou elementos, no âmbito do campo universitário brasileiro, através de seu processo de expansão, não só de cursos de graduação, mas também de pós-graduação, implementando-se, dessa forma, uma nova lógica junto ao ensino superior do país. Uma lógica oriunda do mercado, caracterizada por critérios de eficiência e produtividade. Tais critérios inserem-se em âmbito institucional através da pós-graduação (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 62).

É nesse quadro de reflexões e, marcados por incertezas e ambivalências, indefinições e redefinições (...), por meio da qual pretendemos desvelar lógicas adotadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ou seja, o Sistema Capes, que sustentam a vinculação entre avaliação e financiamento, produção acadêmica e produtivismo e que, em última instância, expressam a relação do Estado brasileiro com a ciência, amalgamando as áreas do conhecimento – provocando competição intra e entre áreas – e circunscrevendo os programas de pós-graduação *stricto sensu* à condição de ‘produtores’ no

interior do campo intelectual (BIANCHETTI; VALLE; PERREIRA, 2015, P.03).

É esse sistema Capes, constituído no Brasil a partir de 1950, que estabelece o formato da pós-graduação no Brasil e que permite que esse nível de ensino se torne o polo irradiador de grandes mudanças no ensino superior no país, conforme apontado no estudo de Silva Júnior e Sguissardi (2009). A lógica mercadológica adentra ao espaço acadêmico que inicia uma reconfiguração a partir da atuação de um novo ator, o professor – pesquisador.

Há três principais processos colocados na inércia do movimento de reconfiguração da pós-graduação no país: 1) o CNPq (Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; 2) a **Agência Capes (Estado), que regula um sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq (articulada a ele, portanto), bem como forma um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico;** e 3) o mercado, para o qual convergem os movimentos anteriores e que, em última instância, conduz a reforma universitária.(SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 55, Grifo nosso).

Esse produtivismo acadêmico, que atualmente permeia as práticas universitárias no Brasil, principalmente pela ação das principais agências de fomento do Governo Federal, é fruto da inserção da universidade como peça chave para as políticas governamentais que objetivam o crescimento econômico e a competitividade externa, desconstruindo a estrutura sócio histórica da universidade estatal e pública (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 53). Como bem aponta Bourdieu,

[...] o surgimento de um corpo de administradores científicos e o crescimento de seu peso na estrutura dos poderes universitários só podem ser compreendidos pela análise da estrutura do campo em seu conjunto, das lutas que nele ocorrem e dos benefícios que os diferentes campos podem extrair dos efeitos do crescimento do número de estudantes e de diferentes categorias de professores (isso se vê especialmente bem nos casos das universidades americanas que, devido ao seu estatuto, estão mais diretamente subordinadas à demanda do que a Universidade francesa). É por isso que a análise do efeito que as transformações morfológicas exerceram sobre o corpo professoral, sobre sua visão do mundo universitário e de suas divisões, passa por uma **história estrutural do campo universitário que é preciso ao menos esboçar**, a partir dos dados disponíveis. (BOURDIEU, 2013a, p. 174, grifo nosso).

Portanto, quando nos propusemos a analisar a expansão da pós-graduação na UNIFAL-MG, acreditamos ser fundamental compreender, não apenas a história institucional, conforme discutido até aqui, mas também a própria sistemática de construção da pós-graduação no Brasil. Para tanto, nos debruçamos em uma análise sobre a Capes, principal agência do Governo Federal para a pós-graduação, e o papel que exerceu na reconfiguração do campo universitário brasileiro através das políticas de pesquisa e pós-graduação. É o que veremos na próxima seção.

3 A Capes e a pós-graduação no Brasil: a reconfiguração do campo universitário a partir da pesquisa e da pós-graduação

A qualificação de professores e de pesquisadores de um país de formação colonial peculiar, que não estimulou a formação autóctone de intelectuais e pesquisadores, de seletividade sociopolítica que exclui contingentes humanos enormes, gerou impedimentos estruturais para uma afirmação autônoma e ampliada do ensino superior. (CURY, 2005, p. 07)

O campo universitário no Brasil foi caracterizado, em seu início, por suas poucas universidades e suas escolas e instituições isoladas, com um ensino de caráter eminentemente profissional. As escolas de engenharia, farmácia, odontologia, medicina, direito etc., constituíam o campo universitário do país no qual era formada a elite letrada (Cunha, 1988, p. 16).

Nesse microcosmo, campo universitário daquele período, eram praticamente inexistentes as práticas de pesquisa, sendo exceção algumas poucas instituições de ensino e institutos de pesquisa³⁰. Portanto, a ideia de estudos pós-graduados no Brasil até o final da Primeira República era algo impensável devido à própria estrutura da sociedade e do campo universitário que nela estava inserida.

É importante sublinhar, evitando anacronismos, que quando no texto me refiro ao histórico da constituição das práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação junto ao campo universitário brasileiro, não o faço tendo em vista os modelos atuais do fazer científico, mas as atividades desta natureza presentes no campo universitário de outros países nesse mesmo período, como em alguns países europeus, notadamente a Alemanha e, posteriormente, nos Estados Unidos. As “universidades de pesquisa”, pensada na Alemanha, ganham espaço nos EUA em meados do século XIX. Segundo Verhine (2008),

³⁰ Podemos citar a Estação Experimental de Campinas, depois o Instituto Agrônomo de Campinas, para apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Em 1892, foi criado, em São Paulo, o Instituto Bacteriológico, destinado a produzir vacinas. Em 1899, nasceu o Instituto Butantã, para produção de soros antiofídicos, também em São Paulo. Em 1901, o Governo Federal criou, no Rio de Janeiro, o Instituto Soroterápico Federal, depois Instituto Manguinhos, com o fim de combater um surto de peste bubônica. Em 1928, foi criado em São Paulo, o Instituto Biológico como instrumento de combate à broca do café. (Cunha, 2007, p.193). Além desses institutos de pesquisa podemos citar ainda a Universidade Federal de Viçosa, fundada em 1927, com claros objetivos de desenvolver ensino e pesquisa.

A primeira universidade de pesquisa do estilo alemão foi a Universidade Johns Hopkins, estabelecida em Baltimore, em 1876 por um banqueiro muito rico. Esta instituição conferiu seu primeiro Ph.D. dois anos mais tarde. Seu primeiro grupo de estudantes de pós-graduação incluiu Woodrow Wilson, mais tarde Presidente dos Estados Unidos, e John Dewey, um dos mais importantes educadores de todos os tempos. O modelo de universidade de pesquisa foi rapidamente consagrado quando Harvard, a universidade mais antiga da nação e a de maior prestígio, o adotou no início dos anos de 1880 (VERHINE, 2008, p. 167).

Ou seja, em uma análise comparada, podemos afirmar que no campo universitário do Brasil o desenvolvimento das práticas de pesquisa e ensino pós-graduado se deram tardiamente em relação a outros países.

Com a Revolução de 1930 e o início da chamada República Nova no Brasil, tendo à frente Getúlio Vargas, o ensino superior no Brasil passa a experimentar grandes transformações. Aliás, a própria sociedade brasileira daquele período inicia um processo de grandes transformações caracterizado pelo crescimento das cidades, surgimento de novas classes sociais e a imposição de novas demandas para o ensino superior, que teve como consequência transformações também nesse campo.

A elaboração e aprovação do Decreto N° 19.851 que dispunha sobre o Estatuto das Universidades, tendo à frente Francisco Campos, então ministro do recém-criado Ministério da Educação dos Negócios da Educação e Saúde Pública, insere, já em seu Art. 1° que o ensino superior tinha então como finalidade “elevantar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer domínios dos conhecimentos humanos” (BRASIL, 1931). O Estatuto das Universidades de 1931 já insere no campo universitário do Brasil a possibilidade do fazer científico, um pré-requisito para se falar em estudos pós-graduados.

Mas, o que ainda insistia em ser característico do campo universitário no país era um ensino fundamentalmente profissional, apesar de algumas instituições que começavam a ter certo destaque na prática de pesquisa e no ensino de pós-graduação, no qual podemos destacar a USP, Universidade do Brasil e Universidade de Minas Gerais. Nesse momento, a pós-graduação não tinha uma determinada diretriz a seguir e cada instituição adotava o modelo que lhe conviesse, sendo que dois paradigmas de pós-graduação dominavam o cenário universitário nesse momento, a saber: o europeu, com forte influência francesa e o norte-americano.

O grande marco na história da pós-graduação no Brasil acontece em 1951 com a fundação da Campanha para qualificação de pessoal de nível superior – Capes, por iniciativa de Anísio Teixeira³¹. Inicialmente idealizada como uma comissão para promover a campanha de qualificação de pessoal de nível superior, principalmente de professores universitários, a Capes tinha a função primordial de concessão de bolsas e auxílios. No Brasil, ainda eram raros os cursos de pós-graduação, o que levava, evidentemente, grande parte desses docentes com interesse em se qualificar a irem para o exterior.

De 1951 a 1964, a Capes não consegue suprir a demanda por docentes qualificados junto às instituições de nível superior, que era muito carente de pesquisadores, mas inicia um processo de mudança junto ao campo universitário no Brasil de forma irreversível. A prática de pesquisa passa a fazer parte, mesmo que de forma incipiente, do ensino superior no país.

Em 1965, temos a emissão do Parecer 977/65, o conhecido Parecer Sucupira, no qual é estabelecida a sistemática da pós-graduação no Brasil, adotando como paradigma principal o norte-americano, que estabeleceu dois níveis: o mestrado e o doutorado. Esse parecer se torna o principal documento da pós-graduação no Brasil, sendo o responsável pela adoção de uma nova postura, tanto por parte das instituições governamentais, como o MEC e a própria Capes, quanto entre as instituições de ensino superior no Brasil. Era o início do que podemos chamar de institucionalização da pós-graduação, com a efetivação do sistema nacional de pós-graduação – SNPG.

A partir daí, a própria Capes passa a ter novas atribuições, para além da concessão de bolsas e auxílios, e começa a ter condições de realizar o planejamento da pós-graduação no Brasil. Esse planejamento da pós-graduação no país é cristalizado através dos planos nacionais de pós-graduação. O I PNPG cobre o período de 1975 a 1979; o II de 1975 a 1980; o III de 1986 a 1989 e o IV que não chegou a ocorrer devido a questões orçamentárias.

Para além do histórico da constituição da Capes no Brasil e do papel dos planos nacionais de pós-graduação na reconfiguração do campo universitário brasileiro, não podemos deixar de analisar, mesmo que de forma sucinta, a reforma de Estado colocada em

³¹ A Capes foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto Nº 29.741, assinada por Getúlio Vargas e pelo então Ministro da Educação Simões Filho.

prática pelo Ministério da Administração e Reforma de Estado – MARE, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso e tendo à frente dessa reforma o então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e como Ministro da Educação o ex-Reitor da Unicamp, Paulo Renato de Souza. Veremos que a Capes teve um papel fundamental nessa reforma de Estado, ao inserir, junto ao campo universitário brasileiro, uma lógica mercadológica e de competitividade, própria da sociedade mundializada na qual estamos inseridos³².

As chamadas práticas universitárias, o ensino, a pesquisa e a extensão, são impactadas com uma nova racionalidade acadêmica, próprias do mundo capitalista, o que, conseqüentemente, resulta, mais uma vez, na reconfiguração do campo universitário brasileiro e na identidade institucional das entidades envolvidas nesse complexo processo.

Para empreendermos a análise da reconfiguração do campo universitário no Brasil, temos como principal referencial o conceito de campo de Pierre Bourdieu. Nesse sentido, entendemos o campo como um espaço estruturado de posições, no qual cada instituição que compõe esse microcosmo ocupa uma determinada posição.

Essa caracterização de diferentes instituições corresponde a funções sociais distintas e, sobretudo, produz agentes determinados, que exercem papéis sociais de acordo com prerrogativas externas ao mundo escolar/universitário, mas que transfiguram em legitimidade através do título obtido (CATANI, 2013, p. 70).

Ou seja, instituições que preparam seus egressos para uma determinada função na sociedade. Algumas formam pesquisadores e quadros para os altos cargos da administração pública e no setor privado e muitas outras profissionais para atender as variadas demandas da sociedade. Veremos na última etapa desta dissertação que a força do *habitus* de muitos atores oriundos das grandes universidades³³ do país acaba por sucumbir as determinantes institucionais, ou se amalgamando a elas na constituição de práticas não legitimadas por essas instituições. Mas antes disso, é prudente caracterizarmos nosso *locus* de estudo a partir das contribuições de Pierre Bourdieu.

³² Para compreender o efetivo papel da Capes nesse processo, se torna fundamental a apreensão do processo de constituição da Capes que se transforma na principal agência de acompanhamento e regulação da pós-graduação no Brasil.

³³ Denomino aqui de “grandes universidades”, aqueles centros de ensino que contam com as práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação já consolidadas, como a USP, UFMG, Unicamp, UFV, dentre outras.

3.1 Campo Universitário no Brasil: uma discussão a partir de Pierre Bourdieu

Não são, portanto, como comumente se acredita, as tomadas de posição políticas que determinam as tomadas de posição sobre as questões universitárias, mas são as posições no campo universitário que orientam as tomadas de posição sobre a política em geral, e sobre as questões universitárias em particular. (BOURDIEU, 2013a, p. 19).

Partindo, portanto, das contribuições de Pierre Bourdieu, em especial do conceito de campo, e a partir da reconfiguração do campo universitário brasileiro através do papel da Capes, podemos apontar algumas reflexões que nos servirão de base para a presente dissertação. Assim, iniciamos este item fazendo uma rápida discussão do conceito de campo em Bourdieu, para depois nos debruçarmos sobre suas possíveis aplicações no campo universitário brasileiro.

A noção de campo de Bourdieu deve ser compreendida em sua interdependência em relação a outros conceitos como o de *habitus* e capital, “*e não podem ser definidas isoladamente, mas apenas o interior de um sistema teórico que o constituem*” (CATANI, 2013 p. 60), uma vez que o campo é um espaço socialmente constituído por diferentes agentes que ocupam uma determinada posição nessa estrutura. Ou seja, é efetivamente essa interação que dá sentido ao conceito de campo.

Nesse espaço social, os agentes nele inseridos ocupam determinadas posições a partir das relações de força que estabelecem. Essas relações podem ser caracterizadas por disputas pela hegemonia. Portanto, o campo é um espaço privilegiado de disputas que ocorrem de variadas formas.

O campo trata-se, basicamente, de um espaço social, um microcosmo inserido em uma dimensão maior, a sociedade. De acordo com Bourdieu, é preciso sempre situar seu objeto em relação ao campo em que está inserido e este em relação ao que denomina “campo do poder”. O campo tem sempre uma margem de autonomia em relação ao “campo do poder”, noção fundamental para o entendimento e aplicabilidade dos conceitos de *habitus*, capital e estratégia (GARCIA, 1996, p. 64).

[...] el conocimiento previo de las leyes generales de funcionamiento de los campos, microcosmos sociales característicos de las sociedades

diferenciadas, y simultáneamente la atención empírica prestada a los efectos de campo, observables dentro del universo de los establecimientos de enseñanza superior, *grandes* ou *petites écoles*, facultades, clases preparatórias, etc., llevaron a tratar este universo como um campo y a proporcionarnos los medios para construir la red de *relaciones objetivas* entre esos establecimientos, que ejercen mutuos efectos a distancia, tal como cuerpos celestes pertenecientes a um mismo campo gravitacional. (BOURDIEU, 2004, p. 20, grifo nosso)

É na perspectiva apontada na citação anterior que entendemos o conceito de campo, vislumbrando aí a importância do conhecimento das leis gerais de funcionamento dos campos, uma vez que o campo o qual buscamos delimitar é parte integrante de um campo maior, o “campo do poder”³⁴. Assim, apesar de contar com uma relativa autonomia, sofre as influências e impactos de uma determinada “classe dominante”. Apesar das influências externas ao campo, por exemplo do “campo do poder”, cada um desses espaços conta com uma lógica específica, com leis e procedimentos apenas inteligíveis no interior desse microcosmo.

Assim, a lógica que impera no campo universitário, por exemplo, só é inteligível para os membros daquele espaço, que jogam aquele jogo. Portanto, o conceito de campo em Bourdieu se coloca como uma importante ferramenta de análise, na medida em que estabelece uma possibilidade de reflexão do espaço social no qual o objeto de pesquisa está inserido, sendo o espaço vislumbrado como um microcosmo em que os atores que aí se inserem ocupam uma determinada posição vinculada ao capital simbólico que possuem.

Em termos metodológicos rigorosos, a construção da lógica peculiar a cada um dos sistemas imbricados de relações relativamente autônomas (o campo do poder e o campo intelectual) constitui a condição prévia de construção de trajetória social como sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias. (BOURDIEU, 2004, p. 191).

³⁴ “A expressão ‘campo do poder’ é usada como sinônimo da expressão ‘classe dominante’. Enquanto objeto empírico, esta se revela, de fato, suficientemente diferenciada para ser analisada como um campo, isto é, um espaço de posições estruturado por uma distribuição desigual de capitais, cujo acúmulo constitui um conflito de poder. De maneira mais abstrata, pode-se definir o campo do poder como o espaço em que se estabelece o valor relativo dos diferentes tipos de capitais que proporcionam um poder sobre o funcionamento dos diferentes campos.” (DENORD, 2017, p. 75).

O entendimento da lógica interna de funcionamento de um determinado campo social apenas pode ser vislumbrado se conseguirmos compreender as relações desse microcosmo com o campo do poder, e, assim, ter condições de identificar os grupos que compõem a estrutura desse campo e suas formas de atuação. Ou seja, identificar as estruturas objetivas das relações entre as posições ocupadas, por agentes ou instituições, no interior do campo. A partir daí chegamos ao conceito de *habitus*, esses “sistemas de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (Op. Cit., p. 191).

É por meio do *habitus*, enquanto esse conjunto de práticas e ideologias, que nos é possível identificar os diferentes grupos de um determinado campo social, na medida em que as tensões resultantes das relações de força são resultado “*das tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo*” (BOURDIEU, 1994, p. 27, apud CATANI, 2013, p. 59).

Para tanto, Bourdieu apresenta três momentos necessários e fundamentais para a atividade de pesquisa científica: 1 – análise da posição dos grupos na estrutura da classe dirigente; 2 – análise da estrutura das relações objetivas entre as posições e os grupos e 3 – “*construção do habitus como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes*”. (BOURDIEU, 2004, p. 191).

O primeiro item refere-se a situar o campo social em relação ao campo do poder. O segundo item refere-se em compreender o tipo de relação entre os agentes no interior do campo. E o terceiro item, e talvez o de maior complexidade, refere-se ao entendimento do *habitus* que caracteriza o campo. Esse último encontra-se na subjetividade das ações humanas, pois são modos de ser e de pensar aquele espaço social incorporados pelos sujeitos inseridos naquela estrutura.

[...] la operación práctica del habitus, es decir, de esquemas generadores de clasificaciones y prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social – definida, precisamente, como Strawson pretende,

por lá recíproca exterioridade de posiciones. Ya que el habitus está ligado genéticamente (y también estructuralmente) a una posición, siempre tende a expresar, mediante esquemas que constituyen su forma incorporada, el espacio de las posiciones diferentes u opuestas (por ejemplo: alto/bajo) que son constitutivas del espacio social, y a la vez una toma de posición práctica sobre esse espacio (algo por el estilo de “estoy arriba o abajo, y tengo que mantenerme allí”. (BOURDIEU, 2013b, p. 15).

O *habitus*, desta forma, tem estreita ligação com a posição ocupada pelo agente na estrutura do campo, uma vez que as práticas são frutos desses esquemas geradores de classificação devidamente incorporados. Só podemos compreender as práticas de um determinado grupo social ao entender a lógica fruto dessas práticas, o que leva, inevitavelmente, a buscar entender o espaço em que elas ocorrem bem como as regras e leis específicas dessa estrutura.

Dessa maneira, a sociedade como um todo pode ser pensada como um grande campo social, macrocosmo, que, por sua vez, é formada por uma infinidade de outros campos menores, cada qual com suas leis e regras específicas, microcosmo, que guardam uma certa margem de autonomia com relação ao “campo do poder”. Cada campo possui uma determinada espécie de capital, só reconhecida pelos membros daquele campo. Por exemplo,

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela **estrutura da distribuição do capital específico**, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983, p. 133, grifo nosso).

Ou seja, cada campo específico conta com uma espécie de capital específico, distribuídas aos agentes desse campo de acordo com a posição a qual ocupam. Bourdieu nos fornece um arcabouço teórico que possibilita-nos pensar no objeto de pesquisa em duas dimensões distintas, porém complementares, a saber: as estruturas sociais e as estruturas

mentais. Esse complexo jogo, muito particular da sociologia do conhecimento³⁵, nos revela realidades *a priori* ininteligíveis, pois respondem a uma lógica própria do campo.

Trazendo essa discussão conceitual para o campo universitário específico, Bourdieu fez interessantes apontamentos sobre a estruturação e a dinâmica de funcionamento do campo universitário na França que, guardadas as devidas proporções, é claro, nos fornecem importantes ferramentas analíticas. Bourdieu argumenta que,

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder. (BOURDIEU, 2013a, p. 70).

O campo universitário é constituído por inúmeras instituições, agentes do Estado e diferentes órgãos de fomento, todos estabelecendo relações, hierarquicamente, definidas de acordo com o capital específico que cada grupo possui. Nesse microcosmo, que de forma alguma é indiferente e imune às ações do campo do poder, cada uma das instituições que o compõem exerce um determinado papel na estrutura desse espaço social. Esse universo é composto por instituições cientificamente dominantes, socialmente dominadas, cientificamente dominadas ou socialmente dominantes, conforme aponta Bourdieu:

Sabendo que as diferentes faculdades se distribuem segundo uma estrutura quiasmática, homóloga da estrutura do campo do poder, num polo as faculdades cientificamente dominantes mas socialmente dominadas e, no outro extremo, as faculdades cientificamente dominadas mas temporalmente dominantes, compreende-se que a **oposição principal concerne ao lugar e ao significado que as diferentes categorias de professores conferem praticamente (e primeiramente no seu orçamento-tempo) à atividade científica e à própria ideia que tem da ciência.** (BOURDIEU, 2013a, p. 84, grifo nosso).

³⁵ “Em ‘Estruturas sociais e estruturas mentais’, prólogo de *La Noblesse de d’État*, *Grandes écoles et esprit de corps* (1989), Bourdieu escreve que ‘a sociologia da educação é um capítulo, e não dos menores, da sociologia do conhecimento e também da sociologia do poder’”. (1991, p. 117 apud HEY; CATANI, 2010, p. 53).

Podemos dizer que, a partir de Bourdieu, existe uma distinção entre as faculdades temporalmente dominantes daquelas voltadas para a pesquisa científica. Enquanto as primeiras têm um pequeno grau de autonomia, as segundas têm maior autonomia, mas não alcançam os espaços de poder da sociedade em que estão inseridas (BOURDIEU, 2013, p., 95). Assim, temos, no campo universitário propriamente dito, de um lado, um poder mundano, calcado em questões mais políticas, e um outro tipo de poder acadêmico, esse último vinculado ao capital científico, acumulado pelo reconhecimento dos pares (Op. Cit.).

No âmbito do campo universitário, temos, portanto, o desenvolvimento de dois tipos de capital específicos: o capital científico, oriundo do reconhecimento científico pelos pares, e capital político, vindo de posições políticas ocupadas (cargos de chefia, participação em comissões etc.) e de contatos com altos agentes do Estado.

Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a **duas espécies de capital científico**: de uma lado, **um poder que se pode chamar temporal (ou político)**, poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (poder de nomear e de fazer carreiras) que ela assegura. **De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento**, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os ‘colégios invisíveis’ de eruditos reunidos por relações de estima mútua). (BOURDIEU, 2004c, p.35, grifo nosso).

Pensar o campo universitário brasileiro guarda suas especificidades com relação ao modelo analisado por Pierre Bourdieu, é claro. Partindo das contribuições de Bourdieu, passamos a conceituar o campo universitário brasileiro a partir de um espaço social marcado por disputas e com seus tipos de capital específico. Segundo Hey e Catani (2010),

Entendemos por campo universitário o *locus* de relações que envolve como protagonista agentes que possuem a delegação **para gerir e produzir práticas universitárias**, isto é, uma modalidade de produção **consagrada e legitimada**. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de

capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. (HEY; CATANI, 2010, p. 54)

Esse campo institucionalizado é constituído por diversos tipos de instituições e agências do governo, com cada uma das instituições ocupando um determinado lugar nessa estrutura. Assim, “o campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro que garante a produção, a circulação e mesmo o consumo de bens simbólicos que lhe são inerentes” (HEY; CATANI, 2010, p. 54).

Nesse cenário, temos a constituição de um conjunto de instituições, entre públicas e privadas, agências de fomento e órgão do Ministério da Educação, cada qual ocupando e exercendo uma determinada função nesse espaço acadêmico. O sistema universitário brasileiro é múltiplo e extremamente complexo, com variados tipos de instituições, cada qual caracterizada por um tipo de atuação nos contextos em que está inserida. Martins aponta que, no Brasil, ocorreu “o fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas” (MARTINS, 2000, p. 41).

A diversidade de instituições que compõem o campo universitário brasileiro é muito grande, indo desde grandes e complexas universidades a escolas e centros isolados; as primeiras já com ensino e pesquisa consolidadas e as últimas mais voltadas, em sua grande maioria, ao ensino de graduação.

As 973 instituições que integram o atual sistema de ensino superior brasileiro são muito diferentes entre si nas vocações acadêmico-profissionais, no formato institucional, etc., envolvendo desde centros de ensino e pesquisa bastante complexos como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e outras, até pequenas e isoladas escolas voltadas basicamente para as atividades de ensino, espalhadas pelas diversas regiões do país. (MARTINS, 2000, p. 44).

O campo universitário brasileiro configura-se de tal forma, que sua estruturação se dá com base em demandas específicas vindas da sociedade em que está inserida. Diante disso, podemos afirmar que essa caracterização de diferentes instituições, corresponde a funções distintas que produzem determinados agentes.

Bourdieu explicita o entendimento do campo do poder com rede cruzada das ligações estruturais e funcionais que entrelaçam o espaço das escolas de elite com o das classes dirigentes, de acordo com suas articulações. Nas atuais sociedades complexas, a escola é a instituição encarregada do trabalho de consagração das divisões sociais. (CATANI, 2013, p. 70).

Esse processo de constituição estabeleceu grandes diferenças entre as instituições que compõem o campo universitário no país, sendo que as atividades de pesquisa e pós-graduação foram efetivamente inseridas na estrutura de algumas poucas instituições, enquanto grande parte das escolas e centros isolados estabeleceu o ensino de graduação e, em muitos casos, de forma precária. Ou seja, no campo universitário brasileiro, com a criação de programas de pós-graduação e o incentivo às práticas de pesquisa, ocorria um processo de distinção entre as instituições que produziam conhecimento, por meio da pesquisa e pós-graduação, e as que “apenas” reproduziam conhecimento por meio do ensino de graduação.

O campo universitário brasileiro passa a, gradativamente, estabelecer, como prática institucionalizada, a produção de conhecimento através da pesquisa e pós-graduação.

Na trajetória dessas transformações, forma-se um campo acadêmico extremamente complexo em virtude das diferentes posições ocupadas por essas instituições diante dos indicadores que comandam o funcionamento desse espaço social, como a qualidade do ensino oferecido, a titulação do corpo docente, **a capacidade científica instalada**, os formatos organizacionais desses estabelecimentos, o prestígio e o reconhecimento social e simbólico dos distintos estabelecimentos que o integram. (MARTINS, 2000, p. 42, grifo nosso).

Nesse momento, podemos estabelecer, de forma genérica, três grandes grupos de instituição que compõem o campo universitário brasileiro, a saber: as instituições de excelência que tem já consolidados programas de pós-graduação e atividades de pesquisa; as instituições que estão em busca da criação de seus primeiros programas e já desenvolvem, ainda que de forma incipiente, atividades de pesquisa; e as instituições voltadas, exclusivamente, para o ensino de graduação e que não tem as mínimas condições, e talvez nem pretensões, de acordo com critérios da Capes, de propor e manter programas de pós-graduação, uma vez que não contam com atividades de pesquisa. “É preciso

reconhecer que algumas universidades, departamentos ou docentes podem ter uma vocação mais orientada para a pesquisa e outras, para o ensino profissional” (MARTINS, 2000, p.45).

Nesse contexto, a atuação de determinados grupos dominantes, uma elite intelectualizada oriunda, principalmente, das principais universidades do país, estabelece uma forma de pensar o ensino superior no país a partir do desenvolvimento de práticas de pesquisa e pós-graduação. O processo de institucionalização da pós-graduação, como veremos posteriormente, inseriu no campo universitário brasileiro novas práticas que passavam a diferenciar as instituições no interior desse campo.

[...] o processo de constituição, consolidação e alimentação do mundo acadêmico é perpassado pelo campo do poder, definido com o conjunto de campos burocráticos ou administrativos do qual os agentes e os grupos de agentes governamentais lutam em pessoa ou procuração por essa forma particular de poder, que é o poder de reger uma esfera particular de práticas, por leis, regulamentos, medidas administrativas. (HEY; CATANI, 2010, p. 62-63).

Dessa forma, a constituição do campo universitário no país é delineada diretamente pela atuação de duas agências do Governo Federal, a CAPES e o CNPq, uma atuando na regulação da pós-graduação e a outra no fomento à pesquisa.

Todas as atividades da prática universitária parecem estar orientadas para a obediência das normas da Capes, para a utilização dos financiamentos do CNPq, contingenciadas pelas precárias condições de trabalho das Ifes e a intensificação do trabalho dos professores, tema já bastante abordado neste estudo. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 215).

Subjacente à estruturação desse campo, estão as atividades de pesquisa e pós-graduação, que inserem nesse espaço uma lógica de mercado que se expressa através do produtivismo acadêmico. Para entender como se deu a reconfiguração do ensino superior no país a partir de novos elementos, o conceito de campo possibilita fazer uma análise do conjunto das instituições que sofrem os impactos das políticas públicas implementadas pelo governo.

[...] enfocar a situação do ensino superior brasileiro atual a partir da noção de campo, em cujo interior as universidades, bem como os demais tipos

de instituições que o estruturam, tais como os estabelecimentos isolados, as federações de escolas e faculdades integradas, tendem a ocupar posições específicas na hierarquia deste espaço social. **Creio que esta postura possibilita orientar a reflexão para a grande diferenciação institucional que se encontra subjacente na estruturação deste campo específico.** (Martins, 1998, pp. 59-60 apud CATANI, 2013, p. 76, grifo nosso).

A posição, portanto, ocupada pela instituição junto ao campo universitário no Brasil, define, de certa maneira, as práticas universitárias que lhe são inerentes, conformando a própria identidade institucional. As práticas legítimas no âmbito institucional são elaboradas e vivenciadas por seus agentes, devido à posição da instituição junto ao campo. Uma lógica própria é definida nesse microcosmo, que também é palco privilegiado de disputas, entre seus agentes, pela hegemonia.

Partindo das discussões elencadas acima, argumentamos que a EFOA/UNIFAL ocupava/ocupa uma determinada posição no âmbito do campo universitário brasileiro, a partir da função que lhe foi/é atribuída, estabelecendo relações de força/hierarquia com outras IES e agências que compõem esse espaço. Essa posição ocupada no campo determinou em grande medida, toda uma dinâmica de funcionamento interno nesse universo.

As “estruturas estruturadas e estruturantes”, próprias dessa instituição, são definidas e redefinidas ao sabor das relações e dinâmicas estabelecidas em um campo do poder maior que impacta diretamente nas práticas consolidadas e legitimadas em âmbito institucional. Muitas dessas práticas são realizadas de forma não consciente. Como estamos tratando de uma instituição centenária, determinadas práticas institucionais já estavam há muito tempo consolidadas e legitimadas, inclusive pela própria posição da instituição no campo universitário.

A partir desses apontamentos iniciais, podemos inferir que, durante muitos anos, as práticas legitimadas na instituição eram alicerçadas no ensino de graduação, em certa medida, determinadas pela posição que a instituição ocupava no campo universitário do país, assim como tantas outras instituições de ensino superior tidas como núcleos isolados. Por mais que seu corpo docente se qualificasse³⁶, através de programas do governo e de

³⁶ Segundo Botelho (1985, p. 48), em 1985 a EFOA contava com 115 docentes, sendo 21 graduados, 39 especialistas, 46 mestres, 6 doutores e 3 livre-docentes. São números modestos

incentivos quanto à titulação, ao retornarem à instituição passavam a desenvolver as atividades tidas naquele espaço como legítimas. Mesmo após a reforma Universitária de 1968, que resultou na Lei Nº 5.540 de 1968, a aprovação da LDB e da própria constituição de 1988 em seu Art. 207³⁷, que redefiniram as práticas universitárias inerentes à carreira docente, seus professores dedicavam-se, quase exclusivamente, ao ensino de graduação.

Não era apenas a força do *habitus* institucional, mas fatores externos, como, por exemplo, a própria posição da instituição no campo universitário que lhe atribuía a função de formação profissional, notadamente da área de saúde. Ou seja, as políticas públicas de educação superior nesse período não eram favoráveis à expansão da pós-graduação no país, nível de ensino concentrado nos chamados centros de excelência³⁸.

Tal fato é demonstrado de várias formas. Uma delas é que a pesquisa em âmbito institucional passa a ser formalmente desenvolvida apenas na década de 1990, com a criação de uma coordenação de pesquisa e pós-graduação³⁹. Outro fator que demonstra essa função é a oferta de variados cursos de especialização e aperfeiçoamento destinados a profissionais da área de saúde que ocupavam grande parte dos procedimentos burocráticos da instituição, característica mensurável através de atas de reuniões da Câmara de Pós-graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, esse último com sua primeira reunião realizada em 22 de março de 2002⁴⁰.

A força do *habitus* institucional, somada à conjuntura externa, estabeleceu, então, uma determinada prática universitária que era imposta aos que adentravam a esse

tendo em vista a institucionalização da pesquisa e pós-graduação, uma vez que não há número de pesquisadores suficientes para a luta pela legitimação das práticas de pesquisa. O grupo hegemônico, nesse contexto, ainda era dos docentes vinculados quase que exclusivamente ao ensino de graduação.

³⁷ Estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

³⁸ O Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP concentra vários estudos sobre financiamento do Ensino Superior. Ver especialmente KLEIN, Lúcia. Política e Políticas de Ensino Superior: 1979-1990. NUPES/USP, Documento de trabalho 2/92.

³⁹ Essa informação encontra-se no endereço eletrônico da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIFAL-MG, disponível em: www.unifal-mg.edu.br/prppg. Neste período a pós-graduação desenvolvida em âmbito institucional é a *lato sensu*, os cursos de especialização. O desenvolvimento desses cursos *lato sensu* está vinculados ao tipo de egresso da instituição e suas áreas de formação, com grande enfoque no mercado de trabalho. Eram profissionais, notadamente farmacêuticos e odontólogos, buscando aperfeiçoamento em suas áreas de atuação.

⁴⁰ A realização de uma primeira reunião desse órgão colegiado conhecido com Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE já no ano de 2000 evidencia a quase inexistência ou a pouca visibilidade de atividades de pesquisa. Na primeira reunião foram analisados 9 assuntos na pauta, sendo que 2 assuntos referentes a extensão e 7 referente aos cursos de graduação.

microcosmo, o que Bourdieu denomina como violência simbólica, não havendo a possibilidade institucional de estabelecer novas práticas, como a pesquisa e ensino de pós-graduação *stricto sensu*. Temos aí a formação de tensões entre diferentes grupos no âmbito institucional, que estabelecem entre si relações de força em uma luta interna na busca pelo domínio/monopólio do campo. Tal luta se dá pelo acúmulo de capital reconhecido e pela legitimação desse domínio a partir da posição que ocupa nesse espaço.

É notório que, durante muitos anos, o grupo de docentes que tinha o domínio do campo vinculava-se, basicamente, ao ensino de graduação e às práticas concernentes a esse nível de ensino, o que pode ser explicitado nos números da instituição até meados da década 2000, como número de cursos de graduação, número de cursos de mestrado, número de alunos de graduação e mestrado, titulação do corpo docente e produção científica⁴¹.

Os embates referentes a essa nova conformação institucional, fruto da criação e expansão dos programas de pós-graduação, que acarreta na elaboração e vivência de novas práticas universitárias, como a pós-graduação e a pesquisa, serão devidamente discutidos e analisados na quarta etapa desta dissertação. Veremos que dois aspectos foram fundamentais para essas transformações na UNIFAL-MG. A reestruturação da universidade proporcionada pelo REUNI e as políticas de pós-graduação da Capes.

3.2 A Pós-Graduação no Brasil

A universidade no Brasil é um fenômeno relativamente novo em comparação com outros países das Américas, conforme já discutido no primeiro capítulo desta dissertação. O ensino de pós-graduação e a pesquisa são práticas ainda mais recentes no campo universitário brasileiro, sendo caracterizados, em seu início, como práticas isoladas e sem uma política pública ou mesmo diretriz estabelecida pelo Estado. Portanto, o que efetivamente caracteriza o início da pós-graduação no Brasil é uma falta de orientação e padronização por parte das instituições que implementaram esse nível de ensino em seu espaço acadêmico.

⁴¹ Na próxima seção iremos proceder a uma análise minuciosa destes dados. Porém, cabe destacar que a pós-graduação *stricto sensu* só foi efetivamente iniciada no ano de 2005, com a recomendação pela Capes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas.

A pós-graduação tem início efetivo no Brasil após 1930, quando assume o poder o presidente Getúlio Vargas, finalizando a chamada República Velha com um governo provisório (1930-1934), no qual se estabelece no ano de 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras⁴², idealizada por Francisco Campos. Logo no início do estatuto, em seu Art. 1º, constava:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, **estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos**; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo tecnico e científico superior, concorrer, emfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, grifo nosso).

Apesar de todo o controle exercido pelo Governo de Getúlio Vargas, através do MEC e do Estatuto das Universidades de 1931, o ensino de pós-graduação não sofria ainda nenhuma regulação maior por parte do Estado, sendo esse nível de ensino implementado por algumas poucas instituições, como a Universidade de São Paulo, tendo à frente Fernando de Azevedo, e a Universidade do Distrito Federal, tendo à frente Anísio Teixeira (CUNHA, 2007, p. 265).

A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, especialmente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que reunia vários professores europeus, não poucos de renome internacional, propiciou condições para que se formasse um novo modelo de cientista, que veio a representar importante papel no processo de institucionalização da ciência brasileira. (CUNHA, 1989, p. 20).

Os primeiros núcleos da pós-graduação *stricto sensu* foram institucionalizados com a chegada de professores estrangeiros, que vinham ao país em missões acadêmicas ou mesmo fugindo de guerras e conflitos (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1343). Essa primeira experiência foi fundamental para determinar a constituição desse nível de ensino no país, principalmente naquele período em que discutia qual o modelo de pós-graduação a

⁴² “O estatuto consagrava a competência do governo central em matéria **de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834**, reforçada pela criação, no mesmo ano de 1931, do Ministério da Educação dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como primeiro titular”. (CUNHA, 1989, p. 15).

ser adotado no Brasil, um de inspiração europeia, representado pelos Doutorados de pesquisa da USP e pelas livres Docências; e outro de inspiração americana, representado pelos programas ministrados na Escola de Agronomia de Viçosa, na UFRGS, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), na Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE/UFRJ) e na UnB. (SILVA, 2012, SN).

Na USP, uma das primeiras experiências de pós-graduação no país, adotou-se em seu início um modelo de cunho europeu, uma vez que grande parte dos docentes qualificados para esse nível de ensino era oriunda do velho continente, principalmente França e Alemanha (CUNHA, 2007, p. 242). Destaca-se também que grande parte da elite intelectual paulistana era fortemente influenciada por ideias vindas da Europa.

Portanto, o que temos nesse contexto são experiências isoladas no ensino de pós-graduação, notadamente nos grandes centros universitários do país como a USP⁴³ e a Universidade do Brasil, com variados modelos de pós-graduação. Assim, podemos afirmar que a pós-graduação no Brasil teve uma primeira fase de 1931 a 1965⁴⁴, caracterizada por variados modelos e pela falta de controle e orientação mais rígidos do Governo Federal.

É nesse contexto que o governo cria a Campanha de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES, no ano de 1951, fato marcante para a pós-graduação no Brasil. A CAPES nasce da ideia de qualificar o pessoal de nível superior no Brasil através da concessão de bolsas e auxílios para cursar a pós-graduação. Ou seja, um órgão do Governo Federal que passa a ter um olhar específico para estabelecer programas de qualificação profissional.

⁴³ A USP passa a ser um centro de excelência de ensino, com um modelo de pós-graduação de inspiração europeia, representados pelos Doutorados de pesquisa e pelas Docências Livres.

⁴⁴ 1965, como veremos mais adiante no texto, é um ano marcante para a pós-graduação no Brasil pois foi emitido nesse ano o Parecer 977/65 pelo CFE, o chamado Parecer Sucupira, em virtude de seu Relator Dr. Newton Sucupira. Este documento conceituou e estabeleceu as bases da pós-graduação no Brasil.

3.3 A criação da CAPES e a institucionalização da pós-graduação

Podemos afirmar que a pós-graduação passa a constituir uma política de Estado com a criação da Capes no ano de 1951, pelo Governo Federal, momento no qual passa a haver uma preocupação de Estado, expressa por meio de políticas públicas, com a capacitação de professores do ensino superior visando a atender, com qualidade, a expansão desse nível de ensino e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.

O momento de sua criação merece ser avaliado em perspectiva histórica: era o início do segundo governo Vargas, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. A ênfase à industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a **necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores** nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em física, matemática, química e biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros. A criação da CAPES não foi assim um fato isolado. Foram várias as instituições e agências públicas criadas nesses primeiros meses de 1951, entre elas o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDS) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), com os quais a Capes, ao longo destes 50 anos, interagiu na formulação e implementação de uma nova política de desenvolvimento científico e tecnológico. Foi também o momento de criação da primeira faculdade de administração pública da América Latina, a EBAP, órgão da Fundação Getúlio Vargas destinado à formação de uma nova geração de formuladores e gestores públicos. (MOREIRA; FERREIRA, In: Capes: 50 anos, 2001, p. 17, grifo nosso).

Partindo desse contexto descrito acima, o Governo Federal, por meio de seu Ministério da Educação, passa a identificar, dentro de uma base ideológica comum, a alta dependência do Brasil frente aos países “desenvolvidos” como um forte obstáculo ao desenvolvimento nacional (CUNHA, 1989, p. 54). Naquele período, tinha-se, então, uma enorme falta de profissionais altamente qualificados frente às novas demandas da sociedade, relacionadas ao projeto nacional-desenvolvimentista do Governo Federal. Assim, em 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

(...) com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. (CAPES, 2002, p. 188).

A criação da CAPES, no ano de 1951, dá início ao processo de constituição do que atualmente denominamos de Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG, um sistema que é parte integrante, atualmente, do campo universitário brasileiro. Esse sistema tem início com a decisão da Capes de estabelecer no país centros de excelência para a capacitação dos quadros de docentes do ensino superior. Em depoimento Almir de Castro⁴⁵ apontava que:

Decidimos nos dedicar ao treinamento no país, em contrapartida aos clássicos “aperfeiçoamento no exterior”, que acarretavam uma série de problemas entre os quais o *dépaysement* das pessoas que ficavam três ou quatro anos perseguindo o doutorado e, quando voltavam, não encontravam campo para desenvolver a área específica em que foram estudar. Na Capes, decidimos aproveitar os grandes centros nacionais, daí as expressões “centro de excelência” e “ilha de excelência”, criação nossa. Na época, o Brasil não possui 60 ou 80 universidades que tem hoje, esta proliferação foi feita através da lei do congresso, mais ou menos no apagar das luzes do governo Juscelino; de meados de 1960 a janeiro de 61 criaram-se todas estas universidades, resultado da soma de faculdades isoladas, absolutamente díspares e heterogêneas, que existiam em cada estado e foram reunidas em universidades. Organizamos estes centros regionais de treinamento em determinados setores e, como vivíamos sob o mote “Educação para o desenvolvimento”, as prioridades seriam aquelas que levassem ao desenvolvimento, as mais importantes para que ele fosse alcançado. (Depoimento de Almir de Castro; In: Capes: 50 anos, 2001, p. 34).

A Capes tinha pela frente o desafio de constituir, em um primeiro momento, uma cultura universitária de pesquisa para, a partir daí, estabelecer procedimentos para a criação de implantação de um sistema nacional de pós-graduação. A frente deste projeto estava Anísio Teixeira⁴⁶, primeiro Diretor-geral da Capes (1951/1964) seu “*idealizador e definidor de seu padrão intelectual*” (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 17).

Com a atuação da Capes, iniciada em 1951 e intensificando-se na década de 1970, passa a ocorrer uma profunda mudança nas concepções da prática docente junto às universidades, ou seja, uma mudança nas práticas universitárias. A pesquisa e a produção de conhecimento passam paulatinamente a serem partes indissociáveis da carreira docente.

⁴⁵ Diretor executivo da Capes entre 1954/1964, quando foi exonerado após o golpe militar de 1964.

⁴⁶ Anísio Teixeira formou-se em Direito no Rio de Janeiro em 1922, mas foi como Pedagogo que teve sua atuação reconhecida como grande intelectual. Estudou na Universidade de Columbia e teve contato com John Dewey, o qual teve grande influência em seu pensamento. Foi fundador e diretor-executivo da Capes entre 1951 e 1964, quando foi exonerado após o golpe militar de Estado. Teve grande destaque no campo universitário do Brasil.

Ou seja, a qualificação de docentes para atuar, principalmente no ensino superior, passa a ser encarada como uma política de Estado.

Nessa primeira fase da Capes, dirigida por Anísio Teixeira, o principal objetivo era a qualificação do corpo docente, tendo em vista a grande precariedade que caracteriza o ensino superior no Brasil, de forma geral.

Sempre consideramos que a grande falha da universidade brasileira localizava-se no corpo docente. Preocupava-nos enormemente a **qualidade dessa massa docente**, dessas faculdades que iam se criando um pouco desordenadamente, sem uma formação regular. **Naquele tempo, a carreira universitária não estava disciplinada como hoje**, só havia o professor catedrático e os assistentes, livremente escolhidos por ele; não eram exigidas qualificações para tornar elegível uma pessoa para esses cargos. Assim, iniciamos um importante trabalho de treinamento de pessoal; escolhemos como centros regionais principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, mas também havia os de Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre. (Depoimento de Almir de Castro, In: Capes: 50 anos, 2001, p. 37, grifo nosso).

Portanto, o campo universitário no Brasil ainda era caracterizado por uma imensa maioria de escolas e instituições isoladas, que tinham como principal prática universitária o ensino de graduação com vistas à formação profissional. Apesar de todo o esforço da Capes⁴⁷, a demanda por mestres e doutores junto ao ensino superior ainda era grande, e a própria produção científica era ainda muito pequena e concentrada em algumas instituições com estrutura mais adequada.

Era preciso empreender uma reforma junto ao campo universitário brasileiro no sentido de uma efetiva associação entre ensino e produção de conhecimento, principalmente de novas tecnologias, amparada no ideário de segurança e desenvolvimento. Nesse contexto, a Capes teria um papel fundamental como uma agência do Governo Federal responsável pela qualificação dos quadros docentes das instituições. É sintomático o depoimento de Darcy Closs⁴⁸ quando da comemoração dos 50 anos da Capes. Segundo ele,

⁴⁷ Até 1964 a CAPES tinha como função principal a concessão de bolsas de estudo, segundo depoimento de Suzana Gonçalves diretora-executiva da CAPES de 1964/1966. In: Capes: 50 anos, 2001, p. 46.

⁴⁸ Formado em Geociências pela UFRGS, com pós-doutorado na Alemanha, foi diretor-executivo da Capes de 1974 a 1979.

É provável que tudo isso se encaixasse num projeto maior das forças Armadas e do ministro Veloso, uma política global do regime militar para a formação do maior número possível de recursos humanos, visando qualificar quadros para promover o desenvolvimento da economia nas áreas científicas e tecnológicas. (Depoimento de Darcy Closs, In: Capes: 50 anos, 2001, p. 79).

Ao analisar a década de 1960 em relação a decretos, leis e pareceres da área da educação⁴⁹, principalmente aqueles que afetam diretamente o campo universitário brasileiro, e levando em consideração a afirmação acima, de Darcy Closs, é possível ponderar que o regime militar no Brasil estabeleceu uma política pública de estado com grande efetividade no ensino superior do país, operando uma verdadeira reconfiguração desse campo através de vários mecanismos e com fundamental atuação da Capes.

A pós-graduação no Brasil passa gradativamente a fazer parte do campo universitário no país, principalmente quando se vincula o ensino de pós-graduação e a pesquisa à obtenção de recursos financeiros, operando a partir daí uma importante mudança de percepção das práticas universitárias. Um bom exemplo dessas mudanças se dá nas discussões acerca da necessidade de dedicação exclusiva do docente, principalmente daquele que atua na pós-graduação.

A Capes contribui muito, porque havia recursos para a complementação salarial do pessoal docente; quem tivesse título de doutor, por exemplo, recebia um adicional. Foi uma novidade. **Para ser professor de uma pós-graduação é preciso dar dedicação exclusiva**, daí esse aporte, a título de complementação salarial, com exigência do compromisso de dedicação exclusiva. (Depoimento de Suzana Gonçalves, In. Capes: 50 anos, 2001, p. 51, grifo nosso).

A pesquisa e a pós-graduação passam a ser inerentes à carreira docente, ou seja, determinadas práticas universitárias atribuídas à carreira quando se discutia a questão da

⁴⁹ Em 26 de abril de 1964 é aprovado o Decreto n° 53.932, que transforma a Capes em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação e Cultura. Em 03 de dezembro de 1965 é emitido pelo Conselho Federal de Educação o Parecer 977/65, documento que analisaremos a seguir e que estabelece as bases da pós-graduação no Brasil. Em 06 de dezembro de 1965 é aprovada a Lei N° 4.881-A, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior e vincula a carreira docente as atividades de ensino e pesquisa. E finalmente em 28 de novembro de 1968 é aprovada a Lei N° 5.540, que fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior no Brasil.

dedicação exclusiva, característica fundamental para a produção do conhecimento. Essas questões foram reafirmadas quando da aprovação da Lei Nº 4.881 de 1965, que dispunha sobre o Estatuto Magistério Superior no país⁵⁰.

É perceptível como as políticas desenvolvidas pela Capes impactam na reconfiguração do campo universitário brasileiro, introjetando uma nova lógica/racionalidade nas instituições de ensino superior com o gradual desenvolvimento das práticas de pesquisa e pós-graduação. Bourdieu (2013a, p. 164) aponta como o aumento do número de pesquisadores em instituições de ensino tem um impacto nelas, onde passa a haver de forma subjetiva a institucionalização de um determinado estatuto de pesquisador. Nesse sentido, a academia passa a ser caracterizada por novas temáticas e maneiras de conceber o trabalho intelectual.

Apesar de todo o esforço da Capes, no sentido de constituir no país um sistema nacional de pós-graduação, ainda havia certa desorientação quanto aos modelos de pós-graduação a serem adotados pelas instituições, o que acarretava em grandes obstáculos no que podemos chamar de institucionalização da pós-graduação.

Apenas no ano de 1965 a pós-graduação no Brasil passa a ser reconhecida como um novo nível de ensino, delineada pelo Parecer 977, o Parecer Sucupira⁵¹, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 03 de dezembro de 1965. Nesse documento, estabeleciam-se os parâmetros da pós-graduação no país diferenciando seus dois níveis, mestrado e doutorado. Já em seu primeiro parágrafo, temos a seguinte redação:

O Sr. ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a **imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos**, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, **regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases**. (RBE, 2005, p. 162, grifo nosso).

⁵⁰ Acredito que a Lei do Magistério Superior é resultado direto da reconfiguração pela qual passava o campo universitário brasileiro na década de 1960, somado a várias circunstâncias estruturais de anos anteriores e ao papel fundamental que a Capes passa a exercer nesse contexto.

⁵¹ O parecer 977/65 passa a ser conhecido como Parecer Sucupira devido ao relator do documento Newton Sucupira.

É sintomática a descrição acima de como se encontravam os cursos de pós-graduação no Brasil, caracterizados por uma “imprecisão” de modelos e pela necessidade de regulamentação desse nível de ensino. Buscava-se uma definição de pós-graduação para o Brasil, com conceitos claros e objetivos específicos. Retomando as análises anteriores, não podemos nos esquecer que o Governo Militar, amparado no ideário de “segurança e desenvolvimento”, tinha como meta estabelecer no país um amplo programa de ação, em que as instituições de ensino superior tinham papel muito importante. E como citado no trecho transcrito acima, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, “representam a expressão jurídico-política de um jogo de forças no qual estavam em disputa visões divergentes do papel da ciência e da universidade e suas articulações com interesses econômicos”. (LARRATEA, 2012, p. 79)

Era preciso modernizar as instituições de ensino superior tendo em vista o estabelecimento junto ao campo universitário brasileiro de um viés calcado na ciência e tecnologia e, para tanto, eram necessárias a criação e a expansão de cursos de pós-graduação estabelecendo, assim, um verdadeiro sistema nacional de pós-graduação.

Transformar tradicionais instituições de ensino superior em instituições modernas estava na cogitação dos técnicos do novo regime. Neste sentido, o Programa de Ação Econômica do Governo – 1964/1966, elaborado sob a direção de Roberto Campos, consistiu no detalhamento do projeto que o IPES havia elaborado para o país antes de 1964, como alternativa às reformas de base. Apresentado em maio de 1965, foi nesse plano que a educação passou a ser oficialmente definida como “capital humano”, razão da sua inclusão como item de um plano de ação econômica, elaborado por um Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica. (CUNHA, 1988, p. 70).

É no contexto descrito acima que temos que compreender o Parecer 977/65, um cenário em que a formação de recursos humanos altamente qualificados tem a função de desenvolver ciência e tecnologia no âmbito das instituições de ensino superior, como parte de um plano maior do Regime Militar, um Plano Econômico. Passa a ser construída pelo Regime Militar uma política científica nacional que estava fortemente atrelada a outros planos de desenvolvimento da sociedade, estabelecendo um padrão de ensino superior em que ciência e tecnologia deveriam estar a serviço da sociedade (FERNANDES, 1990, p. 34).

Já na parte final do documento são abordadas duas leis que foram fundamentais para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. A primeira delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. A LDB de 1961 estabelece a própria existência dos cursos de pós-graduação em seu Art. 69, alíneas b e c. Com a formalização garantida pela LDB, competia ao recente Conselho Federal de Educação – CFE – conceituar e estabelecer as diretrizes dos cursos de pós-graduação, possibilitando, assim, a sua efetiva institucionalização.

Como parte desse sistema nacional de ciência e tecnologia que passa então por um processo de institucionalização, que o integram não só instituições de ensino, mas também de pesquisa, foi sendo constituído um sistema nacional de pós-graduação, sendo parte integrante do campo universitário⁵². Nesse sentido, a Capes terá um papel fundamental na institucionalização da pós-graduação através de sua ação na formação de um sistema nacional de pós-graduação.

Prova disso foi o desencadeamento de algumas iniciativas como: o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). (HOSTINS, 2006, p. 137).

A partir de 1974⁵³ passam a ser elaborados os planos nacionais de pós-graduação⁵⁴, um planejamento a curto prazo para criação e expansão desse nível de ensino no Brasil, dentro de determinados parâmetros. Tais planos estavam em consonância com o Plano Nacional de Desenvolvimento e o Plano Nacional de Educação. A análise dos planos

⁵² Partindo das contribuições do conceito de campo de Pierre Bourdieu, podemos identificar diferentes campos que perpassam o que estamos denominando campo universitário brasileiro. Temos o campo científico, o campo intelectual, o campo educacional, dentre outros. Porém, o que caracteriza o campo universitário brasileiro são as instituições que o compõem e que estabelecem entre si relação de força baseadas na posição que ocupam no seu interior. Essas instituições são caracterizadas historicamente, envolvidas com atividades de ensino de nível superior.

⁵³ Em julho de 1974 a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto nº 74.299 e a seu Estatuto passa a ser o de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira.

⁵⁴ O I Plano Nacional de Pós-Graduação foi elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação. O Conselho foi criado pelo Decreto nº 73.411, de 04/01/1974, e extinguido pelo decreto nº 88.816 de 5/01/82, vindo a Capes a assumir as funções deste conselho.

nacionais de pós-graduação⁵⁵ nos aponta os caminhos dessa institucionalização, principalmente, quando passam a estabelecer diretrizes para seu funcionamento no âmbito das universidades (HOSTINS, 2006, p. 137).

A Capes, na constante busca pela consolidação e qualidade dos programas de pós-graduação, implementou, gradativamente, procedimentos de avaliação baseada em critérios de produtividade acadêmica, o que, dentre outras consequências, estabeleceu uma nova lógica junto ao campo universitário brasileiro, e, conseqüentemente, teve reflexos no entendimento referente às práticas universitárias⁵⁶.

Pode-se concluir que a política de pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, visando a produzir quadros altamente qualificados para as instituições de ensino superior e para a crescente demanda de mercado do país. Depois, se preocupou com o estabelecimento de um efetivo do sistema nacional de pós-graduação que correspondesse às necessidades do Estado, principalmente relacionados à ciência e tecnologia. Esse sistema nacional de pós-graduação deveria ser parte integrante do sistema universitário do país, estabelecendo no âmbito das universidades o ensino de pós-graduação e as práticas de pesquisa.

A avaliação dos programas de pós-graduação, por parte da comunidade científica, e sua vinculação cada vez maior com setores produtivos da sociedade, passa a ser fator fundamental de uma nova configuração do campo universitário brasileiro, introjetando através da pós-graduação fonte de mudanças em âmbito institucional. Questões como produtividade acadêmica, avaliação e demais outros aspectos inserem dentro da vida acadêmica uma lógica de competitividade próprias do mercado financeiro.

Através de um sistema de avaliação que passava a vincular financiamento à produtividade, a Capes, enquanto agência de Estado, teve atuação fundamental junto ao campo universitário do país, principalmente através da elaboração e implementação dos planos nacionais de pós-graduação.

⁵⁵ Foram elaborados os seguintes planos: I PNPG (1975-1979), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989), IV (1996), V (2005-2010) e VI (2011-2020). A partir da década de 1990 teremos um outro cenário que impacta diretamente na política de pós-graduação no país, como a reforma de Estado implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁵⁶ Nesse processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil, a Capes estabelece uma determinada dinâmica de trabalho na construção da política de pós-graduação no país com a participação efetiva da comunidade acadêmica, o que confere grande legitimidade as suas ações.

A análise dos PNPGs efetivados, a partir da segunda metade dos anos 1970, permite compreender que, em certa medida, **o planejamento estatal da política de pós-graduação e de avaliação, via Capes, já havia se antecipado às exigências da reforma de Estado**, ocorrida em meados dos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O planejamento estratégico e a qualidade aferida por índices e resultados de impacto passaram a conferir à gestão da pós-graduação praticamente os mesmos parâmetros de eficiência e eficácia do setor privado. (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 25, grifo nosso).

Com o início dos anos 1990 e a chegada ao poder de Fernando Collor de Melo, a pós-graduação leva um grande golpe. Sua principal agência de fomento e acompanhamento, a Capes, chega a ser extinta pelo então presidente Collor, como uma de suas primeiras medidas, através da Medida Provisória nº 150 de 15/03/1990. Mas, devido à repercussão junto à sociedade e à comunidade científica, a Capes é rapidamente restaurada pela lei nº 8.028 de 12/04/1990.

Durante a década de 1990 a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, introduzido para o biênio 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo, até a última avaliação, que já adotou a forma quadrienal. Assim, o entendimento da Reforma de Estado promovida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso é fundamental para uma análise mais pormenorizada do papel da Capes no processo de reconfiguração do campo universitário brasileiro. Neste contexto foram alteradas as atribuições da Capes, passando a ser um órgão de acompanhamento, avaliação e regulação da pós-graduação no país. É o que veremos na próxima subseção.

3.4 A CAPES na Reforma de Estado em 1996

Nesta subseção iremos tratar de um importante movimento de reforma do Estado brasileiro que teve início ainda com a chegada à presidência da república de Fernando Collor de Melo, mas que apenas teve efetividade no início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma é fruto de um processo ainda maior, em âmbito global, que teve impacto na maioria dos países do mundo, com diferentes formatos e intensidades (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 25).

Estamos vivendo um período em que o sistema capitalista chegou a um estágio no qual os movimentos da economia têm impacto em todas as sociedades que estão inseridas

no chamado sistema produtivo, um processo conhecido como mundialização do capital⁵⁷. A universidade é diretamente impactada por esse processo, uma vez que, como parte integrante do sistema de ciência e tecnologia, “*ocupa um lugar de destaque*” nesse contexto (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 15).

Empreendendo um discurso que girava em torno da modernização e eficiência do Estado, o então ministro do Ministério da Administração e Reforma de Estado – MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira, procurava legitimar a reforma colocada em curso. Para Bresser Pereira (1995),

[...] significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e de seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade. (BRESSER PEREIRA, 1995:1 apud SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 29).

A modernização do estado, extinguindo antigas práticas e estabelecendo critérios de eficiência era a tônica do discurso de Bresser Pereira. Celso Carvalho e Silva Júnior (2003) buscam apresentar como a reforma do Estado brasileiro, colocada em curso em 1996, fazia parte de uma política de Estado com vistas a estabelecer um novo paradigma político e um novo pacto social. Os autores citam os três grandes nomes nesse processo, além, é claro, de Fernando Henrique Cardoso, a saber: Luiz Carlos Bresser Pereira, já citado acima, Paulo Renato de Souza, então ministro da Educação e Pedro Sampaio Malan, na época ministro da Economia. (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2003, p. 11).

O que se pode observar nos dois mandatos presidenciais de FHC foi adaptar o Estado para torná-lo competente e eficiente, indicando, assim, determinadas metas da

⁵⁷ “Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central não mais o comércio exterior e o capital financeiro, mas antes o capital produtivo por meio do IED nos moldes acima examinados por Chesnais e Bourguinat, emerge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas e de gestão, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, nesse último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica.” (SGUISSARDI, SILVA JUNIOR, 2009, P. 29).

sociedade. Utilizando de uma poderosa retórica, FHC propôs uma reforma do Estado para torná-lo mais eficiente, cortando custos e gastos desnecessários e implementando, assim, uma máquina administrativa em consonância com as políticas econômicas desse governo. (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2003, p. 14).

Era uma crítica ao Estado de bem-estar social e uma ampla defesa de uma reforma de estado. Ao mesmo tempo, era necessário um Estado forte para elaborar e implementar políticas públicas em todos os setores de sua ação, “configurando o Estado societário, para ditar rumos e metas à sociedade e realizar a transferência de responsabilidades da área social para a sociedade civil, segundo políticas predefinidas, estabelecendo, portanto, o diálogo e a cobrança de resultados” (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2003, p. 15).

Enfim, buscando caracterizar o Estado como atrasado, lento e ineficiente, a reforma proposta por Bresser Pereira estabelecia a necessidade de tornar a máquina pública mais eficiente, implementando uma “nova cultura gerencial nas organizações” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 41). Nesse contexto, o ensino superior no Brasil passa a ser alvo de críticas, pois da forma como estava organizado, não corresponderia aos grandes investimentos realizados nesse nível de ensino, principalmente no setor federal. O sistema federal de ensino superior seria ineficiente, não comportando a demanda e não preparando seus concluintes para o mercado e trabalho. Para os idealizadores da reforma, o velho modelo universitário do país era caracterizado por ser uma universidade de pesquisa, modelo humboldtiano, caro e insustentável pelo Estado. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 47). De acordo, então, com a doutrina reformista de Bresser Pereira, era necessário realizar uma reforma junto ao ensino superior no Brasil, de modo a torná-lo mais eficiente e integrado com as demandas do mercado. Nesse sentido, tem início um processo de mercantilização do campo educacional, em vários aspectos.

O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a retificar-se, como qualquer outra mercadoria, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 103).

Essa reordenação do sistema de ensino superior no Brasil, a partir da reforma do aparelho de Estado, tem nas políticas públicas de educação superior sua principal

ferramenta para operacionalizar as mudanças consoantes com a lógica de um “Estado Gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 119).

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2009, p. 42-43), no contexto de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em dezembro de 1996 a Capes ganha uma função reguladora desse nível de ensino, objetivando organizar e reorganizar a pós-graduação no país através de um determinado modelo de avaliação. Nesse modelo de avaliação, é exigida do professor/pesquisador a publicação de artigos científicos em revistas bem conceituadas na área, publicação de livros e capítulos de livros, participação em eventos através de palestras e seminários, dar aulas na graduação e na pós-graduação, obter financiamento em pesquisas, ter bolsas de produtividade do CNPq etc. Todas essas exigências se dão em um contexto de intensa disputa e crescente individualidade por parte dos atores envolvidos nesse processo. Nessa nova sistemática,

Essa produtividade entendida como qualidade é medida por meio de indicadores quantitativos e com controle *a posteriori*, como Bresser Pereira inspirado ou não no Banco Mundial já deixava claramente reivindicado ao tratar dos pressupostos da nova administração pública gerencial, e como os modelos de “avaliação” praticados pelo MEC comprovam e consolidam. **Avaliar, então, é medir a produtividade e assim instrumentalizar a distribuição e os cortes de financiamentos, oferecer bases para os (re) credenciamentos e orientar os consumidores.** (SOBRINHO, 2000, p. IX, Posfácio, In: SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, grifo nosso).

Esse novo modelo de avaliação, formulado pela Capes para o biênio 1996/1997, em estreita vinculação com a reforma de Estado, é marco fundamental para a mudança dos rumos da pós-graduação no país, de forma particular, e do campo universitário de forma geral. A Capes, por meio de sua política educacional, estabeleceu um modelo nacional de produção do conhecimento baseado no que muitos críticos denominam de produtivismo

acadêmico⁵⁸ e que vai delinear a pesquisa e a pós-graduação no Brasil. É importante apontar algumas questões inerentes a esse produtivismo acadêmico, uma vez que,

[...] o racionalismo de mercado acarreta enorme ameaça à autonomia dos campos de produção simbólica ao reforçar a divisão do trabalho científico, ao separar ciência ‘pura’ de ciência ‘aplicada’, hipervalorizando a ligação entre a produção científica e as demandas políticas econômicas (BIACHENTTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 45).

Nesse contexto de reformas das políticas públicas de educação, a Capes tem papel fundamental como agência reguladora da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, pois esse nível de ensino se torna polo irradiador de mudanças em âmbito institucional. Ou seja, uma reforma universitária, que em consonância com a reforma de Estado, é colocada em curso por meio desse nível de ensino. O modelo de avaliação da Capes estabelece assim uma estreita ligação entre uma racionalidade própria de mercado e o espaço institucional da universidade. Para Sguissardi e Silva Júnior,

A pós-graduação passa a ocupar o lugar central das Ifes e, ao mesmo tempo, a ser pólo irradiador da efetiva reforma universitária, na qual a Capes e o CNPq – aquela por meio de seu modelo de avaliação e este pela indução à pesquisa – acentuam o **produtivismo acadêmico** à custa de **intensificação e precarização do trabalho do professor-pesquisador**. (SGUISSARDI e SILVA JUNIOR, p. 62, Grifo nosso).

A citação acima nos fornece três elementos fundamentais para uma reflexão a respeito da reconfiguração do campo universitário no país a partir da expansão da pós-graduação⁵⁹. O primeiro ponto a ser analisado é o chamado produtivismo acadêmico. Ou

⁵⁸ “Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não da regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”. (SGUISSARDI, 2010, Dicionário, CD-ROM).

⁵⁹ Sublinho que tratamos aqui de uma nova reconfiguração do campo universitário no Brasil a partir de um contexto caracterizado pela expansão da pós-graduação. Diferente de um primeiro momento expresso nesta dissertação, uma vez que analisamos a reconfiguração do campo universitário no Brasil a partir do processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação, acentuando em nossas análises o papel importante que a Capes efetivamente exerceu. Enfim, são os diferentes momentos do processo de constituição do campo universitário no Brasil que nos levam a compreender, de forma mais aguçada, as contribuições de Bourdieu, que, para

seja, uma lógica extremamente mercadológica, implementada pela Capes, no sentido de avaliar os programas de pós-graduação por meio da produção científica qualificada. Essa lógica de mercado traz para dentro do campo universitário um ambiente de competitividade, individualidade e de concorrência que incide diretamente nas práticas universitárias.

O segundo ponto refere-se à intensificação e precarização do trabalho do professor-pesquisador, ocasionado, principalmente, pela implementação do modelo de avaliação da pós-graduação pela Capes. A intensificação do trabalho do professor-pesquisador nas IFES, como já afirmado anteriormente, faz parte de um processo maior de transformação das instituições de ensino e do mundo do trabalho, de forma mais geral. No bojo dessas mudanças, capitaneadas pela pós-graduação, a Capes ganha papel de destaque sendo ela a agência estatal responsável pela regulação e avaliação desse nível de ensino (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, p. 188). O aumento da demanda de trabalho, por meio das exigências de produtividade, solicitação de pareceres, aulas de graduação, aulas de pós-graduação, orientação, atividades administrativas, somadas ao achatamento salarial, laboratórios e equipamentos em péssimas condições, falta de recursos para pesquisa e outras atividades fundamentais para as práticas universitárias, levam à intensificação do trabalho do professor-pesquisador.

O terceiro ponto a ser ressaltado refere-se ao próprio conceito de professor-pesquisador, o que está estreitamente vinculado aos dois outros pontos levantados anteriormente. Segundo Silva Junior e Carvalho,

O professor pesquisador, portanto, define-se por meio de sua prática, em conformidade com a **ideologia do produtivismo acadêmico**, com a política de Estado e a cultura institucional. Prática que se traduz, no âmbito filosófico, no pragmatismo e, no econômico, na mercadorização da ciência e da inovação tecnológica e que o torna, com a pós-graduação nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a coloca-la, não sem contradições, a serviço da valorização do capital em sua condição de objetivação de fundo público. (SILVA JUNIOR; CARVALHO, Dicionário de verbetes, GESTRADO, aceso em 20/05/2017, Grifo nosso).

além de questões eminentemente sociológicas, destaca a importância do processo histórico na constituição de um determinado objeto de pesquisa.

É fundamental que a academia analise e reflita constantemente sobre o papel da pós-graduação e suas implicações na constituição de um campo universitário no Brasil, sendo a pós-graduação um fator definidor e institucionalizador de novas práticas no campo. Assim, dentro da ampla gama de variedade de temas e assuntos de pesquisa, a pós-graduação, como atividade inerente à prática universitária, ocupa papel atualmente relevante, principalmente caracterizada pela crítica que muitos pesquisadores tecem sobre o atual modelo de avaliação da CAPES e as consequências de um produtivismo acadêmico desenfreado.

Nesse momento em que a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES completa 68 anos de atuação como a principal agência do Governo Federal de acompanhamento e avaliação da pós-graduação no país, é preciso analisar a política de pós-graduação por meio do seu papel no processo de expansão e consolidação da pós-graduação e os principais impactos na constituição do campo universitário do país.

Nesse contexto, a Capes tem um papel fundamental enquanto órgão do Governo Federal responsável pela regulação da pós-graduação no Brasil, não mais apenas acompanhamento. Criada em 1951, a Capes implementa, a partir de 1996, um novo modelo de avaliação da pós-graduação no país, traçando diretrizes para esse nível de ensino baseadas, principalmente, na produtividade acadêmica. Esse modelo de avaliação, aliado a um determinado entendimento das atividades inerentes à carreira docente do ensino superior, consolidada no âmbito das IFES principalmente, tem impactos diretos nas práticas universitárias que passam a ser caracterizadas pelo individualismo, pela disputa, pela intensificação do trabalho, pela precarização das condições de trabalho etc., com uma série de consequências para a cultura institucional. Segundo Silva Junior, Sguissardi e Silva,

Neste modelo (implementado pela CAPES) além de financiar e induzir a organização dos programas de pós-graduação, esta agência estatal também as avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõe, no Brasil, e induzindo a formação de uma suposta elite de intelectuais gestores que, entre outras decorrências, perpetuam-se em associações e órgãos semelhantes, instituídos pelo governo, relacionados à pesquisa e à pós-graduação (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI; SILVA., 2010 p. 08).

Desta maneira, a implementação e consolidação da pós-graduação nas instituições, com o acompanhamento da Capes, inicia um processo de institucionalização da pesquisa no Brasil. Assim, somos sabedores de que esse campo universitário, ora em análise, é delimitado diretamente pelas agências de fomento do país, principalmente da Capes. Para Vieira, Fukaya e Kunz,

A avaliação do sistema nacional de pós-graduação da CAPES, instituída desde 1998, trouxe inúmeras contribuições para a melhoria dos cursos de mestrado e doutorado no país. Mas também trouxe problemas que não podem ser ignorados. No caso das IFES, como se viu, o rigor da avaliação das propostas de cursos novos criou, com frequência um círculo vicioso em que **os professores não pesquisam porque não estão engajados em atividades de pós-graduação e não há pós-graduação porque os professores não pesquisam.** (VIEIRA, FUKAYA e KUNZ, 2015, p. 644, grifo nosso).

Ou seja, a Capes, por meio de sua sistemática de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, implementou uma lógica junto ao campo universitário que atrela à carreira docente às atividades de ensino de pós-graduação e pesquisa⁶⁰.

Na linha do que expusemos acerca das concepções de Pierre Bourdieu no que se refere ao campo universitário/acadêmico, quem produzir mais, em periódicos qualificados, de preferência em línguas estrangeiras, fixa legitimamente o seu nome e obtém mais financiamento para suas pesquisas – no caso brasileiro há, também, a bolsa de produtividade em pesquisa, concedida pelo CNPq. **Isso representa uma completa reconfiguração, nos últimos dez ou doze anos, da pós-graduação no país.** (HEY; CATANI, 2010, p. 71, grifo nosso).

Desde a criação de um programa de pós-graduação, até nos momentos de sua avaliação quadrienal, a produção acadêmica é critério *sine qua non* para o seu funcionamento. Portanto, um curso só está autorizado a funcionar se atender aos critérios de produtividade da área. O docente, por sua vez, só pode ser credenciado junto ao

⁶⁰ Na verdade, como já apontado nessa dissertação, o Estatuto do Magistério Superior, aprovado pela Lei N° 4.881 de 1965, já atrelava à carreira docente as práticas de ensino de pós-graduação e pesquisa. O que a Capes operacionaliza é atrelar financiamento e verbas específicas para o desenvolvimento dessas práticas.

programa se atender aos critérios de produtividade estabelecidos pelo colegiado do programa, que é uma consequência das exigências das áreas. Nesse contexto,

Chama-se a atenção para o estresse dos profissionais pressionados pelas demandas de produção científica, as faces deletérias do produtivismo, a **desconsideração das áreas**, as desigualdades regionais, a má distribuição dos recursos e a **importação de modelos de pós-graduação** sem a necessária adaptação às necessidades de um país de renda média em desenvolvimento como o Brasil. (VIEIRA, FUKAYA e KUNZ, 2015, p. 632, Grifo nosso).

O programa de pós-graduação é, então, acompanhado pela CAPES, que, por meio das diferentes comissões de área do conhecimento, estabelece seus critérios de avaliação, levando em conta, principalmente, a produção científica do discente e do docente.

A situação à qual estão vinculados professores, pesquisadores e alunos (mestrandos e doutorandos) envolvidos com a pós-graduação, submetidos aos rigores de uma [suposta?] avaliação – amplamente legitimada pelos princípios meritocráticos - de predominância quantitativista, classificatória, reguladora, cerceadora, umbilicalmente vinculada ao financiamento, é objeto e preocupação de muitos estudiosos. (BIANCHETTI, VALLE e PEREIRA, 2015, p. 81).

Essa lógica de mercado, ao adentrar o espaço da academia, põe fim a uma forma de intelectual que tinha na *práxis* uma importante dimensão de sua atuação na sociedade. Surgem, nesse novo contexto, os intelectuais institucionalizados, que tem que levar em conta sua carreira, seus salários, enfim, seu reconhecimento pelos pares. A Capes e o CNPq, de órgãos instituídos tornaram-se órgãos instituintes (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 91), pautando o modelo e a forma de produção do conhecimento no Brasil. O sistema meritocrático adotado por essas agências de fomento tem como base a avaliação pelos pares, ou seja, uma forma legitimada e contundente de se pensar a ciência e suas relações com a universidade e com a sociedade.

4 UNIFAL-MG: a reconfiguração de um campo universitário a partir da expansão da pós-graduação

O ensino superior vive um momento muito especial com ações efetivas do Governo Federal na expansão e sustentação da IFES. Os debates em torno da proposta de lei da reforma da educação superior, apresentada pelo Ministério da Educação e o projeto de expansão e reestruturação das universidades federais, exige de nossa Instituição, cada vez mais, uma perfeita sintonia com os anseios da sociedade brasileira. (UNIFAL-MG, 2007, p. 03)

Nesta seção da dissertação buscamos, a partir do entendimento da posição da UNIFAL-MG no campo universitário brasileiro, analisar como a pós-graduação passou a ser a responsável por operar uma série de mudanças institucionais, notadamente de suas práticas universitárias, alterando assim sua própria identidade institucional. Como pano de fundo de todo esse processo, temos a reforma de estado no Brasil, que teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso, e a consequente política de pesquisa e pós-graduação adotada pela CAPES, expressa em seus planos nacionais de pós-graduação.

Apoiar-nos-emos em vasta documentação institucional, como projeto REUNI da UNIFAL-MG, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, relatórios de gestão, plano de metas, atas do Colegiado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Câmara de Pós-Graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e demais dados gentilmente fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG e Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional - PROPLAN da UNIFAL-MG. Portanto, apontamos na direção de uma análise qualitativa.

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Assim, o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

A partir das análises já realizadas nas segunda e terceira seções deste trabalho, que se evidenciam o processo histórico de formação da instituição, bem como do campo universitário na qual estava inserida situando-a nesse espaço acadêmico, e tendo em vista

todos os dados levantados através da documentação elencada acima, temos condições de fazer algumas reflexões e apontamentos sobre a expansão da pós-graduação na UNIFAL-MG e seus impactos nas práticas universitárias. Todo esse processo de análise tem como principal referência teórica Pierre Bourdieu e os conceitos por ele fornecidos como campo, *habitus* e capital.

Nessa direção, percebem-se algumas dimensões e atitudes essenciais do pesquisador no processo de pesquisa e de construção do objeto de estudo, na investigação e no modo de exposição. Primeiramente a pesquisa histórica é ressignificada, no *modus operandi* de Bourdieu, quando se busca construir a história social do objeto de estudo. Compreender um objeto de estudo no espaço social implica compreender o processo de constituição desse objeto no espaço social, como campo, como espaço de disputa, com seus agentes (institucionais e individuais), com suas múltiplas inter-relações e estratégias, a exemplo da história social do sistema de ensino ou da história do campo da produção cultural. A compreensão histórica da ação social de um dado objeto de estudo é condição primeira para destrinchar as teias, as relações de poder, de dominação, de reprodução das práticas sociais. (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 26).

A Universidade Federal de Alfenas, como já amplamente analisado na segunda e terceira parte da presente dissertação, estabeleceu durante longos anos uma prática universitária voltada quase que exclusivamente para o ensino de graduação. Outras práticas universitárias, conforme conceituação estabelecida por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 17) como, pesquisa, extensão e administração, passaram a ser desenvolvidas no âmbito institucional, de forma legitimada, muito depois de sua fundação e em contextos políticos específicos.

Esse ensino de cunho mais profissional, que caracterizou a instituição desde a sua fundação, no ano de 1914, não era uma exclusividade da EFOA. A própria dinâmica de constituição do campo universitário no Brasil estabelecia a posição que cada ator teria nesse espaço acadêmico. A partir dos anos 1960, e com mais vigor na década de 1970, passa a ocorrer uma reconfiguração do ensino superior no Brasil a partir da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação, tendo fundamental participação nesse processo da Capes, devidamente analisado na terceira parte desta dissertação.

Nesse processo de reconfiguração do campo universitário brasileiro, houve uma nova disposição desse espaço, em que as diferentes instituições inseridas nesse universo passaram a ocupar posições distintas. Essas posições eram determinadas pelo capital simbólico que cada uma dessas instituições possuía, estabelecendo assim uma relação de forças entre elas que acabava acarretando em uma relação de hierarquia. A posição ocupada pela instituição no campo universitário vincula-se diretamente com as práticas estabelecidas como legítimas em seu interior. Nesse sentido, o campo é um espaço privilegiado de lutas e estratégias por parte de seus agentes, sendo eles instituições ou os próprios sujeitos nela inseridos.

O espaço universitário é real não apenas pela sua estrutura objetiva, mas também porque esta se vê incorporada nas disposições dos agentes. Tal espaço de lutas representa, ainda, um espaço de poder em razão de esses agentes serem dotados de diferentes espécies de capital, o que lhes confere a probabilidade de lutar pelo poder. (HEY; CATANI, 2010, p. 55).

Dentro do campo universitário brasileiro, a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, bem como várias outras instituições, centros e escolas isoladas ocupavam posição hierarquicamente diferente em relação às grandes universidades do país como USP, UNICAMP e UFMG. O que efetivamente as diferenciava no campo universitário era a vinculação que cada uma delas tinha com a produção de conhecimento, ou seja, com as práticas de pesquisa e pós-graduação.

Cabe argumentar, como veremos pela própria experiência da EFOA/UNIFAL, que uma posição periférica junto ao campo universitário brasileiro não significava que as práticas de pesquisa nesses espaços eram inexistentes. Nesse sentido, faço aqui uma distinção entre práticas de pesquisa isoladas e práticas de pesquisa institucionalizadas, essas últimas reconhecidas e legitimadas no espaço institucional.

Partimos do pressuposto de que, a partir do momento em que passa a ser organizado um sistema nacional de pós-graduação, com importante atuação da Capes nas políticas de pesquisa e pós-graduação, temos um processo contínuo de formação de professores e pesquisadores, mestres e doutores, em âmbito nacional. A formação de quadros docentes para as universidades, estabelecida por uma política de pós-graduação que, desde a década de 1970, dá início a uma importante sistemática de avaliação da pós-graduação, insere nas

instituições sujeitos que, de certa forma, interiorizaram determinadas maneiras de ser e pensar a carreira docente do magistério superior, um *habitus*.

É por meio do conceito de *habitus* recuperado da filosofia escolástica que Bourdieu estabelece a mediação indivíduo/sociedade. O *habitus* é definido por ele como “a aptidão que têm os agentes de se orientarem espontaneamente no espaço social e a reagir de modo mais ou menos adaptado aos acontecimentos e situações”. (BOURDIEU, 1972:178). A vivência das mesmas condições objetivas organiza no indivíduo um sistema de disposições duráveis que tende a reproduzir as estruturas geradoras. É, pois, um sistema de estruturas estruturantes, ou seja, um princípio gerador de práticas e representações. (TRIGO, 1998, p. 46).

Esse *habitus*, “*estruturas estruturadas e estruturantes*”, tem efetivo impacto no campo universitário brasileiro, uma vez que a partir das políticas estabelecidas e implementadas pela Capes e CNPq, efetivamente temos um aumento da produção de conhecimento nas instituições de ensino superior no país, porém, como já observamos anteriormente, não em todas as instituições e microcosmos acadêmicos⁶¹.

Em grande parte delas, mesmo o docente com formação de mestre/doutor que se insere naquele meio, não consegue colocar em prática esta forma de entendimento de sua carreira, uma vez que a própria instituição não reconhece determinadas práticas como legítimas naquele espaço acadêmico. Essa violência simbólica origina-se da posição que a instituição ocupa naquele determinado campo universitário.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição e legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de

⁶¹ Sobre o aumento da produção de conhecimento nas universidades brasileiras podem ser consultados variados artigos e teses sobre a temática. Em especial ver SOUZA, Cláudia Daniele; FILIPPO, Daniela De; CASADO, Elías Sanz. Crescimento da atividade científica nas universidades brasileiras: análise por áreas temáticas. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 126-156, mar. 2018. Disponível em: www.scileo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00126.pdf Acesso em 23/04/2019; e SANTOS, Solange Maria dos. O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira. Teses de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Comunicação e Artes/USP, São Paulo: 2015.

Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Desta forma, apesar desses sujeitos fazerem parte do grupo de docentes dominados no interior daquele universo, eles passam a colocar em prática esse *habitus* adquirido, quando de sua formação em centros já consolidados de pesquisa e pós-graduação no país, através de ações e práticas isoladas e não reconhecidas de forma oficial pela instituição. Essas ações geram tensões entre os diferentes grupos de docentes que compõem aquele espaço.

O que vai efetivamente possibilitar uma alteração no *status quo* são mudanças nos rumos das políticas públicas de educação superior, capitaneadas no caso brasileiro pela Capes e CNPq, que fornecem determinadas condições satisfatórias para que essas mudanças ocorram. É claro que tais mudanças são mais propícias de efetivamente acontecerem se aquele microcosmo, parte integrante de um campo maior, oferecer as condições necessárias para que novas políticas de educação encontrem “solo fértil” para seu desenvolvimento. Assim, mesmo se o contexto externo for favorável a determinadas mudanças institucionais, como, por exemplo, em suas práticas universitárias, elas apenas ocorrerão se houver sujeitos/atores dispostos ou inclinados a essas transformações.

De acordo com os registros oficiais da UNIFAL-MG, a Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa só foi constituída no ano de 1994⁶². Dois anos antes, a Instituição havia sido agraciada com 20 bolsas de iniciação científica do CNPq⁶³. Assim, mesmo que

⁶² Informação disponível junto ao histórico da hoje Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, disponível em www.unifal-mg.edu.br/prppg, acesso em 08/11/2017.

⁶³ No ano de 1992 a UNIFAL-MG foi contemplada com uma cota de 20 (vinte) bolsas de iniciação científica do CNPq. Este quadro foi evoluindo a cada ano. Atualmente a cota desta modalidade está afixada em 64 (sessenta e quatro) bolsas, cujo valor unitário corresponde a R\$400,00 mensais por um período de 12 (doze) meses. No ano de 2001 foi instituído o Programa de Bolsas Institucional – PROBIC/UNIFAL, ofertando aos discentes uma cota inicial de 14 (quatorze) bolsas. Tal quadro evoluiu e atualmente a UNIFAL-MG oferece aos seus discentes 35 (trinta e cinco) bolsas, cujo valor unitário se iguala ao valor da bolsa do CNPq que é de R\$400,00 mensais por um período de 12 (doze) meses. No ano de 2004 a UNIFAL-MG foi contemplada com uma cota da Agência de Fomento FAPEMIG no total de 10 (dez) bolsas. Ao longo desses 10 (dez) anos, essa cota atingiu um total de 100 (cem) bolsas PIBICT/FAPEMIG. No ano de 2010 a UNIFAL-MG foi contemplada com mais uma cota de 10 (dez) bolsas do CNPq. Essa cota refere-se às bolsas de cunho tecnológico – PIBITI/CNPq. Em novembro de 2013 a UNIFAL-MG recebeu uma cota suplementar de 02 bolsas (com início em novembro de 2013 e término em julho de 2014), totalizando 09 (nove) meses, na modalidade “Fundo para o

antes dessa data tenha havido alguma outra atividade de pesquisa em âmbito institucional, essas práticas não representavam algo constante, ou seja, eram mais uma exceção do que uma regra. Nesse sentido, podemos afirmar que, de forma oficial e devidamente institucionalizada, a pesquisa e pós-graduação tem início no ano de 1994.

Após a criação da Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa, temos a criação dos dois primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* da EFOA/CEUFE, são eles: Mestrado em Ciências Biológicas, no ano de 1995, e o Mestrado em Endodontia, no ano de 1996⁶⁴. Esses dois cursos, hoje já extintos, não chegaram a ser recomendados pela Capes,

Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações” (FUNTTEL), que somadas às 10 (dez) bolsas totalizaram 12 (doze) bolsas. Entre o período de 2005 e 2008 foram ofertadas bolsas PROBIC-Junior/UNIFAL para alunos de escolas públicas (estaduais, municipais e federais) e no mesmo ano a UNIFAL-MG foi contemplada com uma cota de 10 (dez) bolsas BIC-Junior/FAPEMIG, destinada para alunos de escolas públicas (municipais, estaduais e federais). Atualmente a cota desta modalidade está afixada em 30 (trinta) bolsas. No ano de 2010 a UNIFAL-MG também foi contemplada com uma cota de bolsas de 20 (vinte) bolsas do PIBIC-Ensino Médio/CNPq, destinada para alunos de escolas públicas (municipais, estaduais e federais). Atualmente a cota desta modalidade está afixada em 30 (trinta) bolsas. No ano de 2011 a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação criou 02 (duas) normas: 1) Normas do Programa de Apoio à Instalação de Novos Docentes (PAIND), aprovada através da Resolução nº 34/2010 de 02/12/2010 do CEPE; 2) Normas de Apoio à Instalação de Recém-Doutores (PAIRD), aprovada através da Resolução nº 35/2010 de 02/12/2010 do CEPE. Estes dois programas permaneceram em vigor pelo período de 2011 a 2013. Foram concedidas para discentes da UNIFAL-MG de setembro de 2011 a agosto de 2012 20 (vinte) bolsas e de setembro de 2012 a agosto de 2013 12 (doze) bolsas. Os itens financiáveis para os docentes foram: uma bolsa de iniciação científica PROBIC, uma bolsa de iniciação científica júnior e um computador em comodato pelo período de 24 (vinte e quatro) meses. No ano de 2011 o CNPq lançou a Chamada Pública para o Programa “Ciência sem Fronteiras” - Intercâmbio e Mobilidade Internacional. De início foram selecionados 10 (dez) discentes da UNIFAL-MG. Atualmente a UNIFAL-MG conta com mais de 200 (duzentos) discentes participantes em intercâmbios. No ano de 2012 a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação lançou a chamada ao Edital “Apoio aos Grupos de Pesquisa”. Foram contemplados 26 (vinte e seis) bolsistas da UNIFAL-MG pelo período de agosto de 2012 a janeiro de 2013. Também no ano de 2012 a CAPES em parceria com o CNPq lançou o Programa Jovens Talentos para a Ciência, destinado para discentes matriculados no 1º período de cursos de graduação. Para a 1ª turma foram aprovados 27 (vinte e sete) discentes, com uma bolsa no valor unitário de R\$400,00 mensais, pelo período de 01/08/12 a 31/07/13. Para a 2ª turma foram aprovados 47 (quarenta e sete) discentes, com o mesmo valor de bolsa, pelo período de 01/08/13 a 31/07/14. Informação disponível junto ao histórico da hoje Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, disponível em www.unifal-mg.edu.br/prppg, acesso em 08/11/2017.

⁶⁴ Esses mestrados foram criados na instituição, porém não foram recomendados pela Capes. Naquele momento a Capes adotava uma sistemática diferente da que hoje é praticada, uma vez que um curso de mestrado ou doutorado poderia iniciar suas atividades antes mesmo da emissão do parecer da agência. Hoje um programa de mestrado ou doutorado apenas inicia suas atividades após a sua recomendação pela Capes e depois de informar a agência a data de início para que os dados sejam devidamente inseridos no Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Apenas para complementar a informação, todos os alunos titulados dos cursos de Mestrado em

apesar de terem, efetivamente funcionado durante alguns anos. Mas, o fato de o registro de sua criação na instituição nos traz importantes evidências sobre a dinâmica interna desse microcosmo. Na primeira ata da Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa, realizada no dia 28 de novembro de 1994, constava o seguinte:

Membros da Comissão de estudos para implantação do curso de pós-graduação em Ciências Biológicas *stricto sensu*, conforme portaria n° 384 da Diretoria da Efoa, datada de 18 de novembro de 1994. Foi debatido o assunto referente a análise do pedido de implantação do curso de pós-graduação em Ciências Biológicas, área de concentração: Farmacologia, a nível de mestrado. A comissão acima mencionada vem discutindo a trabalhando neste sentido, **em caráter oficioso**, desde o primeiro semestre de 1994. Foi amplamente debatida a proposta de implantação do curso a partir de agosto de 1995 e, após sugestões e modificações feitas pelos presentes, decidiu-se o encaminhamento à Congregação da Efoa para apreciação e votação. (Livros de atas da PRPPG, ata n° 001, 28/11/1994, grifo nosso).

Já na segunda ata da Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa, de 5 de maio de 1995, é criado o segundo curso de mestrado na instituição:

O assunto foi sobre a implantação do curso de pós-graduação em Odontologia, a nível de mestrado, área de concentração: endondo, digo Endodontia, cuja proposta foi encaminhada através do Prof. Dr. Carlos Roberto Colombo Robazza. Após análise e discussão, a referida proposta de implantação do curso foi aprovada pelos membros da Câmara de Pós-Graduação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas. (Livros de atas da PRPP, ata n° 001, 05/05/1995).

A criação desses cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos indica que na instituição existia, então, um grupo de docentes que tinha um entendimento de que a pesquisa e a pós-graduação eram práticas inerentes à carreira docente, práticas até pouco tempo quase inexistentes. Diferente da grande maioria dos docentes de então, que se dedicava quase exclusivamente ao ensino de graduação, esse pequeno grupo, com formação em instituições

Ciências Biológicas e Endodontia tiveram seus títulos convalidados através de chamada pública aberto pelo MEC/CNE no ano de 2009. Essa chamada pública referente à convalidação de títulos me parece um indício de que muitos cursos de mestrado e doutorado chegaram a funcionar no país sem o devido acompanhamento pela Capes, que adotava até então outra sistemática.

com pesquisa e pós-graduação já consolidadas, como USP e UNICAMP, passaram, gradualmente, a ocupar importantes espaços políticos na instituição.

Dentre os membros desse pequeno grupo de docentes um deles viria a ser o dirigente que estaria à frente da instituição quando de sua transformação em Universidade Federal de Alfenas, sua adesão a fase I de expansão promovida pelo MEC e, posteriormente, de sua adesão ao Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI. Veremos que todos os processos de expansão da instituição foram fundamentais para a inserção de novas práticas universitárias na instituição.

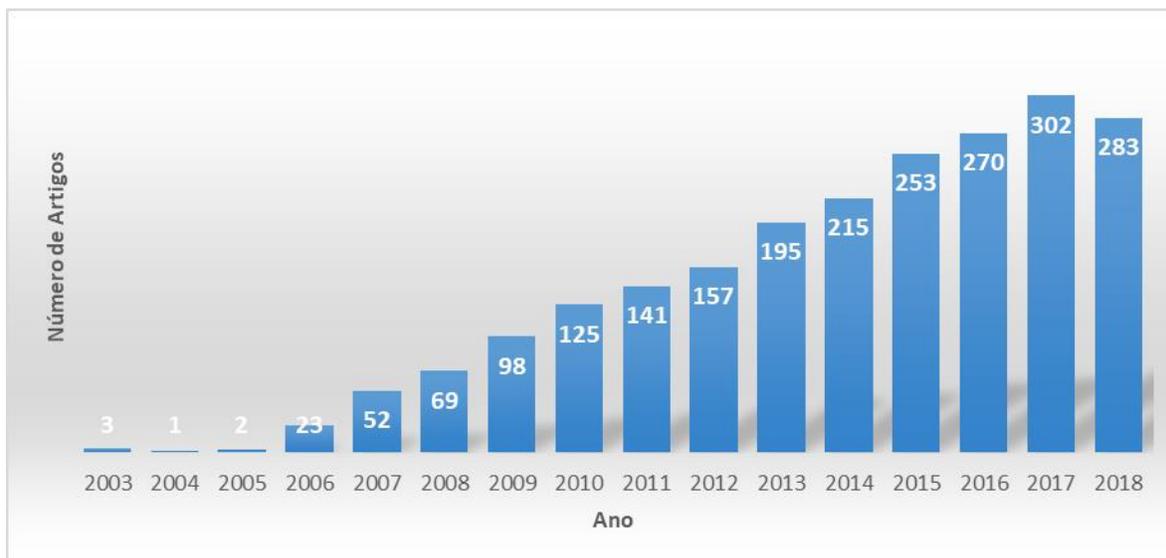
O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* a ser criado na UNIFAL-MG, e recomendado pela Capes, foi o curso de mestrado em Ciências Farmacêuticas, já no ano de 2005. Ou seja, 11 anos após a criação de um órgão responsável pela pesquisa e pós-graduação na UNIFAL-MG e mais de 90 anos após a sua fundação.

Convenhamos que a recomendação de um programa de pós-graduação pela Capes, dentro dos critérios e níveis de exigência das áreas de avaliação, venha a ser o corolário de um minucioso programa de trabalho de um determinado grupo de docentes que se organizou em torno da ideia da construção de um projeto de programa de pós-graduação. Assim, as práticas de pesquisa já vinham se desenvolvendo na instituição há mais tempo, e podemos afirmar que a criação da Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa no ano de 1994 foi fundamental para o processo de institucionalização da pesquisa na UNIFAL-MG.

Os níveis de produtividade científica, dentro dos padrões da Capes, ainda eram muito baixos, e demasiadamente concentrados em áreas específicas. Vejamos abaixo o quadro da produção científica na instituição nos últimos 15 anos⁶⁵:

⁶⁵ Base *Scopus* é uma base de resumos e referências bibliográficas de literatura científica revisada por pares, com mais de 18.000 títulos de 5.000 editoras internacionais. Essa Plataforma integra todas as fontes relevantes para a pesquisa básica, aplicada e inovação tecnológica através de patentes, fontes da web de conteúdo científico, periódicos de acesso aberto, memórias de congressos e conferências. A atualização das informações é diária e contém os *Articles in Press* de mais de 3.000 revistas. É utilizada para a realização de estudos bibliométricos e avaliações de produção científica por reunir as ferramentas como: perfil de autor, perfil de instituição, rastreador de citações, índice h e analisador de periódicos.

Gráfico 6 – Crescimento da Produção Científica Qualificada na UNIFAL-MG (2003-2015)



Fonte: Base de dados *Scopus* (A horizontal do Gráfico indica o número de produtos/artigos). Acesso em 21/01/2019.

De 2003 a 2005, a produtividade científica, em base de dados de artigos qualificados, é extremamente baixa sendo de 3 artigos em 2003, 2 em 2004 e apenas 1 em 2005. A partir de 2006 os números são indicativos consistentes de que o cenário na instituição passa por transformações, passando a 23 artigos naquele ano e a 52 em 2007. A partir daí temos um crescimento exponencial da produção científica qualificada na instituição, o que é resultado, claro, de muitas variáveis. Dentre essas variáveis, podemos destacar: 1 – maior número de docentes inclinados à prática de pesquisa; 2 – criação de novos programas de pós-graduação; 3 – Políticas institucionais em alinhamento com políticas públicas para o ensino superior da década de 2000.

Obviamente que a fase I da expansão do ensino superior promovido pelo MEC foi fundamental na composição desse cenário, uma vez que possibilitou a criação de novos cursos na instituição e a consequente abertura de concurso público e contratação de novos docentes. Segundo consta no Relatório de Gestão do ano de 2006:

No ano de 2006, como resultado da participação da UNIFAL-MG no Programa de Expansão do Ensino Superior coordenado pelo MEC, foram criados os cursos de **Ciência da Computação, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e o curso de Pedagogia**. Em dezembro de 2006 foi também realizado o processo seletivo para os novos cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Geografia, Bacharelado em Geografia e para o curso de Biotecnologia, os quais terão início em fevereiro de 2007. Nesse mesmo processo houve também a ampliação do número de vagas para os cursos de Nutrição, Ciências Biológicas (Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura) e Química (Bacharelado). No total 445 vagas foram criadas no ano de 2006. (UNIFAL-MG, 2006, p. 02).

A fase I da expansão, promovida pelo Governo Federal, acarretava na instituição um novo panorama. Essas mudanças já vinham se processando desde meados da década de 1990, como, por exemplo, a criação da Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa e com a criação dos mestrados em Ciências Biológicas e Endodontia. Porém nos anos 2000 o ritmo de mudança será intensificado com a transformação da instituição em Universidade Federal de Alfenas e sua adesão ao REUNI. Na segunda parte desta dissertação já apresentamos alguns números do REUNI com relação à UNIFAL-MG, inclusive destacando as especificidades deste programa de expansão com relação a outros programas. Veremos de forma mais aprofundada a proposta da UNIFAL-MG ao aderir o REUNI e seus impactos na instituição.

4.1 A adesão da UNIFAL-MG ao REUNI: outros apontamentos

A Universidade Federal de Alfenas aderiu ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI em dezembro de 2007. Até então, a UNIFAL-MG era uma instituição com um pequeno grupo de seus docentes envolvidos com pesquisa e pós-graduação. Naquele momento, a instituição contava com um programa de pós-graduação, nível mestrado, o de Ciências Farmacêuticas, e com uma nova submissão em análise pela Capes, o mestrado em Química. Porém, o que efetivamente caracterizava a instituição, em relação ao ensino de pós-graduação, ainda eram os cursos *lato sensu*. Vejamos trecho da proposta da UNIFAL-MG ao REUNI:

Em março de 2007, foram aprovados, pelo Conselho Superior da UNIFAL-MG, a criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ciências da Saúde e em Química, este recomendado, em julho de 2007, pelo CTC da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); na modalidade de ensino à distância os cursos de especialização em Saúde Coletiva e Teorias e Práticas na Educação, além de dois cursos de graduação: as licenciaturas em Química e Biologia. O curso de mestrado em Ciências Farmacêuticas possui 25 alunos e o de Química ofertará 12 vagas em 2008. **A pós-graduação oferece ainda 15 cursos lato sensu**, quais sejam: Bioquímica e Fisiologia do Exercício, Gerontologia, Prótese Dentária, Odontopediatria, Farmácia Magistral, Análises Clínicas, Dentística, Disfunção Têmporo-mandibular e dor orofacial, Implantodontia, Ortodontia, Periodontia, Atenção Farmacêutica, Endodontia, Atividades Físicas para Grupos especiais e Programa Saúde da Família, com 171 alunos matriculados. Quanto aos grupos de pesquisa, os 28 grupos de pesquisa incorporam 142 pesquisadores da instituição entre mestres e doutores, ou seja, 86% do corpo docente da instituição. Estes grupos estão divididos em 05 grandes áreas: Ciências Agrárias (01), Ciências Biológicas (12), Ciências da Saúde (9), Ciências Humanas (3) e Ciências Exatas e da Terra. **A existência desses grupos trouxe forte impacto no aumento do número de publicações científicas indexadas. Nos últimos 05 anos houve um crescimento exponencial no número de publicações de pesquisadores da instituição.** (UNIFAL-MG, 2007, p. 01, grifo nosso).

A proposta da UNIFAL-MG para adesão ao REUNI nos fornece um importante diagnóstico da realidade institucional, vindo, inclusive, a corroborar com os apontamentos que fizemos com relação ao crescimento da produção científica indexada, Gráfico 6. Naquele momento o universo de docentes da instituição vinculados aos grupos de pesquisa chegava a 86% do quadro. A instituição ofertava ainda 2 mestrados e 15 cursos de pós-graduação *lato sensu*, principalmente da área da saúde.

A pesquisa e a pós-graduação, gradualmente, passam a fazer parte da cotidianidade da instituição, evidenciada pelo crescimento do número de produção científica e pelo percentual de docentes vinculados aos 28 grupos de pesquisa em atividade na universidade naquele momento. Salta aos olhos a oferta de 15 cursos de pós-graduação *lato sensu*, o que nos mostra que a vinculação com a formação de profissionais para o mercado de trabalho ainda era muito presente na UNIFAL-MG no ano de 2007, principalmente para os profissionais da área de saúde com grande destaque para a área odontológica⁶⁶.

⁶⁶ Veremos que à medida que a pós-graduação *stricto sensu* expande-se a pós-graduação *lato sensu* sofre uma grande retração, com diminuição considerável da oferta desses cursos. A principal hipótese é que, além de grande parte do corpo docente que se envolvia com os cursos *lato sensu*

É um quadro bastante interessante com relação às práticas universitárias, principalmente com relação à pesquisa e o ensino de pós-graduação. Essa gradativa mudança na identidade institucional não acontecerá sem tensões entre os diferentes grupos de docentes que compõem esse espaço acadêmico, como veremos mais adiante. Porém, a adesão ao REUNI vai acelerar ainda mais esse processo de transformação da UNIFAL-MG, e, conseqüentemente, aumentar as tensões nesse espaço de disputas entre os diferentes grupos que o compõe.

Ainda no final da primeira parte da proposta, o texto finaliza com a seguinte argumentação:

Dentre os novos desafios que se impõe a esta gestão, está o de **preparar a UNIFAL-MG para consolidar-se como Universidade**. Sua posição de destaque pela excelência dos cursos oferecidos, a enorme contribuição social, tanto de caráter regional como nacional, a existência e a expansão dos grupos de pesquisa, os programas e projetos de extensão voltados para a melhoria do nível de vida, a criação do CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância da UNIFAL-MG, dentre outros fatores, mostram que a Universidade, ciente de seu papel no presente, **está pronta para trilhar novos caminhos e realizar novos projetos** que dirigentes, professores, servidores e alunos, juntos, irão empreender rumo à construção do futuro desta Universidade. (UNIFAL-MG, 2007, p. 2-3, grifo nosso).

Essas argumentações nos dão algumas pistas do processo de análise que ora empreendemos. A primeira delas é que a Universidade foi criada de forma legal no ano de 2005, porém o caminho para a sua consolidação ainda deveria ser preparado, apontando que agora a instituição deveria se preocupar também com outras práticas universitárias, como a pesquisa e a extensão⁶⁷. Nesse sentido, o que ficaria claro nas políticas institucionais de pesquisa e pós-graduação seria um fomento irrestrito por parte da gestão da universidade para a promoção da pesquisa e criação de programas de pós-graduação⁶⁸.

ter se aposentado, os novos docentes que chegaram à instituição não buscavam o *lato sensu* como forma de atuação, mas o caminho era o credenciamento em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, era necessário melhorar a produção científica qualificada.

⁶⁷ Posteriormente também haverá uma questão legal relacionada ao status de Universidade. De acordo com a Resolução Nº 3, de 14 de outubro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de universidades do Sistema Federal de Ensino, é preciso, de acordo com o Item VI, do Art. 3º, que a IFES tenha oferta regular de pelo menos, 04 cursos de Mestrado e 02 de doutorado, reconhecidos pelo MEC.

⁶⁸ Além de uma série de editais internos referentes à pesquisa, notadamente para concessão de bolsas de Iniciação Científica e aquisição de equipamentos (este último via FINEP,

A extensão também passa paulatinamente a ser inserida na instituição de forma mais sistemática, uma vez que, como prática universitária, existem apontamentos de que já ocorria há muitos anos, principalmente na forma de prestação de serviços à comunidade. No item E da proposta encaminhada pela UNIFAL-MG, sobre as políticas de extensão Universitária, a instituição apresenta a seguinte diagnóstico:

Existentes desde a década de 1960, nossas ações de extensão foram realizadas, prioritariamente, até meados da década de 1990, na forma de cursos e prestação de serviços na área de saúde, em consonância com o que se entendia por extensão universitária no Decreto Lei nº. 19.851, de 1931 e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61. Com o ingresso da então coordenadoria de Extensão no Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1997, e sob os novos paradigmas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 houve gradativa e diversificação de ações e áreas de extensão. Desde então se buscou organizar sua ação segundo os marcos conceituais, diretrizes e metodologias propostas pelo fórum e pelo Plano Nacional de Extensão. (UNIFAL-MG, 2007, p. 19).

Como bem destaca o texto acima, as práticas extensionistas, conforme novos paradigmas, também são muito recentes na instituição, apesar de velhas formas de entender essas práticas já estarem presentes desde a década de 1960. Essas novas práticas estavam ainda em um processo de institucionalização, como também a pesquisa e o ensino de pós-graduação *stricto sensu*⁶⁹.

A proposta do REUNI da UNIFAL-MG ainda demonstra que a instituição contava com 87 professores com título de doutor e 74 com título de mestre, respectivamente 53% e 45% do total de docentes (que era de 165), sendo que 96% eram no regime de dedicação exclusiva. O texto aponta ainda que entre 2003 e 2007 as publicações correspondiam a 68% do total de publicações da instituição nos últimos 30 anos (UNIFAL-MG, 2007, p. 22). Ou

principalmente), a PRPPG irá elaborar chamadas internas dirigida a grupos de docentes interessados em elaborar novas propostas de programas de pós-graduação *stricto sensu*. A PRPPG, a medida em que incentiva a criação de cursos *stricto sensu*, cria uma série de obstáculos administrativos para a criação de cursos *lato sensu*, através de formulários específicos, justificativa para a proposta, etc.

⁶⁹ Como o foco deste trabalho não é o impacto das atividades extensionistas na UNIFAL-MG, não vamos nos debruçar sobre este assunto. Porém, como existe também uma ampla discussão sobre a natureza das práticas extensionistas e o impacto dessas na Universidade, devemos aqui mencionar que também com relação a essas práticas existe um processo macro e micro em sua conformação institucional.

seja, apesar do aumento do número de publicações e da própria qualificação docente, muito ainda estava por ser feito. E, com base nessa expectativa, o documento apontava como metas para a pesquisa e pós-graduação a criação de pelo menos 9 novos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a saber: Ciências Fisiológicas - mestrado, Ciências da Saúde - mestrado, Ciências Ambientais - mestrado, Odontologia - mestrado, Humanidades - mestrado, Química - doutorado, Ciências Farmacêuticas - doutorado, Saúde Coletiva - mestrado e Engenharia - mestrado. (UNIFAL-MG, 2007, p. 23).

Dentre as principais estratégias para alcançar tais metas estava a melhoria nas condições de pesquisa da instituição (UNIFAL-MG, 2007, p. 23). Pelos números de titulação docente que vimos acima, bem como a produção científica nesse contexto, podemos dizer que a prática de pesquisa e o ensino de pós-graduação já estavam inseridos na cotidianidade da UNIFAL-MG. Ou seja, já eram práticas legitimadas em âmbito institucional, muito recentemente em relação ao histórico da instituição, e que passavam, gradualmente, a transformar a sua identidade institucional.

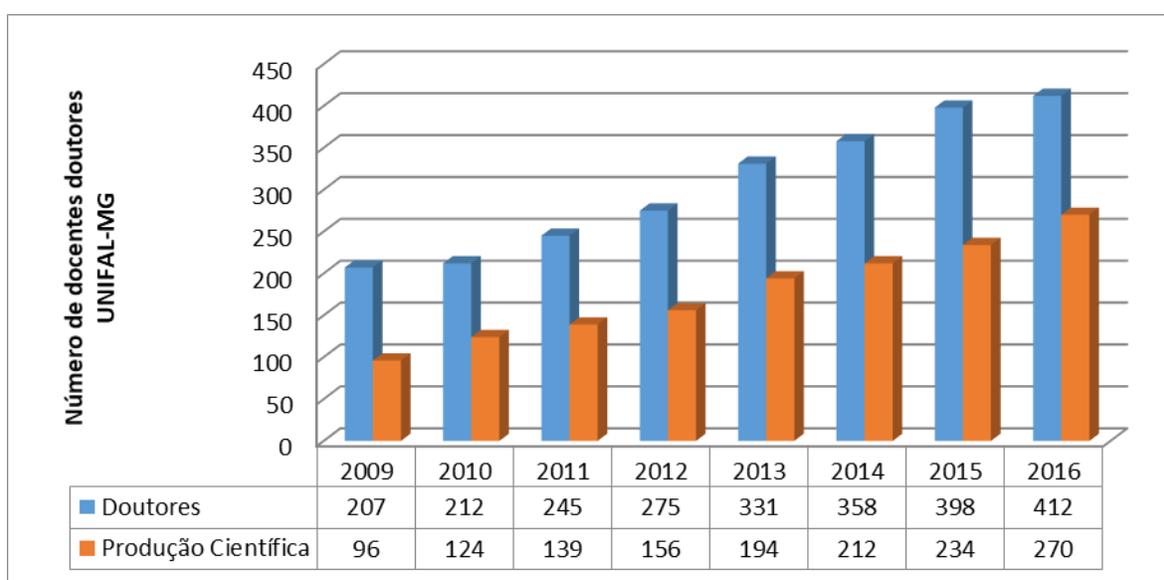
Ao mesmo tempo, é fácil perceber que muito da antiga EFOA ainda existia na recém criada UNIFAL-MG, sendo esse o principal ponto de tensão entre a institucionalização de novas práticas universitárias⁷⁰. Pouco mais da metade do corpo docente, 53%, era formado por doutores, ou seja, 87 docentes. Levando-se em consideração que no ano de 2007 a instituição obteve 52 artigos indexados, temos uma média de 0,59 artigo por doutor. É claro que a produção era concentrada em alguns poucos docentes, já mais experimentados nas práticas de pesquisa, o que nos leva a apontar que nem a metade desses docentes com o título de doutor estava credenciada nos dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento na universidade, ou por que não tinham produção suficiente, ou por que efetivamente não tinham interesse no credenciamento.

Apenas uma parte ainda pequena do universo de docentes estava efetivamente envolvida com as práticas de pesquisa e, menos ainda, com o ensino de pós-graduação. Apesar de já serem práticas institucionalizadas, o ensino de graduação ainda ocupava as prioridades dos professores e norteava a vida cotidiana na universidade. A pesquisa e a pós-graduação ainda eram um universo à parte nesse microcosmo.

⁷⁰ Explicitaremos melhor essas relações de força quando analisarmos as atas da Câmara de Pós-Graduação – CPG/UNIFAL-MG, confrontadas com alguns dados da instituição.

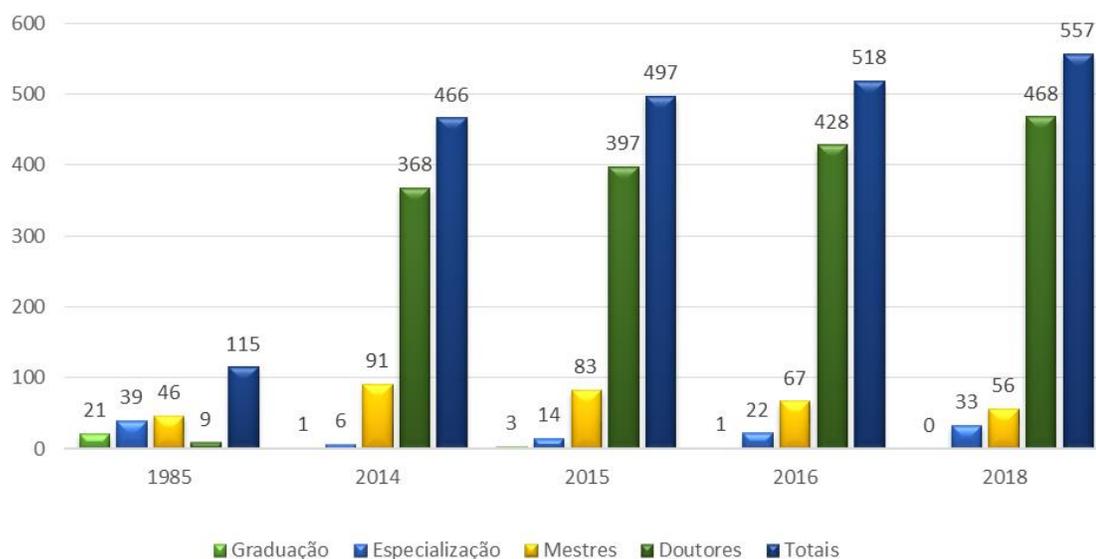
Nesse sentido, apontamos que o REUNI promoveu grandes mudanças na instituição, como vimos na segunda parte deste trabalho. Apenas retomando alguns dados já apresentados, de acordo com o Gráfico 5 foi previsto um aumento do número de docentes de 125 para 517. Além disso, ainda como impacto do REUNI, a UNIFAL-MG contou com um aumento de 22% em seu quadro docente no período de 2012 a 2014, passando de 380 para 466 professores. Nesse mesmo período o número de doutores aumentou 30%, passando de 275 para 358 docentes doutores.

Gráfico 7 – Número de Doutores na UNIFAL-MG (2009-2016)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados gentilmente cedidos pela SEF/PRPPG da UNIFAL-MG.

Gráfico 8 – Evolução – corpo docente por titulação na UNIFAL-MG

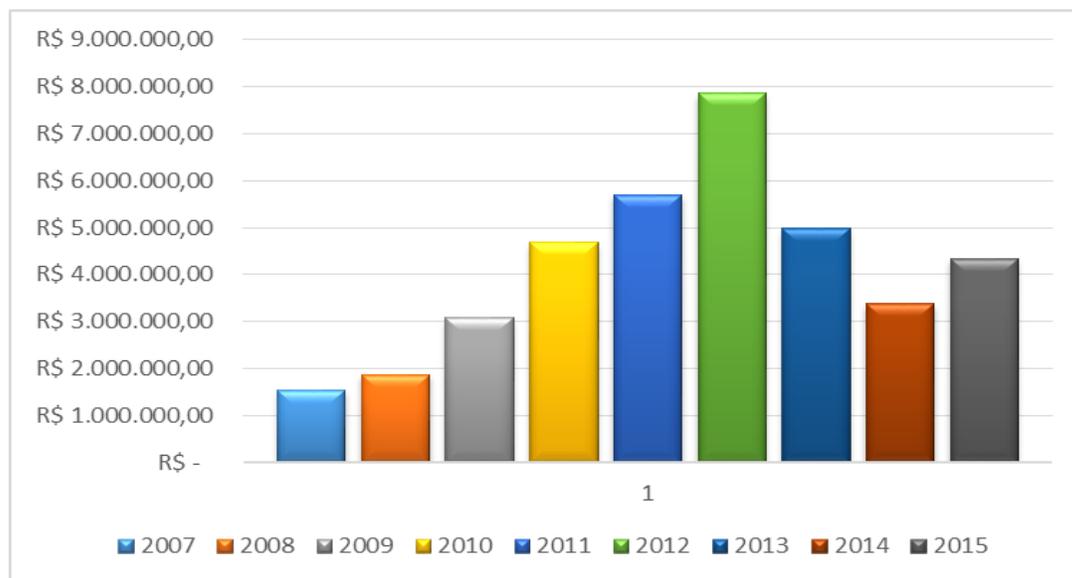


Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados extraídos de Botelho (1985) e do Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 22/07/2018.

Esses doutores integram os 69 grupos de pesquisa do CNPq com certificação da UNIFAL-MG, com linhas de pesquisa concentradas principalmente nas quatro grandes áreas: Ciências Biológicas e Biotecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação⁷¹. Destaca-se ainda que o crescimento do número de pesquisadores na Instituição teve forte impacto na captação de recursos para a pesquisa e a pós-graduação da UNIFAL-MG, como podemos ver abaixo:

⁷¹ Dados disponíveis no endereço eletrônico da PRPPG disponível em www.unifal-mg.edu.br/prppg, acesso em 12/07/2018.

Gráfico 9 – Captação de Recursos – Pesquisa e Pós-Graduação – UNIFAL-MG (2007-2015)



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Estatística e Financeira - SEF/PRPPG/UNIFAL-MG.

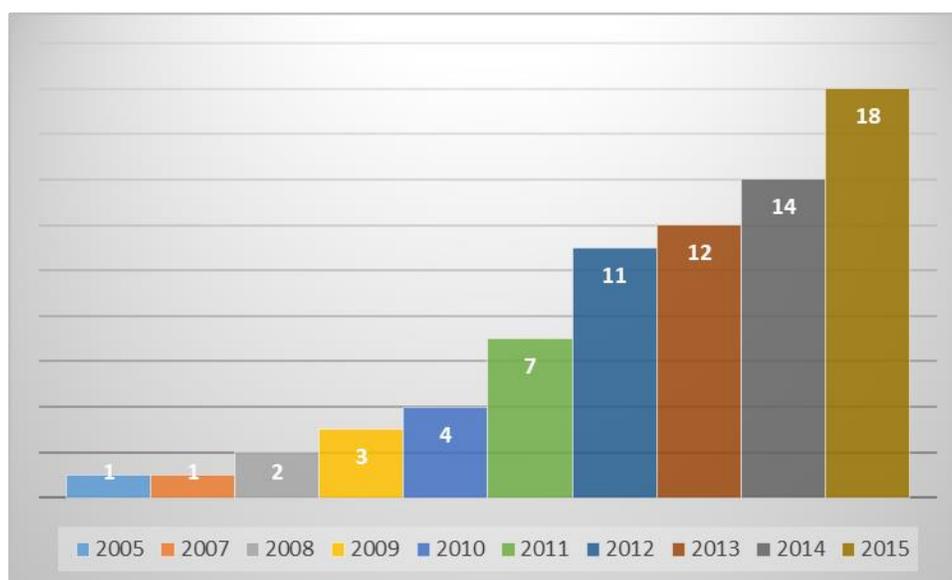
O aumento no quadro de professores da universidade deu grande impulso nas transformações pelas quais a instituição passou nos últimos dez anos, resultado das políticas de ensino superior que marcaram os últimos anos. A entrada de novos docentes impactou na criação e expansão da pós-graduação na universidade. Nesse sentido, as políticas de pesquisa e pós-graduação da UNIFAL-MG estavam em sintonia com as políticas do ensino superior do país, o que possibilitou a criação de novos programas de pós-graduação. Nitidamente, a pós-graduação se tornou, de forma gradual, uma dimensão importante nesse espaço acadêmico, alterando as relações de força através da inserção de novas práticas e novos grupos que passam a lutar pela hegemonia nesse microcosmo.

Nesse cenário, em que a centralidade da vida acadêmica perpassa inevitavelmente a pós-graduação *stricto sensu*, os diferentes grupos de docentes passam a ser identificados pelas práticas que os caracterizam. O professor pesquisador⁷², verbete cunhado por Silva

⁷² Definição já citada anteriormente nessa dissertação, conforme segue: “O professor pesquisador, portanto, define-se por meio de sua prática, em conformidade com a **ideologia do produtivismo acadêmico**, com a política de Estado e a cultura institucional. Prática que se traduz, no âmbito filosófico, no pragmatismo e, no econômico, na mercadorização da ciência e da inovação tecnológica e que o torna, com a pós-graduação nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la, não sem contradições, a serviço da valorização do

Júnior e Silva (2010), nos permite compreender melhor a dimensão que toma a prática docente no contexto da reforma de Estado e das políticas de avaliação da Capes, uma vez que “assume-se que o verbete professor pesquisador é historicamente datado. Isso significa considerar as mudanças ocorridas na esfera educacional, em particular na identidade da instituição universitária, cujo polo irradiador é a pós-graduação” (SILVA JUNIOR; SILVA, 2010). A pós-graduação, conforme apontam Silva Júnior e Silva, se torna polo irradiador de mudanças na configuração institucional. Abaixo podemos observar o aumento nos programas de pós-graduação da UNIFAL-MG, saindo de 1 programa em 2005 para 18 em 2015.

Gráfico 10 – Evolução – Programas de Pós-Graduação da UNIFAL-MG (2005-2015)



Fonte: Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, disponível em: Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 24/09/2018.

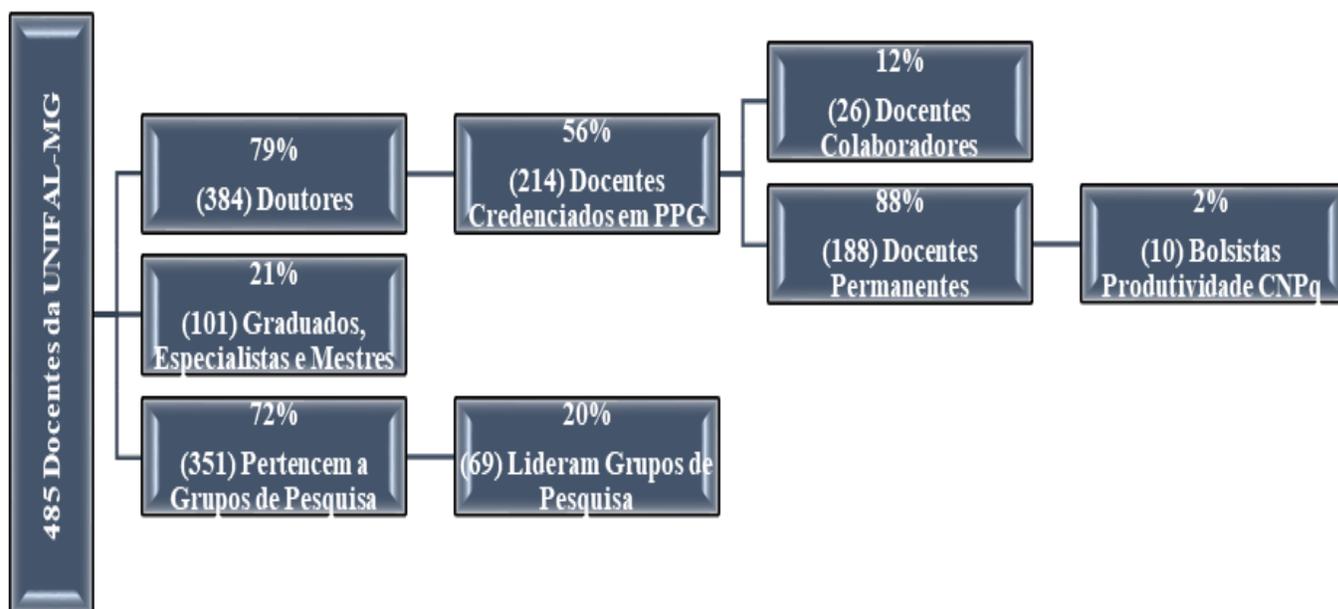
Efetivamente a pós-graduação passa a ser uma dimensão considerável da instituição, envolvendo parte relevante dos docentes em suas atividades, como veremos mais adiante. Dessa forma, podemos distinguir diferentes grupos nesse espaço acadêmico marcado pelas disputas e competição inseridas pela lógica da produtividade acadêmica. Como já discutimos na terceira parte deste trabalho, a Capes, ao iniciar sua sistemática de avaliação

capital em sua condição de objetivação de fundo público”. (SILVA JUNIOR; CARVALHO, Dicionário de verbetes, GESTRADO, aceso em 20/05/2017, Grifo nosso).

da pós-graduação, passa gradativamente a associar concessão de recursos a desempenho dos cursos e professores. Como aponta Sguissardi,

Ainda no caso brasileiro, o produtivismo acadêmico alimenta-se do e no processo de competição – interuniversidades, interprogramas de pós-graduação e entre docentes/pesquisadores – engendrado por agências financiadoras de pós-graduação e pesquisa, seja pela Capes e seu modelo de avaliação (regulação e controle), seja pelos mecanismos e normas adotados pelo CNPq e outras agências para concessão de auxílios à pesquisa e de bolsas, que têm no *Currículo Lattes* seu principal instrumento indicador da produtividade. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009 e SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009 apud SGUISSARDI, 2010, CD-ROM).

Assim, a UNIFAL-MG ao iniciar o processo de criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, dá início também a uma reconfiguração das práticas universitárias vivenciadas pelos docentes no cotidiano institucional, guardadas as especificidades e peculiaridades de seu processo histórico de constituição e posicionamento junto ao campo universitário brasileiro. O quadro abaixo demonstra que o universo de docentes envolvidos com a pós-graduação na UNIFAL-MG, já no ano de 2015, ainda é pouco mais da metade do quadro de docentes. Vejamos:

Figura 1 – Universo dos docentes da UNIFAL-MG - 2015⁷³

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Estatística e Financeira - SEF/PRPPG/UNIFAL-MG.

Dos 485 docentes efetivos da instituição, conforme Figura 1, 79% eram doutores e, destes, 56% eram credenciados nos programas de pós-graduação; destes 88% eram docentes permanentes. Apesar de já ocupar um espaço importante no âmbito institucional, a pós-graduação *stricto sensu* ainda não faz parte das atividades de relevante grupo de docentes. Mais uma vez aqui apontamos a existência de determinados grupos que não fazem parte da pós-graduação e, portanto, não contam com grande parte dos recursos aplicados na pesquisa. São grupos que, ou por conta da produção acadêmica ainda

⁷³ Em comparação com dados apresentados anteriormente, pode haver pequena divergência nos números de docentes, o que é explicável pela grande flutuação de docentes em virtude dos inúmeros concursos de outras IES e do próprio processo de qualificação do corpo docente.

incipiente ou por terem um outro entendimento da carreira docente, não se vincularam à pós-graduação *stricto sensu*.

Existem inúmeros fatores e variáveis que podem explicar o número de docentes que não estão vinculados à pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de a pós-graduação ter tido um expressivo crescimento nos últimos anos, como vimos, saindo de 1 programa para 18 em 2015, existem ainda várias áreas do conhecimento na instituição que não tem programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente na área das ciências humanas⁷⁴, em que temos grande número de docentes.

Enfim, os embates e tensões vindos do estabelecimento de novas práticas universitárias no âmbito institucional, a partir do entendimento da posição ocupada pela instituição no campo universitário e de seu processo de constituição, são reveladores de como as últimas políticas de pesquisa e pós-graduação do país determinaram um processo de reconfiguração deste espaço acadêmico, em que estar vinculado às atividades de pesquisa passou a conferir certo *status*.

Os professores são contratados para a universidade como docente, mas seu mérito não vem do bom desenvolvimento das atividades de ensino. **Seu prestígio vem da pesquisa que, na verdade, é a atividade que lhes confere maior *status* acadêmico.** Os grupos de pesquisa que conseguem maior financiamento e tem maior índice de publicação terminam tendo um grande poder na universidade. **No interior desses grupos, criam-se estratificações, relacionadas com a visibilidade acadêmica** de seus membros, em termo de coordenação de projetos, ocupação de cargos em associações de área, participação em comitês e prestação de assessoria a órgão ou empresa de destaque. Parece que há uma restauração, em novas formas, do modelo de cátedra, cuja concentração de poder na universidade levou a sua extinção na reforma universitário de 1968 (SANTOS, 2013, p. 17, grifo nosso).

E a importância conferida à dimensão da pesquisa e pós-graduação, dentro dessa lógica estabelecida junto ao campo universitário no país, adentra a esse espaço

⁷⁴ Atualmente a UNIFAL-MG oferta o Mestrado Profissional em História Ibérica, o Mestrado em Educação e o Mestrado em Geografia, todos da grande área das ciências humanas. A instituição oferta também o Mestrado em Gestão Pública e Sociedade, o Mestrado em Economia e o Mestrado Profissional em Administração Pública. Existem, criados no âmbito institucional, os cursos de mestrado em História, mestrado em Ciências Sociais e o Mestrado em Letras, porém não recomendados pela Capes e, portanto, não estão em funcionamento. Grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atualmente em funcionamento estão vinculada às outras áreas, principalmente a área de saúde.

universitário, a UNIFAL-MG, gerando uma série de embates. Na 95ª reunião da Câmara de Pós-Graduação, realizada no dia 24 de agosto de 2011, consta como item de pauta a “Planilha de pontuação das unidades acadêmicas”, na qual é analisada pela CPG uma discussão institucional sobre a necessidade de avaliação das atividades desenvolvidas nas unidades acadêmicas, uma vez que passam a ser questionados quais os critérios adotados para a criação, ou mesmo extinção, de uma unidade acadêmica. Esse debate se dá de forma intensa, sendo estabelecidas quatro dimensões para se avaliar uma unidade acadêmica, a saber: ensino (incluindo aqui o ensino de pós-graduação), pesquisa, extensão e administração⁷⁵.

Os dados demonstrados até aqui nos indicam que a instituição passou por uma reconfiguração de seu campo acadêmico com a inserção de novas práticas universitárias, principalmente a pesquisa e o ensino de pós-graduação. A EFOA/UNIFAL-MG, que durante boa parte de seu processo histórico de constituição configurou-se em ofertar ensino de graduação com vistas à formação profissional, respondendo a uma lógica própria do campo universitário brasileiro, tem grandes mudanças em sua dinâmica interna com a institucionalização de novas práticas universitárias. Mais uma vez o campo universitário brasileiro passa por profundas transformações, ocasionadas pela Reforma de Estado e por novas políticas de educação superior, que são o princípio das transformações pelas quais a UNIFAL-MG passa.

As conformações dessa política externa a esse microcosmo ganham terreno fértil na instituição, que passa a implementar as mudanças estruturais para institucionalizar novas práticas. Primeiro com a etapa I da expansão e sua transformação em Universidade Federal de Alfenas, depois com sua adesão ao REUNI, etapa em que experimenta grande crescimento institucional. Novos atores entram nesse espaço acadêmico, que passa também por uma nova conformação. Inicia-se um processo de disputas no interior desse espaço, entre aqueles docentes que entendem a pesquisa e a pós-graduação como centrais nas

⁷⁵ Voltaremos a tratar desse debate na próxima subseção, uma vez que este é fundamental tendo em vista as tensões entorno da valorização das diferentes práticas universitárias em âmbito institucional. Apenas para frisar a intensidade dos debates e diferentes entendimentos, esta discussão citada em reunião da CPG ocorreu em 2011, e até a presente data a comunidade acadêmica ainda não definiu, em forma de resolução ou qualquer outro tipo de dispositivo legal, a matriz de pontuação das unidades acadêmicas. A necessidade de definição dessa matriz é prevista no Regimento Geral da UNIFAL-MG, em seu artigo 96.

práticas universitárias, e um outro grupo que não concorda com essa centralidade na pesquisa e na pós-graduação.

São esses embates que veremos na próxima subseção. Para tanto, é importante frisar um apontamento de Silva Júnior e Silva, que leva em consideração tudo o que procuramos discutir até aqui, conforme a seguir:

As instituições incorporam as políticas oficiais conforme suas próprias densidades históricas e sua cultura, apropriadas pelos professores sob a mediação das suas histórias de vida e que os orientam na incorporação da (ou resistência à) política oficial na instituição de pertença. Elas não são meras agências reprodutoras de expectativas ou projetos sociais, mas resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas, cria valores e estabelece condutas, costumes, códigos e referências que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto. **Incorpora uma cultura construída ao longo de sua história e orienta-se por ela na adesão às políticas oficiais, reproduzindo-a e atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional.** (SILVA JUNIOR; SILVA, 2010, CD-ROM, grifo nosso).

Nas análises que estamos nos propondo, o entendimento do processo histórico de formação da instituição foi fundamental. Também fundamental, como procuramos discutir no texto, o próprio processo de configuração do campo universitário brasileiro, a partir do viés das práticas de pesquisa e pós-graduação e da gradual importância que a Capes angaria nesse processo. Como vimos, a Capes transforma-se em uma agência de acompanhamento e controle da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, determinando, em última instância, as práticas universitárias através do ensino de pós-graduação. Nesse contexto, a UNIFAL-MG, tanto pelo seu histórico institucional, quanto pela sua atual posição junto ao campo universitário do país, é um palco privilegiado de análise das tensões entre os diferentes grupos de docentes que caracterizam as relações de força em seu microcosmo.

4.2 UNIFAL-MG: palco privilegiado de tensões

O princípio unificador e gerador de todas as práticas, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não   outra coisa

senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas . (BOURDIEU, 2004a, p. 200-201).

Partindo dessa reflexão de Pierre Bourdieu, sobre o *habitus*, iniciamos a discussão desta última etapa que trata da expansão da pós-graduação e seus impactos sobre a configuração das práticas universitárias, tendo como palco privilegiado das tensões desse processo a Universidade Federal de Alfenas. Conforme já apontado nas seções anteriores, na EFOA houve a constituição, durante o processo histórico de sua formação, de uma prática universitária calcada, principalmente, no ensino de graduação. Portanto, podemos ponderar que na instituição tivemos, durante longos anos, a hegemonia de um grupo de docentes cuja prática é resultado, em última instância, pelo que podemos denominar de um *habitus* institucional. Não se trata, de forma alguma, de entender a regularidade dessa determinada prática como uma questão meramente mecânica, mas de procurar perceber a lógica desse jogo, a partir das ações de seus agentes, como um processo de “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”, tendo o *habitus* como uma noção mediadora (WACQUANT, 2017, p. 213).

É somente com a condição de ver nisso o produto da combinação – irreduzível à simples agregação mecânica – das **estratégias engendradas por *habitus* objetivamente orquestrados** que se pode explicar as regularidades estatísticas das práticas e a aparência de finalidade que daí decorre sem subscrever nem a teleologia subjetiva de um universo de agentes racionalmente orientados para o mesmo fim – nesse caso a defesa de privilégios de dominantes – nem a teleologia objetiva dos coletivos personificados que perseguem seus próprios fins – neste caso a defesa do corpo professoral. (BOURDIEU, 2013a p. 194, grifo nosso).

A manutenção do *status quo* institucional, respondia, além de uma questão externa, no caso específico a posição que a própria instituição ocupava no campo universitário no Brasil, a uma dinâmica interna. Essa dinâmica interna, exatamente objeto desse estudo, é um grande desafio para qualquer pesquisador, pois é preciso compreender as relações entre as práticas desenvolvidas pelos agentes e a estrutura desse espaço social, “*sendo tais categorias produtos da incorporação destas estruturas*” (HEY, p. 192, 2017). Portanto,

essa dinâmica interna é o resultado de uma disposição dos agentes desse microcosmo a terem uma determinada ação.

El discernimiento que reside simultaneamente em el principio de los actos clasificatorios y de sus productos (es decir, de prácticas, de discursos o de obras diferentes, por ende discernibles y clasificables) no es el acto intelectual de una consciencia que plantea explícitamente sus fines en una elección deliberada entre algunos posibles constituidos como tales por un proyecto, sino la operación práctica del habitus, es decir, de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son producto de la incorporación, **bajo la forma de disposiciones**, de una posición diferencial en el espacio social – definida, precisamente, como Strawson pretende, por lá recíproca exterioridade de posiciones. (BOURDIEU, 2013b, p. 15, grifo nosso).

Não existe, dessa forma, uma ação consciente ou um projeto explícito de um determinado grupo com fins específicos, mas sim uma disposição a um conjunto de ações, diretamente relacionadas com a posição da instituição nesse espaço universitário. Esse processo de reprodução do *status quo* da instituição se dá, então, pela sua função junto ao sistema universitário do país, que faz com que determinadas práticas sejam legítimas em detrimento de outras.

Essa argumentação do parágrafo anterior, referente à reprodução de um determinado *status quo*, com base em Bourdieu, nos traz importantes reflexões para o campo universitário brasileiro, e, em particular, para a UNIFAL-MG. No Brasil, principalmente com a Reforma Universitária de 1968, houve a vinculação da docência no ensino superior a uma exigência legal de titulação pós-graduada, conforme aponta Schwartzman (2008, p. 46). Com essa exigência, muitos docentes ingressaram em cursos de mestrado e de doutorado, ofertados pelas principais universidades do país, que já tinham práticas de pesquisa e pós-graduação institucionalizadas⁷⁶.

⁷⁶ O Programa Integrado de Capacitação de Docentes (PICD) foi o responsável pela formação pós-graduada de grande parte dos docentes das IFES. Schwartzman (2008, p. 47) faz uma interessante discussão sobre o impacto das políticas de Estado para o ensino superior, ressaltando a importância da pesquisa e as consequências de sua institucionalização no país.

Esses poucos centros de excelência eram os responsáveis pela formação de grupos de elite⁷⁷ que iriam atuar nas mais diversas áreas, mas também de uma elite de pesquisadores no país, um grupo que passou a incorporar uma determinada maneira de ser, um *habitus* científico. Esses pesquisadores egressos dessas grandes universidades iriam para as mais diversas instituições de ensino superior no país. Uma pequena parcela desses pesquisadores, aqueles que conseguissem angariar um maior capital científico ou mesmo capital político, se mantinham nessas grandes instituições através de um processo que Bourdieu apontou como os “professores ordinários e a reprodução do corpo” (BOURDIEU, 2013a, p. 115).

Esses pesquisadores tiveram uma mesma formação, e, apesar de suas histórias de vida serem diferentes, podemos dizer que, enquanto parte do processo de formação, passaram a ter um determinado entendimento da dimensão da ciência junto ao campo universitário e, conseqüentemente, junto a própria maneira de conceber a carreira docente. Enquanto uma pequena parcela irá se destacar no campo universitário, principalmente nas atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação, a maior parte desses docentes não irá mais se dedicar às práticas de pesquisa, uma vez que,

[...] o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um **gatilho externo** e não pode, portanto, ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui. Uma análise completa da prática requer uma tripla elucidação da **gênese e estrutura sociais do *habitus* e do campo e das dinâmicas da sua “confrontação dialética”**. (WACQUANT, p. 214, 2017, grifo nosso).

Foi com base nas inter-relações que a noção de *habitus* evidencia que a compreensão do processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação nos pareceu um caminho quase que obrigatório desse estudo. A necessidade de formação de

⁷⁷ Ana Paula Hey chama a atenção, com relação a USP, tomada como responsável pela formação de elites no país, que ela deve ter esse papel relativizado (HEY, 2008, p. 42). Concordo com esse apontamento da autora quando passamos a análise para o campo político no Brasil, porém com relação ao que podemos denominar de uma “elite intelectualizada” as grandes universidades do país são as responsáveis pela formação dos principais nomes do campo universitário no Brasil. Seja devido ao capital científico ou ao capital político, os agentes oriundos das grandes universidades ocupam os principais cargos, comissões, comitês e postos do campo universitário hoje no país.

quadros qualificados, principalmente para atuação no ensino superior do país, desencadeia um processo que culmina com a criação da Capes, conforme já analisado anteriormente neste trabalho. A Capes, portanto, terá uma função fundamental na formação de uma elite de pesquisadores no país, atuando no processo de institucionalização e consolidação da pesquisa e pós-graduação em âmbito nacional.

Nesse contexto, caracterizado pela política da Capes e pelas políticas de ensino superior do Brasil, a EFOA contou com um pequeno grupo de docentes que passou por um processo de qualificação com a obtenção de títulos de mestrado e doutorado, porém sem que, de forma institucionalizada, desenvolvessem práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação.

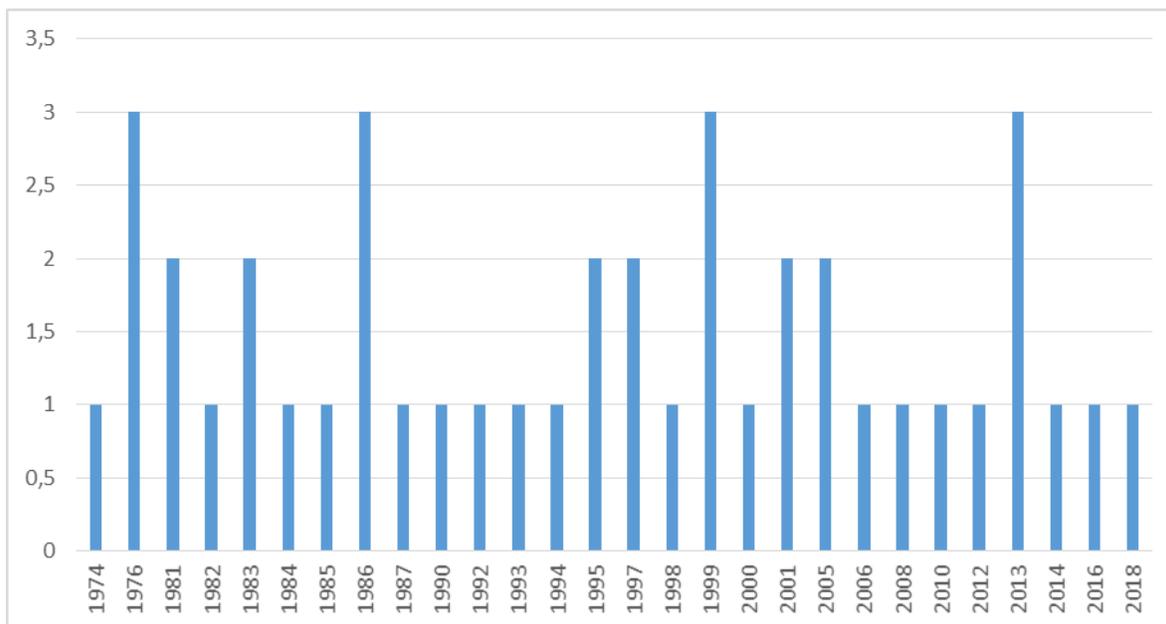
Se utilizarmos como parâmetro os dados de que dispomos, no ano de 1985 (BOTELHO, 1985, p. 48), de um total de 115 docentes, a instituição contava então com 55 docentes com o título de mestre e doutor, o que representava 47,8% do quadro docente. Desse universo, 46 eram mestres – 40% do quadro docente – e 9 eram doutores – 7,8% do quadro docente. Para o contexto de então são números expressivos, principalmente se nos atentarmos para o total de titulados com mestrado e doutorado. É claro que não podemos inferir que todo esse universo de titulados estavam inclinados às práticas de pesquisa e pós-graduação, porém uma pequena parcela desse grupo vai ter um importante papel nos processos de transformação da EFOA/UNIFAL-MG, principalmente com a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação⁷⁸.

Ainda com relação à titulação do corpo docente da instituição, alguns outros dados são representativos da realidade institucional, principalmente no que concerne as práticas de pesquisa e pós-graduação. Desde o período em que passou pelo processo de

⁷⁸ Dentre esses docentes que compõem o grupo do que podemos denominar de antiga EFOA, podemos destacar a atuação dos Professores Antônio Martins de Siqueira (Primeiro Pró-Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de 1994 a 1997 e futuro Reitor Pró-tempore) e José Renan Vieira da Costa (Também Pró-Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de 1997 a 2001 e Diretor da EFOA entre 1993 e 1997). Em um grupo mais recente, podemos destacar os professores Paulo Márcio de Faria e Silva (Também Pró-Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de 2001 a 2005 e primeiro Reitor eleito da UNIFAL-MG de 2010 a 2018), Prof. Marcelo Polo (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação de 2005 a 2010) e Prof. Antônio Carlos Doriguetto (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação de 2010 a 2014). Informações disponíveis em www.unifal-mg.edu.br/prppg, acesso em 23/03/2019.

federalização, na década de 1960, a UNIFAL-MG contabiliza 42 docentes aposentados com o título de doutor, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Docentes aposentados com o título de Doutor por ano de titulação – EFOA/UNIFAL-MG



Fonte: Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, disponível em: Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 24/09/2018.

A média de titulação de doutores na instituição foi um pouco maior do que um docente por ano, média essa alterada apenas com os processos de expansão, como veremos mais adiante. Levando-se em consideração o pequeno número da média de titulação de doutores por ano na instituição, podemos argumentar que parecia não haver uma demanda interna por processos de qualificação do quadro docente, mesmo havendo um plano de carreira, em âmbito federal, que vinculava a qualificação docente à progressão na carreira.

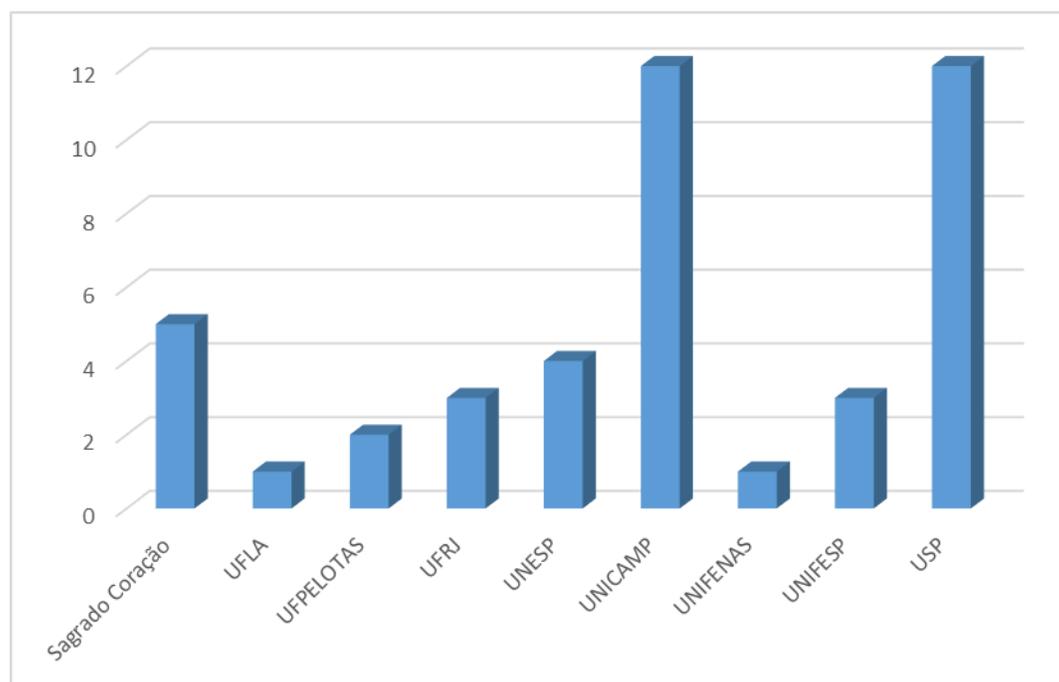
Esses dados nos parece um indicativo de que nesse microcosmo o grupo hegemônico vinculava sua carreira de magistério superior à prática do ensino de graduação, resultante de questões externas e de um *habitus* institucional com grande força sobre os agentes desse campo, o que não implica impossibilidade de mudança.

Princípio de prazer e princípio de realidade, a instituição excita a *libido sciendi* e a *libido dominandi* que esta esconde (e que a competição explora), mas ela define seus limites, traçando fronteiras incorporadas

entre o que é legítimo obter, mesmo em matéria de saber, e o que é legítimo esperar, querer, amar (foi assim que funcionou, por muito tempo, a fronteira entre o primário, ou os “primários”, e o secundário). Essas são as vias pelas quais, na fase do equilíbrio, ela consegue, bem ou mal, fazer com que todos os agentes comprometam seus investimentos nos jogos e nas apostas que ela propõe, sem que as frustrações que ela não pode deixar de produzir em alguns se transformem em revolta contra o princípio do investimento, isto é, contra o jogo em si. (BOURDIEU, 2013a, p.189).

A força desse *habitus* institucional pode ser ainda observada sob outro prisma. Dos 42 docentes doutores aposentados, mais de 50% deles tiveram formação na USP e UNICAMP, 12 doutores egressos de cada uma delas. Ou seja, mesmo tendo uma formação em programas de pós-graduação com reconhecida competência e excelência na formação de pesquisadores, esses docentes não exerceram de forma institucionalizada práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação na EFOA daquele contexto. Isso se deve a não legitimação dessas práticas no âmbito institucional, a hegemonia de um grupo que não valorizava tais práticas e a própria estrutura institucional que não as reconhecia. No Gráfico 12 apontamos quais as principais instituições que atuaram na titulação do corpo docente, hoje aposentados, da EFOA/UNIFAL-MG:

Gráfico 12 – Docentes aposentados com o título de Doutor por IES de titulação – EFOA/UNIFAL-MG



Fonte: Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, disponível em: Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 24/09/2018.

Tendo por base a configuração do campo acadêmico no Brasil, no qual existe certo dogma referente ao modelo de universidade de pesquisa (HEY, 2008, p. 32), os dados apresentados são bastante reveladores de uma realidade institucional em que, efetivamente, a pesquisa e o ensino de pós-graduação não eram práticas institucionalizadas. Ao mesmo tempo esses dados apontam que existia um grupo de docentes egressos de universidades consideradas centros de excelência na formação de pesquisadores, e que efetivamente irão buscar meios para estabelecer novas práticas na instituição⁷⁹.

⁷⁹ O primeiro doutor da instituição (1974) egresso da USP foi o Prof. Carlos Roberto Colombo Robazza, a contar pelos registros a que tivemos acesso. A trajetória desse docente é esclarecedora em muitos aspectos. Durante muitos anos, o Prof. Robazza atuou nos curso de pós-graduação *lato sensu*. Foi um dos idealizadores do primeiro mestrado da instituição, o extinto mestrado em endodontia. Após isso, ainda teve importante participação na elaboração da proposta do Mestrado Acadêmico em Ciências Odontológicas, hoje em funcionamento, antes de se aposentar. Ou seja, a história desse docente nos mostra que durante longo período de tempo dedicou-se aos cursos *lato sensu*. Tentou a implementação de um mestrado acadêmico, porém sem a recomendação da Capes, acabando extinto. Com as mudanças propiciadas pelo contexto externo tem ativa participação na aprovação de um novo programa de pós-graduação na UNIFAL-MG. Informações

Mesmo havendo um grupo de docentes que, de certa forma, entendia que a pesquisa e a pós-graduação eram inerentes à carreira docente, a própria configuração do campo universitário no país determinava as práticas legítimas desse espaço universitário. Ou seja, por mais que tal grupo se empenhasse em realizar atividades de pesquisa elas, por muito tempo, permaneceriam como práticas isoladas no contexto institucional. Basta ver o Gráfico 6, referente à produção científica qualificada, no qual temos a publicação de 3 artigos em 2003, 1 artigo em 2004 e 2 artigos em 2005⁸⁰.

Mas, devido a uma série de questões externas a esse espaço, conforme já analisado, vai ter início um processo que acarretará em uma quebra de equilíbrios nas relações de força nesse espaço acadêmico, gerando uma série de tensões.

Assim, sob o efeito de um aumento (limitado) das chances de ascensão e sobretudo de uma transformação das disposições dos agentes ligada a uma modificação da admissão, o acordo imediato entre as expectativas e as trajetórias prováveis, que levava a admitir como evidente a ordem das sucessões, foi rompido, e a ordem universitária fundada na concordância das estruturas temporais, que levava a admitir como evidente a ordem das sucessões, foi rompido, e a ordem universitária fundada na concordância das estruturas temporais incorporadas e das estruturas objetivas foi submetida a dois tipos de desafios. (BOURDIEU, 2013a, p. 203).

As tensões são frutos desses desafios. De um lado, o desafio individual “*dos novos entrantes*” que “*repudiaram a lentidão e a prudência até então julgadas convenientes*” e, de outro lado, “*o desafio coletivo constituído pela contestação aberta, ou latente de hierarquias universitárias assim fundadas em princípios profundamente contraditórios*” (BOURDIEU, 2013a, p. 203).

Essas tensões não são expressas de forma direta e consciente pela ação de um determinado grupo de docentes que, durante muitos anos, representou a hegemonia nesse

disponíveis em dados abertos: <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php>, e nos registros de criação de cursos de pós-graduação da PRPPG/UNIFAL-MG.

⁸⁰ Com esses dados não estou negando que antes do ano de 2003 houvesse produção de conhecimento/publicação de artigos científicos pelo corpo docente da instituição, até mesmo porque os dados apontam que quadros docentes já estavam titulados e pressupõem, dessa forma, produção de conhecimento/publicação de artigos. O que pretendo sublinhar é que a prática de pesquisa era realizada de forma isolada. O grupo hegemônico na instituição dedicava-se ao ensino de graduação, inclusive a própria estrutura burocrática da instituição foi pensada para atender a esse nível de ensino.

microcosmo, mas pela própria disposição da estrutura institucional e, conseqüentemente, pela mediação de um *habitus*, que são obstáculos às mudanças, principalmente em suas práticas universitárias.

Ou seja, a centralidade nas atividades de graduação, inclusive incentivada pelos próprios editais de concurso público para seleção do corpo docente, estabelece uma realidade ambígua caracterizada por diferentes tensões. Enquanto o contexto externo a esse microcosmo propicia a institucionalização de novas práticas universitárias, com as políticas de ensino superior esboçadas em seções anteriores, questões internas se tornam obstáculos a essas novas práticas universitárias. Na 59ª reunião da CPG⁸¹, realizada em junho de 2009, consta o seguinte:

Os presentes discutiram sobre a importância do planejamento e aumento das ofertas de pós-graduação e **estruturação de programas**. A Profa. Maria disse que **não existe possibilidade de lançar expansão de docente em cima da pós-graduação, mas em cima da graduação**. A Profa. Maria disse que as áreas estratégicas para crescimento da pós-graduação deveriam ser definidas. O Prof. José alegou que **a carga horária dos docentes nos programas é alta, o que dificulta o número de publicações e solicita posicionamento favorável aos pedidos de afastamento para capacitação de professores**. O Pró-Reitor respondeu ao questionamento do Prof. José informando que o PICDT foi substituído pelo PRODOUTORAL e que o afastamento só será permitido após os primeiros quatro anos de admissão, e completou que atualmente a UNIFAL-MG tem 32 professores, muitos deles recém contratados, que fazem doutorado com afastamento parcial com reposição de aulas. Por fim, o Pró-Reitor sugeriu que a cada semestre, dentro do PAPG, deva haver alterações, ajustes, acertos e procurar diminuir o número de erros. (CPG, UNIFAL-MG, Ata 59º, 2009, p. 01).

O contexto no qual foi elaborada a ata 59ª da CPG foi marcado por um intenso processo de expansão, com uma grande quantidade de editais de concursos sendo publicados. Conforme apontado na ata pela Professora Maria, o crescimento do número de docentes deveria se dar tendo em vista do ensino de graduação e não o ensino de pós-graduação, uma vez que, segundo a professora, isso não era possível⁸².

⁸¹ Todos os nomes constantes nas atas de reuniões da UNIFAL-MG são fictícios.

⁸² A Profa. Maria era a representante da Prograd nessa reunião da CPG. Apesar de existir um consenso na UNIFAL-MG que o ingresso no magistério superior, através de concurso público, é para a atuação no ensino de graduação, a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, não disciplina essa

Podemos afirmar, portanto, que os respectivos editais selecionavam docentes com um determinado perfil para atuarem nos cursos de graduação. Esse fator nos parece ser um indício de que o ensino de graduação ainda seria a principal prática universitária na instituição. Todavia, a realidade analisada na UNIFAL-MG aponta que grande parte desses novos agentes era inclinada às práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação. Sguissardi e Silva Júnior apontam que,

A passagem da universidade ‘auleira’ (de ensino) para a universidade que ‘pulsa pesquisa e pós-graduação’ é descrita como o **traço mais saliente dos últimos anos nas universidades que se consolidaram como ‘universidades de pesquisa’**, isto é, que formalmente, em nome do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscam ampliar ao máximo possível a pós-graduação, e, por esta, a pesquisa (especialmente aplicada), o que não garante essa decantada associação, ao menos no nível da graduação e, mais ainda, na extensão. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, P. 133-134, grifo nosso).

Sabemos que a UNIFAL-MG não se encontra na posição de uma universidade já consolidada, muito pelo contrário. Encontra-se, em meio a uma série de tensões de diferentes grupos, na busca pelo caminho para essa consolidação através do processo de institucionalização de novas práticas universitárias. Muito embora haja uma série de questões internas ainda a serem resolvidas - a própria questão da identidade institucional é uma delas - o processo de transformação institucional me parece irreversível e a passagem de universidade “auleira” para universidade que “pulsa pesquisa e pós-graduação” encontra-se em andamento. E essas transformações, além de todo um contexto externo conforme já expusemos, devem-se a atuação de novos agentes nesse microcosmo⁸³.

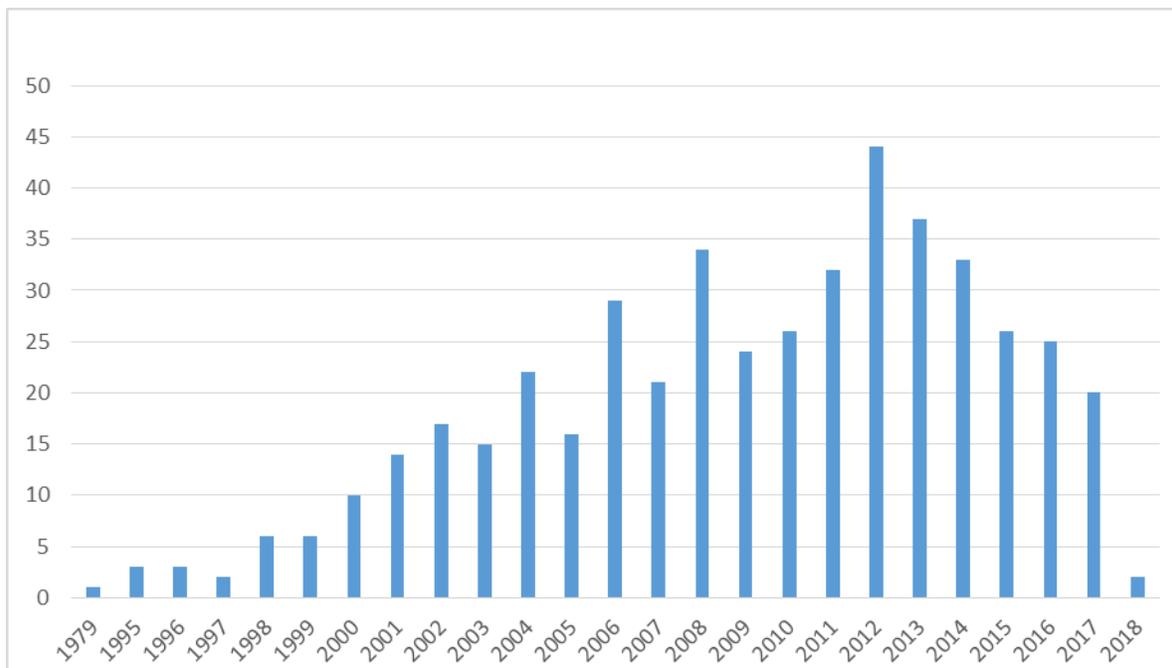
Esses agentes, egressos, principalmente, de universidades e programas de pós-graduação de excelência, trazem consigo, de forma incorporada, formas de ser, pensar e agir próprias das atividades de pesquisa. A incorporação de um determinado tipo de

questão. Pelo contrário, em seu § 6º do Art. 1º e no Art. 2º estabelece como área de atuação o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração. Ainda cabe ressaltar que a lei ao citar a dimensão “ensino” não especifica o nível, sendo, portanto, ensino de graduação e de pós-graduação.

⁸³ Quando argumento aqui sobre a importância dos novos agentes nesse espaço universitário, não desconsidero de forma alguma a ação de velhos agentes. Meu intuito é afirmar que a entrada de muitos novos agentes gera um desequilíbrio de forças e, conseqüentemente, a possibilidade de mudanças.

entendimento da carreira docente no ensino superior, principalmente levando-se em consideração o papel da Capes e CNPq nesse processo de formação de novos pesquisadores, tem forte impacto nas instituições. Nesse sentido, a participação docente na pós-graduação reveste-se de uma série de significados. Para Sguissardi e Silva Júnior, é “a atual cultura da pós-graduação que orienta as práticas universitárias em geral” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 140). No Gráfico 13, logo abaixo, podemos observar que de 2007 a 2015, período de grande crescimento da pesquisa e pós-graduação, tivemos a titulação de 277 docentes na instituição.

Gráfico 13 – Docentes com o título de Doutor por ano de titulação – UNIFAL-MG

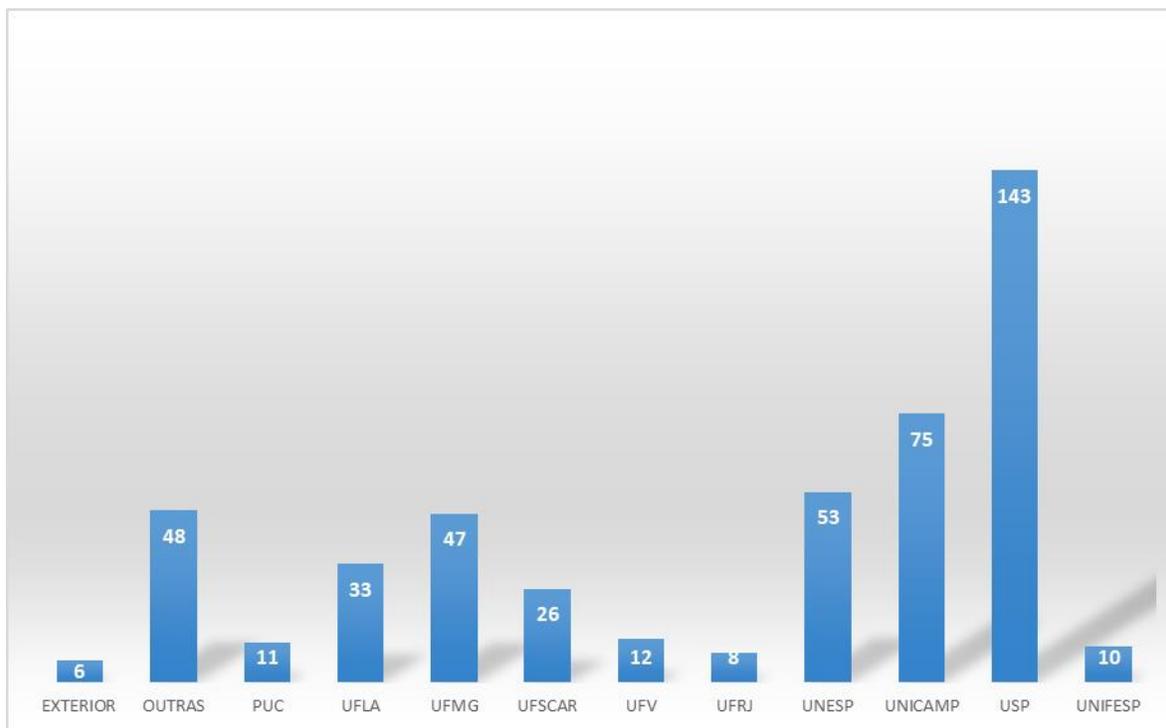


Fonte: Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, disponível em: Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 24/09/2018.

Os dados são reveladores, pois indicam que muitos docentes que ingressaram na instituição, principalmente após o ano de 2007, o fizeram possuindo apenas o título de mestre. Ou seja, a entrada no Doutorado ou mesmo sua finalização se dá após o ingresso na UNIFAL-MG. Corrobora essa afirmação a solicitação do Professor José na 59ª reunião da CPG, em que ele solicita ao pró-reitor o parecer favorável para a qualificação do corpo docente, tendo em vista a elevada carga horária dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação. Um ponto a destacar é que efetivamente os editais, ou grande parte deles,

não exigiam o título de doutor para ingresso no quadro de docentes efetivos. Esse aumento da qualificação do corpo docente vai ter forte impacto nesse espaço acadêmico. Vejamos no próximo gráfico em quais instituições esse corpo docente se qualificou:

Gráfico 14 – Docentes com o título de Doutor por IES de titulação – UNIFAL-MG



Fonte: Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, disponível em: Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 24/09/2018.

De acordo com o Gráfico 14, USP, UNICAMP e UFMG são responsáveis pela formação de 56% do corpo docente da UNIFAL-MG nos últimos anos, ou seja, 265 doutores. Levando-se em consideração que as instituições acima citadas se caracterizam pela excelência de seus programas de pós-graduação, dentro dos parâmetros e critérios da Capes na formação de pesquisadores, entendemos que um grupo potencial de docentes ingressa na instituição com uma disposição incorporada, *uma matriz de percepções, apreciações e ações*, às práticas de pesquisa e ao ensino, não só de graduação, mas de pós-graduação. Docentes que tem um entendimento de que a pesquisa e a pós-graduação são inerentes à carreira docente.

Portanto, a instituição, diante desse cenário, se torna palco privilegiado de tensões entre os diferentes grupos que estabelecem suas relações de força a partir da posição que ocupam nesse microcosmo. E nesse contexto de mudanças, promovidas pelos processos de expansão, essas posições estão, também, em processo de alteração, uma vez que novos atores estabeleceram um desequilíbrio das relações de força que até então davam a hegemonia desse campo a um determinado grupo. Novas práticas universitárias, antes não institucionalizadas, passam a ganhar espaço nas políticas institucionais, em estreita consonância com o contexto externo.

Existe aí um descompasso entre as mudanças pelas quais a instituição passa, o contexto externo e a estrutura interna, caracterizada por um determinado *habitus* institucional. Ou seja, uma forma de ser e estar na instituição em que,

[...] introduz um desfasamento e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam: como a “história tornada natureza”, o *habitus* “é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo. (WACQUANT, p. 214, 2017).

Isso explica, em grande medida, o que leva uma parcela significativa de docentes com o título de doutor a não desenvolverem atividades de pesquisa e, conseqüentemente, a não estarem vinculados a programas de pós-graduação. De acordo com a Figura 1 desse estudo, dos 485 docentes, 79% tem título de doutor, e destes 56% estão credenciados em programas de pós-graduação. Ainda, dos 485 docentes, 38% não estão vinculados a nenhum grupo de pesquisa, ou seja, tem nas atividades do ensino de graduação, administração e atividades extensionistas a base de suas práticas institucionais.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) estabelecem uma classificação por grupo de docentes em âmbito universitário, com base em depoimentos, da seguinte maneira: 1 – gestores; 2 – professores que estão vinculados à graduação, pós-graduação e pesquisa; 3 – os que estão somente vinculados à graduação (aulas); 4 – os professores substitutos; 5 – docentes envolvidos com o meio sindical. Para os objetivos desta dissertação, tomamos com referência os grupos 2 e 3. Assim, percebemos claramente na UNIFAL-MG dois

grandes grupos de docentes, que podemos dividir entre àqueles que estão envolvidos com as práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação e aqueles que tem na prática do ensino de graduação sua principal atividade, independentemente da titulação e da instituição de origem⁸⁴.

Como pode ser observado na ata 59º da CPG, a expansão do número de docentes da instituição se deu com concursos públicos voltados para o perfil de docentes para atuarem no ensino de graduação, o que ocorreu em grande medida. Ao mesmo tempo, um grupo importante, como observado na Figura 1, apresentava um outro entendimento do que era inerente à carreira docente. Com o crescimento da pesquisa e a expansão da pós-graduação, teremos um embate entre esses dois grupos, que pode ser observado na atuação de seus agentes em conselhos e câmaras da instituição.

A questão do poder na universidade constitui-se em um outro aspecto de grande importância no quadro de metamorfose da instituição. (...) é preciso registrar que a **observação sistemática nos conselhos e câmaras de deliberação da universidade apresentam-se como *locus privilegiado para compressão das disputas internas atuais*** que encontram sua razão de ser, muitas vezes, na história de constituição do poder e no estabelecimento de políticas e ações na instituição. (OLIVEIRA, 2000, p. 26, grifo nosso).

Essa tensão em âmbito institucional será cristalizada nas disputas entre os diferentes grupos, conforme já especificado, e nas estratégias para alterar ou manter um determinado *status quo* institucional. Nesse cenário, nos é apresentada uma instituição que passa por profundas transformações, com uma determinada estrutura de funcionamento e mediado por um *habitus* institucional extremamente enraizado. Os conselhos e câmaras da instituição, como bem colocou Oliveira, são *loci* privilegiados desses embates. Na reunião 168º da CPG realizada no dia 25/11/2015, temos o seguinte relato:

O Prof. José pede apalavra para fazer algumas considerações. O Professor relata que foi convocada uma reunião pela PROGRAD referente ao **Calendário Acadêmico da UNIFAL-MG**. Segundo o professor, nesta reunião não foi levado em consideração nenhum evento e atividade da pós-graduação e da extensão. **O professor relata que isso é um absurdo,**

⁸⁴ Quando me refiro aqui à instituição de origem, quero dizer a instituição onde o docente realizou estudos pós-graduados.

e que a UNIFAL-MG continua agindo como uma “escola”, não pensando institucionalmente enquanto Universidade. (UNIFAL-MG, Ata 168º da CPG, 2015, p. 01, grifo nosso).

O Prof. José, que representa um grupo específico de docentes que entende a pesquisa e pós-graduação como inerentes à carreira, tece uma crítica à gestão da instituição afirmando que os procedimentos da Universidade ainda são os mesmos do período em que era escola, ou seja, EFOA. É sintomático percebermos que o “Calendário Acadêmico” da instituição, no qual, a princípio, deveriam constar todas as atividades referentes às práticas universitárias institucionalizadas, constam apenas das atividades referentes ao ensino de graduação. Outra questão a ser apontada é que esse calendário é elaborado de forma isolada pela Pró-Reitoria de Graduação, sem a participação das outras pró-reitorias acadêmicas. Apesar da pesquisa e do ensino de pós-graduação serem práticas institucionalizadas, os procedimentos burocráticos ainda tendem a considerar apenas o ensino de graduação como uma prática “mais legítima”, talvez por ser a mais consolidada na instituição, em detrimento das outras.

Ainda com relação ao grupo de docentes representado na citação acima pelo Prof. José, tem claras manifestações de críticas aos procedimentos burocráticos, às estruturas institucionais que são obstáculos à institucionalização de novas práticas e a falta de engajamento nas atividades de pesquisa e pós-graduação, principalmente dos docentes com título de doutor. Em discussão referente ao credenciamento de docentes junto a um programa de pós-graduação, temos a seguinte constatação:

O coordenador do programa apresenta aos membros da CPG a grande **dificuldade do PPGPS em credenciar novos docentes junto ao programa, devido a baixa titulação dos docentes da unidade acadêmica** e a saída de outros da UNIFAL-MG para outras instituições. O Prof. João ressalta ainda que dos quatro processos de solicitação de credenciamento apenas dois foram recomendados pela relatoria e nesse sentido solicita que os futuros processos de credenciamento de docente junto ao PPGPS tenham um olhar mais cuidadoso por parte dos membros da CPG, tendo em vista a dificuldade de inclusão de docentes no programa (UNIFAL-MG, Ata 126º da CPG, 2013, p. 01, grifo nosso).

De acordo com o coordenador do programa, além da baixa titulação dos docentes, é apontada como obstáculo a saída de docentes para outras instituições, fato recorrente no

período devido ao grande número de concursos públicos em outras IES e uma esperada movimentação de docentes entre as instituições. Após a manifestação do Coordenador do PPGPS, as discussões continuaram na CPG sobre o efeito do credenciamento de um docente sem a devida produção científica, conforme estabelecida pela área de avaliação/Capes (UNIFAL-MG, Ata 126ª da CPG, 2013, p. 01-02).

Esse também é um efeito fundamental da expansão da pós-graduação na instituição, a de ser um polo irradiador de transformações, inserindo nesse espaço uma nova lógica. Porém, não haverá tempo hábil para essa análise com maior profundidade. Para além das transformações propiciadas pela expansão da pós-graduação, queria chamar a atenção justamente para a lacuna apontada pelo professor João na ata 126ª da CPG, que acarreta na dificuldade em credenciar novos docentes no programa, e coteja-la com a manifestação do Prof. José expressa na ata da reunião 168ª da CPG referente à elaboração do calendário acadêmico pela Prograd.

Essa lacuna corresponde justamente ao grupo de docentes que não estão desenvolvendo práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação, por uma série de fatores⁸⁵. Não há uma manifestação direta, consciente e objetiva desse grupo de docentes. Por outro lado, a cotidianidade da instituição, através de suas rotinas, rituais e procedimentos burocráticos, também tem muito a nos revelar. Essas ações e representações estão presentes na própria identidade institucional, caracterizando inclusive uma determinada sistemática, que ainda não se adaptou à nova realidade e às novas práticas universitárias.

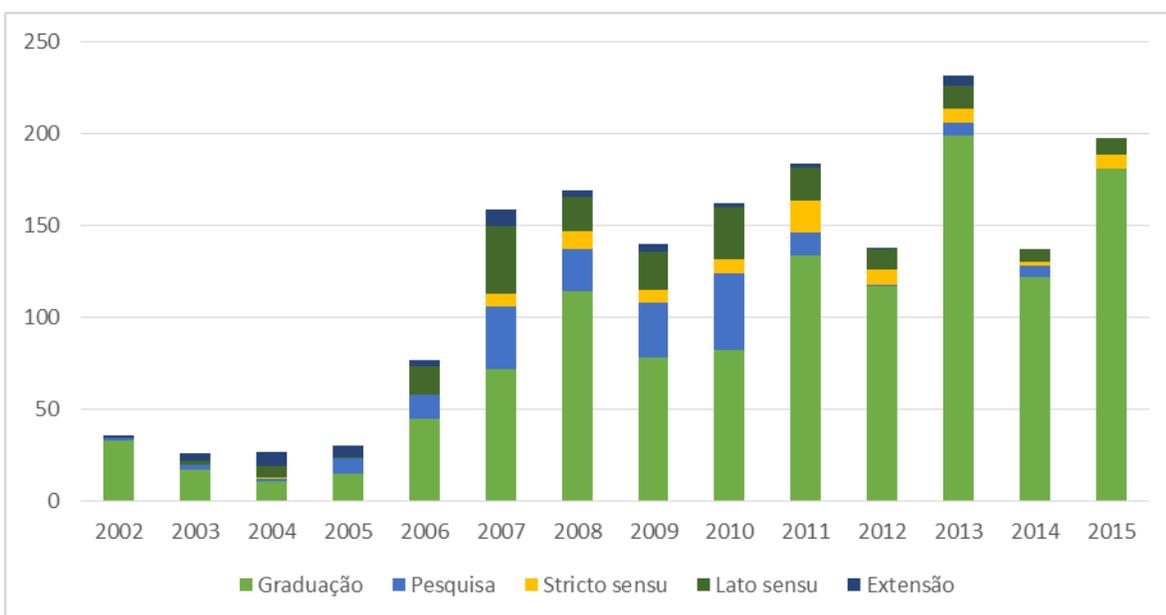
O secretário do Programa de Mestrado em Ciências Fisiológicas apresentou a **Proposta do Plano de Ações das Secretarias dos Programas de Pós-Graduação Stricto-sensu**. Esclareceu que é uma proposta metodológica de elaboração de procedimentos de rotina a serem

⁸⁵ Aqui cabe uma nota, uma vez que são muitas as variáveis. Tendo em vista a existência de um contexto externo favorável à expansão da pós-graduação, e uma política institucional que incentivava a criação de programas de pós-graduação e o credenciamento docente, entendemos que a não vinculação às atividades de pesquisa e pós-graduação é parte de um *habitus* institucional, mesmo entre àqueles docentes recém-ingressados na instituição. Veremos que isso se deve, dentre outras questões, apesar de uma política institucional afinada com o contexto externo, a uma cultura institucional enraizada inclusive na estrutura administrativa. Ou seja, para os docentes que se vinculam à pesquisa e pós-graduação não há uma “recompensa”, por parte da instituição, de seu esforço, pelo contrário. Existe um aumento considerável de sua carga de trabalho, e embates entre seus pares. Podemos considerar que a vinculação junto à pesquisa e à pós-graduação concedem maior *status* ao docente, em detrimento do ensino de graduação.

executados pelos secretários de programas de pós-graduação, onde, a partir de situações vivenciadas pelos servidores que atuam nas secretarias dos programas que estão em funcionamento atualmente são analisadas por meio de estudos de casos, sendo que os procedimentos são sistematizados. Como exemplo apresentou a situação de publicação digital das teses e dissertações na biblioteca da Unifal-MG. O técnico propôs ainda que após a consolidação desse plano de ações que ele seja, em um outro momento, apresentado à CPG para que seja aprovado como um **documento oficial de instrução e normatização da ordem de funcionamento** das Secretarias de Programas de Pós-graduação. Os membros aprovaram a proposta. Como consequência da discussão o item apresentado anteriormente, os membros da CPG iniciaram uma discussão sobre a necessidade de convergência, não somente de procedimentos das secretarias, como também de um **regime acadêmico comum para todos os programas em aspectos que lhe sejam comuns**. (UNIFAL-MG, Ata 58º da CPG, 2009, p. 01).

As práticas de pesquisa e de ensino de pós-graduação, apesar de estarem em pleno processo de institucionalização, com a ampliação de programas, publicação de editais e criação de cursos de mestrado e de doutorado, ainda não são visualizadas e/ou percebidas como práticas totalmente legítimas em procedimentos e rotinas burocráticas da instituição. Ou seja, a UNIFAL-MG funcionava tendo como principal atividade o ensino de graduação, sendo as demais práticas universitárias, de certa forma, “invisíveis” para sua estrutura.

Gráfico 15 – Assuntos de pauta das Reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UNIFAL-MG – 2002-2015



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados obtidos junto as atas de reuniões do CEPE/UNIFAL-MG disponíveis junto à Secretaria Geral da instituição.

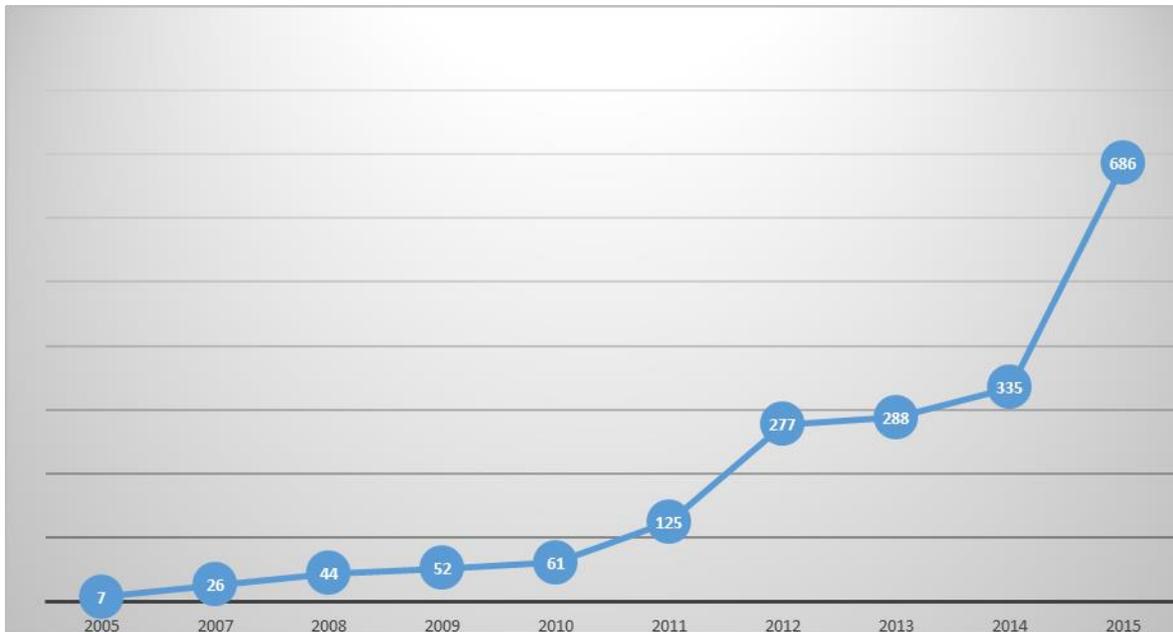
Analisando os dados do Gráfico 15, gostaria de destacar três momentos significativos para nosso estudo. O primeiro deles vai do primeiro ano de reuniões do CEPE, constituído a partir de 2002, até o ano de 2006. Nesses anos, o referido conselho ainda conta com poucos assuntos de pauta, a grande maioria assuntos referentes ao ensino de graduação. Dos 195 itens de pauta dos anos todos, 121 assuntos eram referentes ao ensino de graduação⁸⁶. Em 2005 a instituição já conta com um mestrado em Ciências Farmacêuticas, porém não aparece nenhum assunto referente aos cursos *stricto sensu* até 2007, quando a UNIFAL-MG já se encontra em pleno processo de expansão.

De 2007 a 2011 pode ser observado um aumento significativo dos assuntos referentes à pesquisa, já aparecendo também assuntos referentes aos cursos *stricto sensu*, apontando aí o processo de institucionalização de novas práticas universitárias. E finalmente de 2011 a 2015, em que o gráfico apresenta um grande aumento de assuntos nas reuniões do CEPE, porém com uma queda significativa nos assuntos referentes à pesquisa e pós-graduação.

Os dados da expansão de cursos até aqui analisados demonstram um outro contexto, caracterizado pelo aumento exponencial das atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação. Houve aumento no número de publicações científicas qualificadas e criação de novos programas de pós-graduação, apontando que novas práticas passam a fazer parte da dinâmica desse espaço universitário. Porém, ao mesmo tempo, o Gráfico 15 nos indica que no período de maior crescimento dessas novas práticas, houve uma queda significativa de sua presença no principal conselho da instituição.

⁸⁶ Cabe lembrar que a instituição conta com uma Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação desde 1994, posteriormente transformando-se em Pró-Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação e com a criação da UNIFAL-MG, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Informação disponível em www.unifal-mg.edu.br/prppg, acesso em 08/03/2019.

Gráfico 16 – Evolução do números de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*/UNIFAL-MG – 2005-2015



Fonte: Portal de dados abertos/UNIFAL-MG, disponível em: Disponível em <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php> Acesso em 24/09/2018.

Dos anos de 2005 a 2015, período que utilizamos de baliza para esta dissertação, temos um aumento de mais de 9.000% do número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Cabe frisar que o acompanhamento de um discente de pós-graduação é muito mais pormenorizado do que um discente do curso de graduação. São vários os procedimentos burocráticos que vão desde a matrícula até a qualificação, o processo de defesa, a participação em eventos, a inserção de dados na Plataforma Sucupira, o acompanhamento dos prazos, etc.

Ou seja, junto com a ampliação da pesquisa e a expansão da pós-graduação uma série de questões estruturais e burocráticas acompanha esse processo. Porém, o que verificamos é que os processos ficavam quase restritos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, no âmbito das Câmaras de Pesquisa e de Pós-Graduação. Nos demais órgãos de funcionamento da instituição, devido a normatização de procedimentos e práticas, se priorizava o ensino de graduação. A prática universitária legítima está vinculada ao ensino de graduação, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* tem papel coadjuvante na

estrutura universitária. É sintomático que a CPG passe, inclusive, a debater possíveis medidas para conter o processo de expansão da pós-graduação, conforme podemos observar em trecho da 158ª reunião daquela câmara:

Deliberação da CPG referente à análise de novas propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*: O Prof. Cardoso inicia o assunto fazendo um resgate do mesmo junto à CPG. O Prof. Cardoso lembra que na reunião de nº 157 da CPG foi deliberado que este item constasse de pauta da próxima reunião. O Prof. Cardoso informa ainda que foi realizada uma nova reunião com o Magnífico Reitor, Prof. Alberto, onde foi tratado o tema referente a análise de novas propostas de cursos de pós-graduação. Ainda segundo o professor o Reitor afirmou que esta decisão prejudica a expansão da universidade e afirma ainda ser uma crise de caráter transitório. O Prof. Jesualdo pede a palavra e narra as **grandes dificuldades do programa**, uma vez que a secretaria é dividida com outros dois programas. O professor discorda que a crise é de caráter transitório, uma vez que esta situação se arrasta desde o início de funcionamento do curso. O Prof. Cardoso afirma que ainda é preciso analisar juridicamente se a CPG pode ou não indeferir processos de criação de curso, uma vez que cabe ao CONSUNI a aprovação de cursos no âmbito da universidade. A Profa. Isabel pede a palavra e informa que a PRPPG tem neste momento uma grande **preocupação com a consolidação dos programas de pós-graduação**. A professora afirma ainda que a situação vivenciada pelas secretarias da pós-graduação é insustentável, e que a PRPPG é sabedora desta situação. Afirma também que é preciso pensar no crescimento da pós-graduação, uma vez que **existem grupos na universidade com condições de criação de novos programas**. O Prof. Janote pede a palavra e informa que é preciso observar o PDI da universidade, onde é previsto a expansão da pós-graduação. Observa também que a PRPPG tem que lutar por uma **política institucional que incentive o docente a ingressar em programas de pós-graduação**. A Profa. Carla pede a palavra e informa que a sugestão de alocar as secretarias junto às unidades acadêmicas não funciona, uma vez que **nas unidades a pós-graduação está nas últimas prioridades**. O Prof. Jesualdo pede a palavra e informa que é preciso levar a manifestação da CPG para os órgãos deliberativos da universidade, como o CEPE e CONSUNI. Após isso o professor informa aos membros da CPG que esta câmara tem sim a prerrogativa de propor a não criação de novos programas. A Profa. Azaleia questiona se há algum documento da CPG onde é constatada a **precariedade da pós-graduação em âmbito institucional**. Nesse sentido sugere que seja elaborado um documento para a Reitoria demonstrando esta situação. O Prof. Agnaldo pede a palavra e afirma que é preciso que a Reitoria forneça um plano de ação para a pós-graduação, tendo em vista a todas as dificuldades relatadas. A Profa. Isabel sugere a elaboração de um memorando contendo o plano de ação pela CPG para a Reitoria, colocando os principais obstáculos para a consolidação da pós-graduação. A sugestão foi aprovada pelos membros da CPG. (UNIFAL-MG, Ata da 158ª da CPG, 2015, p.03-04, grifo nosso).

A discussão estabelecida na CPG nos revela uma interessante realidade institucional referente à prática da pesquisa e do ensino de pós-graduação. O que os membros da CPG indicam, em suas falas, é uma dificuldade referente à estrutura organizacional da instituição que estabelece uma ordem de hierarquias em suas práticas universitárias. Ou seja, um contexto de “precariedade da pós-graduação em âmbito institucional”, que estabelece uma série de obstáculos para essa prática universitária, o que leva, inclusive, a uma necessidade de se “estabelecer uma política institucional que incentive o docente a ingressar em um programa de pós-graduação”, apesar de todo o *status* que tal posição pode lhes conferir⁸⁷. Fica claro também que, em âmbito institucional, “a pós-graduação está nas últimas prioridades”.

Os variados obstáculos que o grupo de docentes aponta são frutos da ação de outros agentes, um grupo de docentes hegemônicos na instituição durante longo período de tempo, e que, passam a ser questionados em suas práticas. Sguissardi e Silva Júnior apontam, inclusive, que em outras IFES existem variados relatos de depreciação das atividades ligadas ao ensino de graduação bem como certa cobrança ou mesmo pressão pelo ingresso na pós-graduação, como sendo a pesquisa o carro chefe da universidade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 194).

Na UNIFAL-MG, a situação, pelo menos no início desse processo, é um pouco inversa. O grupo hegemônico, e que de certa forma fazia pressão sobre outros docentes, era àquele formado por docentes que estavam vinculados somente às atividades de graduação. Esse grupo não tem as condições de exercer a mesma influência de antigamente no contexto da expansão universitária pela qual a instituição passou.

Se é claro que todas as estratégias de dominação não seriam nada sem as estruturas que as tornam possíveis e eficientes, não é menos evidente que a eficácia dos poderes que conferem controle das posições estratégicas que permitem regular o progresso dos concorrentes só se exerce realmente sobre novos entrantes – os assistentes, por exemplo – com a condição de que aceitem entrar no jogo da concorrência, reconhecendo assim suas apostas. (BOURDIEU, 2013a, p. 121-122).

⁸⁷ A partir das falas e da própria organização da carga horária, é possível afirmar que parece haver um desestímulo institucional à inserção docente na pós-graduação.

Portanto, não parece ser mais possível, nesse contexto institucional, o exercício do controle sobre novos entrantes nesse microcosmo, uma vez que o número de concursos realizados proporcionou a entrada de muitos e variados agentes, que fugiam à esfera de influência desses grupos de docentes mais antigos na instituição. Assim, como não tinham mais esse controle sobre a entrada de novos docentes, tinham a seu favor uma estrutura que, ainda, tornava possível um determinado *habitus* institucional.

Se esses conjuntos de traços buscam um sentimento de coerência e de necessidade, é porque a instituição do senso prático reconhece nele a **coerência sem intenção de coerência das práticas** ou das propriedades produzidas pelo mesmo princípio gerador e unificador. É esta coerência no estado prático que é preciso restituir em palavras prevenindo-se contra a tentação, desse modo encorajada, de converter produtos objetivamente sistemáticos, mas não verbalizados e menos ainda sistematizados, do *habitus* em sistema explicitamente totalizado, em ideologia elaborada. (BOURDIEU, 2013a, p. 80, grifo nosso).

A advertência de Bourdieu nos leva a refletir sobre essa prática institucional calcada no ensino de graduação, que não chega a ser uma “ideologia elaborada” e nem um conjunto de questões sistematizadas por um determinado grupo, mas uma “coerência sem a intenção de coerência das práticas”, e que leva essas maneiras de ser e agir a resistirem às transformações institucionais.

Nesse sentido, as tensões que procuro analisar, a partir da manifestação explícita de um grupo em detrimento do “silêncio” do outro, podem ser vinculadas, respectivamente, nas duas Pró-Reitorias acadêmicas que são as responsáveis pela política institucional em suas respectivas áreas de atuação, a saber, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG e a Pró-Reitoria de Graduação - Prograd. O que percebemos através dos dados analisados é que efetivamente existiam duas políticas institucionais, dentro de uma mesma gestão acadêmica, representante cada qual delas de seus respectivos nichos acadêmicos.

De um lado, uma política de pesquisa e pós-graduação que efetivamente procurava institucionalizar essas práticas na universidade, em estreita consonância com o contexto externo. Grande parte dos docentes desse grupo ingressou na instituição através dos processos de expansão fase I e REUNI. De outro lado, as políticas institucionais para o ensino de graduação, valorizando o passado da instituição, caracterizado por ensino de

graduação de qualidade e a formação de várias gerações de profissionais, apoiando-se em estruturas burocráticas, procedimentos e sistemáticas que sustentam as ações do grupo. Todos os docentes, tanto de um grupo quanto de outro, tem vinculação com o ensino de graduação, uma vez que a entrada na instituição se dá para atuar, obrigatoriamente, em disciplinas dos cursos de graduação.

A inclinação do docente para uma determinada prática universitária não significa, necessariamente, uma oposição as demais atividades desenvolvidas na universidade, uma vez que isso está relacionado ao próprio perfil de atuação desse profissional. Porém, o que destacamos como ponto de tensão é a luta por espaços empreendida pelos variados agentes em âmbito institucional. Essa batalha pode ser observada, em grande medida, na atuação da PRPPG e da Prograd, pois ambas as políticas, e mesmo ações práticas, não dialogavam, acarretando em tensões constantes⁸⁸ entre os diferentes grupos⁸⁹.

Essa luta por posições no âmbito desse espaço universitário se dá, inclusive, quando se debate os processos de entrada de novos docentes, resgatando o que Bourdieu aponta como a reprodução do corpo (BOURDIEU, 2013a, p. 115). No trecho seguinte de reunião da CPG podemos observar a gestora da PRPPG narrando a luta por estabelecer um determinado perfil de docente, porém sendo sempre voto vencido.

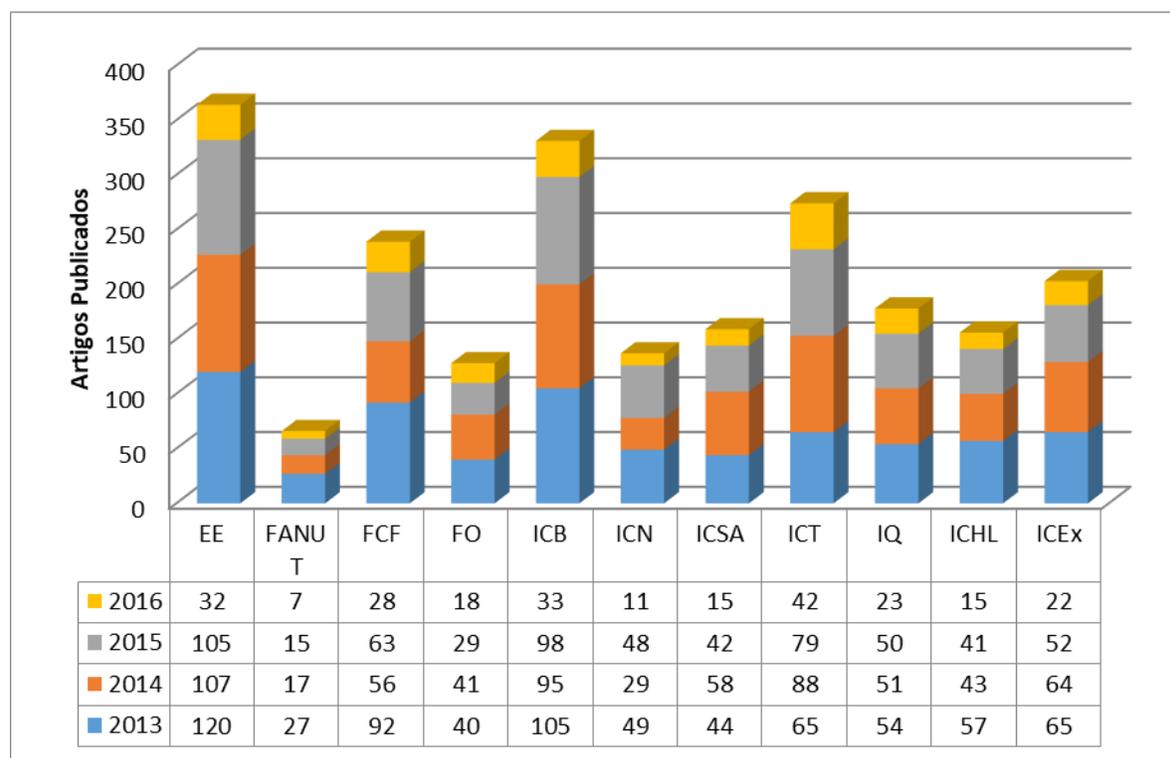
Segundo o Prof. Balduino a PRPPG vem manifestando favoravelmente a editais onde é preciso atentar para a exigência da área de avaliação da CAPES. Segundo o docente é preciso pensar em uma política para concursos que leve em consideração áreas correlatas. A Profa. Elvira responde ao docente que esta é uma questão que a preocupa também, sendo fundamental a discussão dessa política referida pelo Prof. Balduino. Ainda segundo a Profa. Elvira, a PRPPG vem tentando emitir parecer (sobre concursos) alertando para o que foi colocado pelo Prof. Bauduino, porém **sempre voto vencido em outras instâncias da universidade**. (UNIFAL-MG, Ata 152ª da CPG, 2014, p. 04).

⁸⁸ Essas tensões constantes se dão mais no âmbito das unidades acadêmicas, espaço de convivência entre os diferentes grupos de docentes, e podem ser observadas pela disputa de espaço físico, carga horária nas disciplinas dos cursos de graduação, utilização de laboratórios, etc.

⁸⁹ Em análise dos relatórios referente ao plano de desenvolvimento institucional – PDI (PDI 2007-2010 e 2011-2015) não constatei nenhuma ação que indicasse uma ação conjunta das PRPPG e PROGRAD referente à dimensão ensino (ensino de pós-graduação e ensino de graduação, respectivamente). Muito pelo contrário, o que podemos perceber são ações isoladas, ora referentes ao ensino de graduação, ora referentes ao ensino de pós-graduação. PDI disponível em https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi_sobre/ . Ver especificamente a página 08, dimensão ensino, do PDI 2011-2015.

É importante destacar que a representação junto aos órgãos de deliberação da UNIFAL-MG, CEPE e Consuni, se dá por unidade acadêmica e por número de docentes lotados na respectiva unidade. Ou seja, quanto maior a unidade acadêmica, com maior número de docentes, mais representantes possuem junto aos conselhos. Dessa forma, as principais decisões em âmbito institucional sobre as mais variadas políticas internas se dão nesses conselhos de deliberação. No âmbito das unidades acadêmicas, o grupo de docentes envolvidos com as práticas de pesquisa e pós-graduação tende a ser sempre menor que aqueles envolvidos apenas com as atividades de graduação, o que evidentemente impacta na representação junto aos conselhos. Se observarmos a produção científica por unidade acadêmica vamos perceber que as práticas de pesquisa estão distribuídas por todas as unidades acadêmicas⁹⁰.

Gráfico 17 – Produção Científica por Unidade Acadêmica/UNIFAL-MG – 2013-2016
(Artigos Publicados)



Fonte: Dados gentilmente cedidos pela SEF/PRPPG/UNIFAL-MG.

⁹⁰ Na UNIFAL-MG, os programas de pós-graduação estão todos vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e não às unidades acadêmicas. Ou seja, um programa de pós-graduação tem nele credenciado, docentes de variadas unidades acadêmicas.

Porém, no universo de docentes de cada uma dessas unidades, o grupo envolvido com as práticas de pesquisa e pós-graduação é, em geral, menor em relação ao total de docentes. Segue abaixo o Quadro 3 que aponta os dados consolidados referentes aos docentes da UNIFAL-MG e de cada uma das unidades acadêmicas:

Quadro 3 – Docentes por unidade acadêmica na UNIFAL-MG (2013/2016)⁹¹

<i>UNIFAL-MG</i>							
Dados Institucionais Consolidados							
Ano	Docentes UNIFAL-MG	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	% Doutores na Instituição	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	439	330	154	130	75%	35%	30%
2014	466	372	178	150	80%	38%	32%
2015	498	400	202	172	80%	41%	35%
2016	509	416	214	181	82%	42%	36%
<i>Escola de Enfermagem</i>							
Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	36	29	17	14	81%	47%	39%
2014	46	36	21	19	78%	46%	41%
2015	58	40	21	17	69%	36%	29%
2016	69	45	29	15	65%	42%	22%
<i>Instituto de Ciências Biomédicas</i>							
Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	44	40	23	17	91%	52%	39%
2014	49	46	28	21	94%	57%	43%
2015	51	48	30	25	94%	59%	49%
2016	50	48	29	23	96%	58%	46%

⁹¹ O ano de 2016 tem como referência o mês de julho.

Faculdade de Ciências Farmacêuticas

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	35	31	15	13	89%	43%	37%
2014	34	30	12	12	88%	35%	35%
2015	37	33	16	14	89%	43%	38%
2016	37	33	16	14	89%	43%	38%

Faculdade de Nutrição

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	16	10	3	3	63%	19%	19%
2014	17	13	2	2	76%	12%	12%
2015	17	13	2	2	76%	12%	12%
2016	17	13	2	2	76%	12%	12%

Faculdade de Odontologia

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	35	28	8	8	80%	23%	23%
2014	33	28	9	8	85%	27%	24%
2015	34	28	10	7	82%	29%	21%
2016	35	29	11	10	83%	31%	29%

Instituto de Ciência e Tecnologia

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	75	60	27	24	80%	36%	32%
2014	81	69	29	26	85%	36%	32%
2015	83	73	40	36	88%	48%	43%
2016	83	74	40	37	89%	48%	45%

Instituto de Ciências da Natureza

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	26	26	15	11	100%	58%	42%
2014	26	26	13	13	100%	50%	50%
2015	28	28	13	12	100%	46%	43%
2016	26	26	12	11	100%	46%	42%

Instituto de Ciências Exatas

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	41	29	18	15	71%	44%	37%
2014	39	29	21	18	74%	54%	46%
2015	41	31	21	17	76%	51%	41%
2016	42	33	22	20	79%	52%	48%

Instituto de Ciências Humanas e Letras

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	56	35	2	2	63%	4%	4%
2014	61	40	11	9	66%	18%	15%
2015	64	43	18	14	67%	28%	22%
2016	66	52	17	16	79%	26%	24%

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	53	22	13	11	42%	25%	21%
2014	57	34	16	8	60%	28%	14%
2015	60	39	17	16	65%	28%	27%
2016	61	41	17	16	67%	28%	26%

Instituto de Química

Ano	Docentes	Doutores	Docentes Vinculados A PPG	Docentes Orientadores de PPG	%Doutores na U.A.	% Docentes vinculados a PPG	% Docentes orientadores de PPG
2013	22	20	15	14	91%	68%	64%
2014	23	21	16	14	91%	70%	61%
2015	24	23	17	15	96%	71%	63%
2016	23	22	19	17	96%	83%	74%

Fonte: Dados fornecidos pela SEF/PRPPG/UNIFAL-MG.

As tensões, portanto, acontecem de forma mais imediata na cotidianidade das unidades acadêmicas, uma vez que é nesse espaço que os agentes dos diferentes grupos de docentes se relacionam. Também podemos vislumbrar as tensões na UNIFAL-MG através

de uma estrutura burocrática que é mantida pela mediação de um *habitus* institucional, que entende que sua prática universitária tem sentido de ser, exclusivamente, através do ensino de graduação. Ao mesmo tempo, é possível inferir que essa estrutura parece não mais responder aos anseios de um outro grupo de docentes que busca uma mudança na identidade institucional.

Poder-se-ia assim observar e descrever, nesta escala mais restrita, as relações entre a estrutura do espaço das posições constitutivas desse campo e as lutas visando manter ou subverter esta estrutura, isto é, entre a classificação “objetiva”, construída tomando-se por critério o conjunto das propriedades postas em jogo no campo, e a luta pelas classificações que visa conservar ou transformar essa classificação conservando ou transformando a hierarquia dos critérios de classificação (BOURDIEU, 2013a, p.104).

Tendo em vista a citação acima de Pierre Bourdieu, por meio da qual buscamos apontar as tensões fruto da luta para subverter uma estrutura consolidada em vista de um processo de transformação institucional, tem início, ainda no ano de 2010 com a aprovação do Regimento Geral da UNIFAL-MG, uma discussão sobre os critérios para a definição de uma unidade acadêmica. De acordo com o disposto no referido regimento:

Art. 96 As Unidades Acadêmicas serão constituídas observando-se os seguintes critérios: I - desenvolver, em **caráter permanente**, atividades de **ensino de graduação e de pós-graduação, de extensão e pesquisa**; II - ter, em seu quadro docente, pelo menos 2/3 do seu quadro efetivo com regime de dedicação exclusiva, ligados à mesma grande área do conhecimento e com titulação acadêmica de mestre ou de doutor. Parágrafo único - Para a verificação das atividades descritas no inciso I, será **adotada matriz de pontuação de atividades** deliberada pelo Consuni, que incluirá, necessariamente, atividades de **ensino, de pesquisa, de extensão e de natureza administrativa, exercidas pelos docentes envolvidos na proposta de criação da Unidade Acadêmica**. A aprovação da proposta levará em consideração o atendimento a uma **pontuação mínima definida na matriz**. (UNIFAL-MG, Resolução N° 004/2010, 2010, p. 24, grifo nosso).

O artigo 96 estabelecia, portanto, os critérios mínimos que uma unidade acadêmica deveria obedecer para se manter enquanto tal e estabelecia, para tanto, uma matriz de pontuação que deveria ser aprovada pelo Consuni. Obviamente esse assunto constou de

pauta da CPG, uma vez que eram previstas na matriz de pontuação as atividades de ensino de pós-graduação e pesquisa.

Dessa forma, na reunião 95° da CPG, realizada em 2011, seus membros debateram os critérios a serem estabelecidos na matriz de pontuação, tendo em vista as atividades de ensino e pesquisa. Ficou estabelecido, dentre outras questões, que não deveria ser considerado apenas o número de artigos científicos, mas, principalmente outros indicadores como fator de impacto e o *Webqualis*. Apontaram também os seguintes descritores para pontuação: anais publicados em eventos científicos, patentes, docentes credenciados em programas de pós-graduação, orientandos de mestrado e de doutorado, bolsas em órgãos de fomento, consultoria *ad hoc*, projetos aprovados, carga horária em ensino de pós-graduação, livros publicados etc., dentre outros inúmeros pontos. (UNIFAL-MG, 95° ata da CPG, 2011, p. 01-02.).

Se atentarmos para os dados do Gráfico 17 e do Quadro 3, referentes ainda a um período posterior a discussão da CPG em 2011, e levarmos em consideração os itens elencados pela CPG para credenciar uma unidade acadêmica a partir das práticas universitárias de seus docentes, chegaremos a conclusão de que das 11 unidades acadêmicas existentes naquele contexto, poucas seriam as que cumpririam os requisitos para se manterem enquanto tal. Atualmente, a UNIFAL-MG conta com 13 unidades acadêmicas e a matriz de pontuação ainda não foi aprovada pelo seu Conselho Universitário.

Tais questões apontadas acima nos levam a uma reflexão fundamental sobre a UNIFAL-MG, esse microcosmo, e as tensões originadas do processo de institucionalização e consolidação de novas práticas universitárias. A não aprovação dessa matriz de pontuação, após 09 anos de iniciada a discussão na CPG, mesmo sendo uma exigência prevista em Regimento da universidade, aponta que as tensões em torno das práticas universitárias são uma realidade institucional, uma vez que não há consenso sobre a importância das práticas de pesquisa e pós-graduação para a constituição de uma unidade acadêmica⁹².

⁹² Cabe lembrar que a representação junto aos conselhos é por unidade acadêmica e que, conforme apontado no Quadro III, existe uma tendência de que os interesses ali representados, que é a expressão da própria unidade acadêmica, não privilegie a pesquisa e a pós-graduação.

A unidade acadêmica é um *locus* privilegiado do exercício do poder universitário, uma vez que a posição junto ao campo acadêmico é determinada, de certa forma, pelo capital simbólico que um determinado grupo de docentes tem a sua disposição. Esse capital político, obtido pela unidade acadêmica, contrasta com o capital científico de um outro grupo de docentes, que tem na competência científica, mas também nas relações políticas (capital social), seu principal capital, o que determina também sua posição nesse microcosmo.

O poder propriamente universitário é fundado principalmente no controle dos instrumentos de reprodução do corpo professoral, banca de agregação, Comitê consultivo das universidades (que designa professores titulares), isto é, na posse de um capital que se adquire na Universidade [...]

A esse poder socialmente codificado opõe-se um conjunto de poderes de espécies diferentes (...): o poder ou autoridade científica manifestado pela direção de uma equipe de pesquisa, pelo prestígio científico medido pelo **reconhecimento concedido pelo campo científico**, principalmente no estrangeiro – por meio das citações e das traduções –, a notoriedade intelectual, mais ou menos institucionalizada [...]. (BOURDIEU, 2013a, p. 110-111, grifo nosso).

O Quadro 3 aponta ainda que em todas as unidades acadêmicas, por menor que seja, já existe um grupo de docentes vinculados à pesquisa e a pós-graduação. Com base nos autores até aqui analisados, principalmente Sguissardi e Silva Júnior (2009), podemos ponderar que a presença de práticas de pesquisa e pós-graduação nas unidades acadêmicas é indício da inserção de uma nova cultura ideológica na instituição⁹³.

Numa universidade cada vez mais impregnada da cultura ideológica do produtivismo acadêmico, traço marcante em especial da pós-graduação – que, como se defende como hipótese neste estudo, vai-se tornando o pólo disseminador da efetiva reforma universitária –, o individualismo e a

⁹³ A busca por recursos financeiros e por reconhecimento de seus pares é fonte de tensões e embates entre os docentes que estão vinculados à pós-graduação. Essas discussões podem ser observadas nas seguintes atas da CPG: 163^a, 161^a, 101^a, 103^a, 116^a, entre outras. As atas estão disponíveis em <https://www.unifal-mg.edu.br/prppg/posgraduacao/camara/atas>. À medida em que a pós-graduação cresce passamos a observar nas reuniões da CPG, composta em sua maioria por coordenadores de programa de pós-graduação, uma preocupação com a proposta de novos cursos. Segundo um pensamento recorrente na CPG, era preciso consolidar os programas que já existiam, em detrimento de criar novos cursos. Para além da criação de novos cursos, é possível observar grandes embates em torno de distribuição de verbas, bolsas e definição de prioridades, com destaque para as discussões em torno dos projetos encaminhados à Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP.

competição adquirem proeminência e tendem a ser naturalizados. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 180).

Fruto do processo de expansão da pós-graduação e do desenvolvimento das atividades de pesquisa, o professor pesquisador, segundo terminologia elaborada por Silva Júnior e Silva (2010), definido por meio de sua prática e da cultura institucional, surge no contexto institucional como importante agente de transformação. A entrada neste palco do professor pesquisador vai ampliar os focos de tensão e ascender um debate interno sobre quais os rumos da Universidade. Em reunião da CPG realizada no ano de 2015 uma professora faz o seguinte apontamento:

A Profa. Manuela pede a palavra e informa que, após as comemorações dos 10 anos do PPGCF, foi realizado um levantamento da produção científica dos docentes da UNIFAL-MG e o resultado é extremamente preocupante, sendo a produção individual muito baixa. A professora Manuela pondera que **é preciso refletir sobre os rumos da Universidade e o papel dos pesquisadores tem neste contexto**. No ranqueamento das universidades, realizado pela Folha de São Paulo, a UNIFAL-MG caiu 15 posições em relação ao último resultado. Neste sentido a PRPPG tem trabalhado arduamente na **construção de políticas de pesquisa e pós-graduação visando o crescimento e consolidação dos programas**. Assim, em novembro próximo deverá ocorrer duas reuniões extraordinárias da CPG onde cada coordenador de programa deverá fazer uma apresentação de 10 minutos do curso, visando com isso um trabalho conjunto para melhoria da pós-graduação na UNIFAL-MG. (UNIFAL-MG, Ata da 166ª da CPG, 2015, p. 01-02).

Na passagem acima, podemos observar o principal impacto da expansão da pós-graduação na instituição, a inserção de uma lógica produtivista e de uma certa competitividade entre os agentes desse microcosmo. A produção científica passa a ser uma espécie de mantra nas políticas de pesquisa e pós-graduação, inclusive nas políticas institucionais, que visam a um aumento da produção e, conseqüentemente, dos recursos para as atividades de pesquisa e pós-graduação. Nesse sentido, as tensões entre os diferentes grupos desse microcosmo se intensificam de forma exponencial, na medida em que os docentes envolvidos com as práticas de pesquisa e pós-graduação tendem a desqualificar, ou dar uma menor importância, ao ensino de graduação (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 143).

Além disso, quando o peso numérico dos pesquisadores aumenta, o estatuto dos professores, dividido entre os produtos da antiga admissão e os recém-chegados, (...) se transforma: por intermédio das instituições voltadas à disciplina, comitês e comissões encarregados de financiar a pesquisa e de nomear os novos pesquisadores, mas também e sobretudo talvez através da **institucionalização do estatuto de pesquisador**, que tende a constituir a pesquisa e a publicação científica como norma subjetiva de todas as práticas relegando a segundo plano os investimentos pedagógicos, essas são as novas solidariedades e as novas necessidades que se impõe, contrariando os efeitos de pertencimento ao corpo professoral; de maneira que por meio dos **novos modos institucionalizados de produção e de circulação** das obras culturais (clubes de reflexão, laboratórios de estudos, colóquios, etc.) que favorecem a relação com as burocracias, esses são os modos de pensamento e de expressão novos, novas temáticas e novas maneiras de conceber o trabalho intelectual e o papel do intelectual que se insinuam no universo intelectual. (BOURDIEU, 2013a, p.164).

Dessa forma, com a entrada de grande número de docentes na instituição, docentes com sólida formação em pesquisa, observamos o aumento das atividades de pesquisa e uma consequente expansão da pós-graduação, proporcionando um processo de transformação da identidade institucional. De um lado um grupo que busca manter as unidades acadêmicas, reduto de poder político, da forma como sempre foram. De outro lado o grupo de docentes que desenvolvem pesquisa e estão vinculados aos programas de pós-graduação, que, conforme observado nas discussões da CPG, lutam pela valorização e consolidação da pesquisa e da pós-graduação.

Essas tensões estão presentes nos mais variados espaços institucionais, ocorrendo na cotidianidade da universidade, em seus procedimentos, em cada reunião de órgãos colegiados, em cada comissão de trabalho, nos embates junto ao CEPE e ao Consuni. A universidade passa por uma profunda transformação, promovida pelos processos de expansão, institucionalização e consolidação de novas práticas universitárias, que contrastam com uma estrutura mediada por um *habitus* institucional, que ainda resiste às mudanças.

5 Conclusão

Gostaria de dizer, de passagem, que, entre as várias atitudes que eu desejaria poder inculcar, se acha a de se ser capaz de apreender a pesquisa como uma atividade racional – e não como uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se sentir confiante – mas que tem também o efeito de aumentar o temor ou a angústia: esta postura realista – o que não quer dizer cínica – está orientada para a maximização dos rendimentos dos investimentos e para melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe. (BOURDIEU, 1989, p. 18).

Os maiores desafios inerentes às atividades de pesquisa podem, de certa forma, serem apreendidos na citação de Pierre Bourdieu. Uma atividade que se orienta, ou que pelo menos deveria ser orientada, pelo seu caráter racional, não podendo se transformar, portanto, em “uma espécie de busca mística”. Talvez por isso essa forma de denunciar uma determinada realidade social gere, no sujeito que empreende tal atividade, uma série de angústias que se transformam em outras questões a serem investigadas e/ou denunciadas. Na posição que nos encontramos, o tempo é um recurso do qual não dispomos. Nesse sentido, apesar de chegarmos até aqui com mais indagações do que respostas efetivas, temos condições de fazer alguns apontamentos conforme segue.

Partindo das análises realizadas na segunda seção desta dissertação, podemos afirmar que a EFOA/UNIFAL, desde sua fundação, desenvolveu uma prática universitária calcada no ensino de graduação, visando, principalmente, a uma formação mais técnica e profissionalizada de seus egressos. Como ocorria com grande parte das instituições de ensino superior no Brasil, a formação profissional era, então, a principal característica desse campo, não havendo ainda práticas universitárias como a pesquisa e o ensino de pós-graduação institucionalizados⁹⁴.

⁹⁴ Temos que ter em mente, que o conceito que hoje utilizamos para caracterizar uma instituição de nível superior, como a universidade, por exemplo, não é o mesmo entendimento do período de constituição das primeiras instituições de ensino no país. Hoje, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o tripé que deveria caracterizar o ensino superior no país, inclusive previsto na Constituição do Brasil em seu artigo 207. Porém, não podemos rejeitar esse passado do ensino superior no país que tem fortes influências na conformação do campo universitário brasileiro. Nesse sentido, quando enfatizamos que naquele momento o ensino superior no Brasil era caracterizado pela formação profissional de seus egressos, sem a presença da dimensão da pesquisa, é para compreendermos que uma determinada forma de pensar e agir, um *habitus*, ainda

A EFOA, mesmo com todas as transformações do campo universitário brasileiro, com o processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação, ainda terá como prática universitária legítima e legitimada por sua comunidade acadêmica o ensino, notadamente o ensino de graduação. Grande indício disso será a inexistência de qualquer setor ou órgão institucional responsável pelas práticas de pesquisa até o ano de 1994 quando é criada a Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

Diante da afirmação acima gostaria de fazer algumas ponderações. A primeira delas é que não estamos afirmando que a pesquisa não existia antes da década de 1990 em âmbito institucional. Acreditamos que tais práticas efetivamente eram exercidas, mas não eram reconhecidas como práticas legítimas pela instituição e pela comunidade que a formava. Devido a uma dinâmica interna - um *habitus* institucional - e a um determinado contexto externo - posição da instituição no campo universitário - as práticas universitárias eram voltadas ao ensino de graduação.

Identificamos, ainda, que o mesmo grupo de docentes que estava à frente da criação da Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa, e compôs os primeiros programas de pós-graduação criados na instituição, já estava naquele espaço acadêmico há alguns anos, apesar de serem jovens doutores. Esse grupo de docentes tinha formação nos principais centros de pesquisa e pós-graduação no Brasil, com grande influência da USP e UNICAMP, o que nos leva a pensar que tinha um entendimento de que as práticas de pesquisa e pós-graduação eram inerentes à carreira docente. Porém, mesmo lutando para institucionalizar essas novas práticas, inclusive com a criação de uma Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, esse grupo não conseguiu, naquele contexto, que essas práticas fossem legitimadas na instituição.

O contexto externo e a posição que a instituição ocupava no campo universitário brasileiro estabeleciam, em grande medida, a dinâmica interna entre os grupos que a formavam. As relações de força entre o pequeno grupo que buscava implementar novas práticas de pesquisa e o ensino de pós-graduação e a grande maioria dos docentes que

encontra-se, mesmo que de forma residual, no campo universitário atual. Um outro ponto importante para a reflexão é que as atividades de pesquisa e pós-graduação foram pensadas por uma e para uma elite, e mesmo com todas as mudanças nas políticas de ensino superior no país, com processos de democratização de acesso as universidades, esse passado tem seu peso no presente.

tinham no ensino de graduação a centralidade da vida acadêmica pendiam para a hegemonia do segundo grupo. O contexto externo legitimava essa posição hegemônica.

Durante longos anos foi assim: a centralidade no ensino de graduação como suporte ao desenvolvimento da principal prática universitária na instituição, qual seja, o ensino para os cursos de graduação profissionalizantes da área da saúde. Porém, a década de 1990, marcada pela Reforma de Estado e pelas novas atribuições da Capes (acompanhamento e regulação), dá início a uma nova mudança na estrutura do campo acadêmico do país, impactando diretamente na dinâmica estabelecida na EFOA/UNIFAL.

É a partir daí que terão início as transformações no campo universitário brasileiro que levam ao processo de reconfiguração interna da instituição, com a institucionalização das práticas de pesquisa e pós-graduação. Os números institucionais referentes à produção científica e ao aumento da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são fortes indícios de que novas práticas universitárias passam a ser engendradas nesse microcampo, reconhecidas pela comunidade acadêmica como legítimas e legitimadoras de determinadas condutas e maneiras de ser.

Esse processo de institucionalização da pesquisa e pós-graduação não se deu de forma tranquila⁹⁵. Muitos embates e tensões foram gerados nesse processo entre os diferentes grupos que compõem a comunidade acadêmica, entre os diferentes entendimentos do que é ou não inerente à carreira docente. Pelos números que temos sobre os docentes que estavam então efetivamente envolvidos com a pós-graduação, 53% do quadro, podemos perceber que esse embate e tensões fazem parte da cotidianidade da

⁹⁵ O processo de institucionalização da pesquisa e pós-graduação, que teve como ponto alto a criação da Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa em 1994, teve início através de atividades isoladas de docentes no âmbito institucional. A partir da Criação da Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa esse processo intensifica-se, na medida em que as práticas de pesquisa passam a fazer parte do espaço acadêmico da EFOA. Com a expansão Fase I e a adesão ao REUNI novos atores entram em cena, elevando o grau de institucionalização das práticas de pesquisa e pós-graduação. Nesse cenário já temos uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, responsável pelas políticas de pesquisa e pós-graduação em âmbito institucional, e com estreito alinhamento com as políticas do Governo Federal (Capes e CNPq). Tendo em vista a atuação, em um primeiro momento de alguns poucos docentes, e depois já com um órgão institucional responsável pelas práticas de pesquisa e pós-graduação com certo alinhamento externo, podemos afirmar que esse processo de institucionalização da pesquisa e pós-graduação é fruto de dois processos concomitantes: um processo externo de reconfiguração do campo universitário no país e um processo interno, originado pela atuação de grupos de docentes inclinados às atividades de pesquisa.

instituição, na luta incessante dos diferentes grupos pela hegemonia no interior desse espaço.

Uma nova lógica adentra o espaço acadêmico, uma lógica que leva gradualmente parte do corpo docente a centralizar suas práticas no ensino de pós-graduação, o que gera um ambiente de competitividade e individualidade, racionalidades próprias do mercado. Nesse cenário, temos a figura do professor pesquisador, sujeito que foi concebido a partir da reforma do Estado e das novas políticas de pesquisa e pós-graduação. “O professor pesquisador, portanto, define-se por meio de sua prática, em conformidade com a ideologia do produtivismo acadêmico, com a política de Estado e a cultura institucional.” (SILVA JUNIOR; SILVA, 2010, CD-ROM, s/n).

Com o processo de reconfiguração do campo universitário brasileiro, tendo Capes e CNPq como agentes fundamentais para a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa, somada aos programas de expansão do ensino superior promovidos pelo Governo Federal, destaque para os programas de Expansão Fase I e REUNI, a UNIFAL-MG inicia um processo interno de reconfiguração de suas práticas universitárias e, conseqüentemente, de sua identidade institucional.

Nesse cenário, todos os dados apresentados apontam para uma efetiva institucionalização de novas práticas universitárias, a saber: a pesquisa e a pós-graduação. Esse processo foi promovido, em grande medida, pela entrada de um número expressivo de novos agentes nesse microcosmo, com novas formas de ser, pensar e agir. Isso acarreta em uma quebra no equilíbrio nas relações de força até então estabelecidas, abrindo a possibilidade de alterar a identidade institucional através de novos entendimentos da atuação docente nesse espaço por meio de novas práticas universitárias.

Dessa forma, passamos a vislumbrar a UNIFAL-MG como um palco privilegiado de embates e tensões entre uma velha forma de ser e agir, um *habitus* institucional que atua de forma mediadora entre a estrutura e uma determinada prática dela resultante e as novas formas de ação inseridas nesse espaço. Essas novas formas de ser e agir são inseridas, portanto, pelos novos agentes, que, conforme apontam os dados, trazem de forma interiorizada, uma disposição às práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação.

A expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* vai elevar essas tensões entre os diferentes grupos que atuam na dinâmica interna da universidade. À medida em que a

pós-graduação avança no seu processo de institucionalização, com o aumento exponencial nos cursos de pós-graduação, captação de recursos, produção científica qualificada, número de matrículas de alunos de pós-graduação, etc., observa-se uma inaptidão estrutural da instituição para as novas práticas universitárias.

Em meio às variadas tensões entre os agentes, observamos que as práticas de pesquisa e pós-graduação eram concentradas, de forma institucional, junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Toda a estrutura organizacional da instituição parecia não reconhecer a pesquisa e a pós-graduação como práticas legítimas e institucionalizadas, o que pode ser comprovado através de variadas discussões junto à CPG. Percebemos haver na UNIFAL-MG duas políticas institucionais que não se relacionavam: de um lado as políticas de pesquisa e pós-graduação e de outro as políticas para o ensino de graduação. Enquanto as primeiras eram implementadas pela PRPPG, que incentivava a criação de programas e a inserção de docentes nas práticas de pesquisa e pós-graduação, as segundas eram implementadas pela Prograd, que percebiam como legítimas apenas as práticas de ensino de graduação.

Parece-nos que a estrutura da UNIFAL-MG, que ainda guardava muitos elementos e resquícios de seu período de EFOA, inclusive por um determinado *habitus* institucional, era obstáculo para o processo de institucionalização das práticas de pesquisa e ensino de pós-graduação. Em diversos momentos de discussão da CPG houve apontamentos das inúmeras dificuldades de atuação docente na pós-graduação, o que não impediu, conforme apontamos, que sua expansão efetivamente ocorresse⁹⁶.

Conforme apontamos, todos os docentes ingressam na instituição com o compromisso de atuarem no ensino de graduação. Ou seja, o perfil do docente exigido em edital é para atuação no ensino de graduação. Obviamente, devido a própria formação desses docentes, como aponta o Gráfico 14, 56% do corpo docente passa a ser credenciado em programas de pós-graduação, conforme observamos na Figura 1. Ou seja, pouco mais da metade dos docentes, no ano de 2015, estão efetivamente vinculados a programas de pós-graduação e, portanto, também com as práticas de pesquisa.

⁹⁶ A pós-graduação ainda encontra-se em expansão na universidade, uma vez que ainda existem variados grupos que se organizam para elaboração de novas propostas de programas de pós-graduação. Sinal disso é o fato de após a definição do período para empreender o presente estudo três novos programas de pós-graduação terem sido recomendados pela Capes e que não constam dos números aqui analisados.

A criação e expansão da pós-graduação na UNIFAL-MG passam a ser, conforme já apontaram em estudos Sguissardi e Silva Júnior (2009), polo irradiador de muitas mudanças institucionais. Passa a fazer parte desse microcosmo certa competitividade entre os docentes que compõem a pós-graduação e a pesquisa, levados a um intenso processo produtivo. A produção científica qualificada e a busca por captação de recursos passam a gerar um determinado *status* para os agentes que atuam na pesquisa e pós-graduação, em detrimento daqueles que atuam apenas no ensino de graduação. Temos um processo de inversão de valores institucionais, com uma gradual legitimação e valorização das práticas de pesquisa e pós-graduação, ao passo que temos uma gradual desvalorização do ensino de graduação⁹⁷.

Esse ainda é um processo em curso e, conforme tentei demonstrar ao longo do trabalho, apesar dessa lógica produtivista e competitiva adentrar de forma agressiva junto ao campo universitário brasileiro⁹⁸, na UNIFAL-MG, devido as suas especificidades como o próprio processo histórico de sua constituição, as coisas acontecem de forma mais lenta e gradual.

Conforme apontamos na última seção, ao analisar as tensões institucionais fruto desse processo de mudanças desencadeado pela expansão universitária e, conseqüente institucionalização da pesquisa e pós-graduação, visualizamos claramente dois grandes grupos de docentes. Aqueles vinculados ao ensino de graduação, pesquisa e pós-graduação e aqueles vinculados somente ao ensino de graduação. Esse segundo grupo responde a uma lógica institucional, que apesar de estar em processo de transformação, tem a seu favor um determinado *habitus* institucional e uma estrutura que durante longos anos deu forma a esse *habitus*. Esse grupo que se encontra em fase de declínio, tem seu poder universitário baseado no controle da unidade acadêmica a qual está vinculado. Portanto, esse capital político vincula-se sobre o controle da unidade acadêmica.

O outro grupo é formado por docentes que também atuam no ensino de graduação, mas tem importante participação nas atividades de pesquisa e pós-graduação. Esse grupo de docentes ocupa uma outra posição nesse microcosmo, uma posição na qual o capital

⁹⁷ Esse não é um processo que ocorre apenas na UNIFAL-MG. Sguissardi e Silva Júnior (2009) esmiúçam bem essa realidade nas IFES no livro “Trabalho Intensificado nas federais”.

⁹⁸ Foi por conta desse processo que fiz um histórico da Capes, para uma melhor compressão de sua atuação enquanto agência reguladora e de acompanhamento da pós-graduação.

simbólico que lhes cabe é o científico, ou seja, o reconhecimento pelos pares de sua competência científica, que pode ser medida por variados quesitos de produtividade acadêmica.

Devido ao sistema de representatividade junto aos principais conselhos de deliberação da UNIFAL-MG, cuja representação se dá pela unidade acadêmica, o poder político do grupo de docentes vinculados somente ao ensino de graduação ainda é um importante obstáculo para a transformação da identidade institucional. Um importante indício das tensões entre os dois grupos e de que o processo de transformação da universidade encontra-se em pleno curso, são os debates em torno da matriz de pontuação das unidades acadêmicas. Uma vez definida essa matriz de pontuação, existe uma forte tendência dos docentes que atuam somente no ensino de graduação perderem seu capital político e, conseqüentemente, a hegemonia nesse microcosmo. Porém, esse processo ainda está em curso.

Tentamos, ao longo do texto, apontar a constituição da UNIFAL-MG e da conformação nesse processo de um determinado *habitus* institucional que tinha como prática legítima o ensino de graduação. Também era nosso intento demonstrar qual o papel do campo universitário brasileiro na constituição de uma dinâmica interna, atribuindo à instituição uma determinada função nesse campo social. Nesse sentido, o papel que a pesquisa e o ensino de pós-graduação passam a ter no campo universitário brasileiro é fundamental para o entendimento do próprio processo de configuração e reconfiguração desse campo. Nesse contexto, o papel exercido pela Capes é fundamental, pois é essa agência, como vimos, a responsável pela elaboração e implementação de uma política de ensino superior que teve fortes impactos no campo universitário do país.

A UNIFAL-MG nos suscitou variadas indagações, como podemos observar ao longo do trabalho, devido a suas especificidades e a forma como a pesquisa e a pós-graduação foram, e ainda estão, se institucionalizando. Nesse cenário de embates e tensões, caracterizado pela atuação de variados grupos de agentes, as pontes de análises são inúmeras. As possibilidades de reflexão são variadas e complexas, uma vez que,

[...] construir um objeto científico é, antes de mais e sobretudo, **romper com o sensu comum**, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer

se trate das **representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objetividade das organizações sociais e os cérebros**. O pré-construído está em toda a parte. O sociólogo está literalmente cercado por ele, como está qualquer pessoa. O sociólogo tem um objeto a conhecer, o mundo social, **de que ele próprio é produto** e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca do mundo, os conceitos – e, em especial, as noções classificatórias que emprega para o conhecer, noções comuns como os nomes de profissões, noções eruditas como as transmitidas pela tradição da disciplina – sejam produto desse mesmo objeto. Ora isto contribui para lhes conferir uma evidência – a que resulta da coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas – que as põe a coberto de serem postas em causa. (BOURDIEU, 1989, p. 34, grifo nosso).

Enfim, as dimensões nas quais se dão os processos de metamorfose da instituição são variadas e complexas, uma vez que nosso referencial teórico aponta tais complexidades. O campo universitário, o *habitus*, o capital simbólico, são conceitos que não se aplicam de forma mecânica, exigindo do pesquisador uma forte reflexão sobre o objeto da pesquisa, que vai desde sua construção até as considerações sobre suas análises.

Finalizo este trabalho ciente de que as perguntas são ainda mais numerosas do que no início. Percebi que a documentação analisada e os dados estatísticos estudados não me forneceram todas as respostas. Pelo contrário, me indicaram inúmeras novas possibilidades de caminhos a serem trilhados, como, por exemplo, uma análise necessária das formas como esse *habitus* institucional afetou, concretamente, as condições de trabalho docente. Nesse sentido, outros procedimentos, além dos aqui empreendidos, seriam necessários. Para além desses apontamentos, fica também a necessidade de se estudar as maneiras pelas quais as práticas universitárias – ensino, pesquisa, extensão e administração – entraram em embates e quais seriam os frutos desses embates no cotidiano.

Portanto, prefiro pensar que a presente dissertação me possibilitou realizar uma importante reflexão sobre a universidade e sobre o papel da pesquisa e da pós-graduação, em especial na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Sobretudo, é possível finalizar este trabalho reconhecendo que ainda não podemos falar em uma nova identidade institucional, mas, sim da ocorrência de um processo de embates, disputas, tensões e que, possivelmente, se forjam como germens de um novo devir institucional, que ainda se desenha.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.
- BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de Pós-Graduação**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: EdUFScar, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio. VALLE, Ione Ribeiro & PEREIRA, R. de M. **O Fim dos Intelectuais Acadêmicos?** Induções da CAPES e Desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- BOTELHO, Silsomar Masote. **Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas 1914-1985**: notas históricas. Datilografado, Alfenas-MG, 1985
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013a.
- BOURDIEU, Pierre. **La nobleza de estado**: educación de elite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013b.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004c.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand Brasil/DIFEL: Rio de Janeiro/Lisboa, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983
- BRASIL. Decreto N° 8.659, de 05 de abril de 1911. **Lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República**, 1911. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica. Acesso em 04 jul. 2018.

BRASIL. Decreto N° 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras**, 1931. Disponível em www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 28 jun. 2018.

BRASIL. Lei N° 1.254, de 04 de dezembro de 1950. **Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior**, 1950. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L1254.htm. Acesso em 04 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer CFE n° 977/65**, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Revista Brasileira de Educação, N° 30, Set/Out/Nov/Dez, 2005. P. 162-173

BRASIL. Lei N° 4.881, de 06 de dezembro de 1965. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior**, 1965. Disponível em www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4881-a-6-dezembro-1965-368405-normaatualizada-pl.html. Acesso em 06 mar. 2018.

BRASIL. Lei N° 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Normas de Funcionamento do Ensino Superior**, 1968. www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 29/06/2018.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação – 1975 – 1979**, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf, Acesso em 04 mar. 2017.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982 – 1985**, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf, Acesso em 04 mar. 2017.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação – 1986 – 1989**, 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf, Acesso em 04 mar. 2017.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 jun. 2018.

BRASIL. **V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010**, 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf, Acesso em 06 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto n° 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm, Acesso em 19 abr. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal**, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em 20 abr. 2019.

CARVALHO, Luciana Menezes de. **Do museu à museologia**: constituição e consolidação de uma disciplina. 2017, 191 f. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio). Centro de Ciências Humanas e Sociais, UNIRIO/MAST/MCT, 2017.

CASTRO, Maria Gontijo; ALVES, Daniela Alves de. Ensino, Pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926-1988). **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul.-set., 2017. p. 752-773.

CATANI, Afrânio Mendes. Campo Universitário. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. **Origem e Destino**: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. O Impacto da Avaliação no Desenvolvimento e na Reconfiguração do Campo Universitário Brasileiro. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Pós-Graduação e Avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CORRÊA, Denise Aparecida; AVELINO, Cássia Carneiro. **De EFOA a UNIFAL**: memórias de 100 anos de história. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas-Mg, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia a Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica**: O Ensino Superior na República Populista. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65**. Revista Brasileira de Educação, N° 30, Set/Out/Nov/Dez, 2005. P. 07-20.

DENORD, François. Campo do Poder. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

EUGÊNIO, Alisson (Org.). **Universidade Federal de Alfenas**: História de uma instituição centenária e de sua primeira década de transformação em universidade 2005/20015. Alfenas: UNIFAL-MG, 2015.

FÁVERO, M. L. A. Universidade no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). **Capex, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília, DF, CAPES/FGV, 2002.

FERNANDES, Ana Maria. **A Construção da Ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: Editora da UnB; ANPOCS; CNPq, 1990.

FILUS, Luciana Mann. **O Reuni e a articulação entre graduação e pós-graduação**. 2013, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

FREITAS, Maria Virgínea Monteiro Teixeira. **As políticas da CAPES e seus impactos no trabalho do Professor do *Stricto Sensu***. Dissertação de Mestrado, PUC-MG: Belo Horizonte, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **O Campo das Produções Simbólicas e o Campo Científico em Bourdieu**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio de 1996.

GARCIA-PARPET, Marie-France. **A Sociologia da Economia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Eduardo Dimitrov e Maíra Muhringer Volpe. Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, V. 03.05:91-117, junho, 2013.

HEY, Ana Paula. **Estrutura** (social e mental). In: MARTIN, Monique de Saint. **Capital Simbólico**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma Sociologia do Campo Acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute, SCHELLER, Morgana e BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Investigação Qualitativa em Educação//Volume 2. Atas Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida e MORAES, Maria Cecília Marcondes de. **Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LAHIRE, Bernard. **Os limites do conceito de campo**. In: SOUZA, Jessé; BITTLING, Mayer (Org.) Dossiê: Pierre Bourdieu. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Campo**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LARRATEA, Marcelo Gomes. **Elites universitárias e as políticas de pós-graduação no Brasil**. 2012, 204 f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEBARON, Frédéric. **Capital**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

MARTIN, Monique de Saint. **Capital Simbólico**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

MARTIN, Monique de Saint. **Capital Social**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. São Paulo em **Perspectiva**, v. 14, n. 1, São Paulo, Jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006, acesso em 16 fev. 2018.

MENDES, Talita Marques. **A Expansão da UNESP face a reforma do aparelho de Estado**. 2015, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Inez Maria. **A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura**. Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva, v. 5, n. 2, 2011. Disponível: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/979/919>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MOROSINI, Marília (Organizadora). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira: Brasília, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Capital Cultural**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes (Orgs). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cênone Editorial, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A Pós-Graduação Brasileira e seu Sistema de Avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Pós-Graduação e Avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, 2000.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **FAPEMIG 25 anos: história em pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RAGOUET, Pascal. **Campo Científico**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

RUZA, Fábio Machado. Trabalho e Subjetividade do Professor da Pós-Graduação da UNESP: **o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer**. 2017. 325 f. Doutorado em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil**. Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SANTOS, Luciola Licínio. Da universidade do conhecimento à universidade empresarial: retratos da Inglaterra e do Brasil. In: COWEN, Robert. **A universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia: a política do conhecimento**. [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/polcon.pdf>. Acesso em 06 maio 2016.

SGUISSARDI, V. Produtivismo Acadêmico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

SGUISSARDI, Valdemar e JUNIOR, João dos Reis da Silva. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. 271 p.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O REUNI entre a Expansão e a Reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. 2014, 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA JUNIOR, J. R. ; SILVA, E. P. Professor Pesquisador. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C. ; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da e CARVALHO, Celso Prado de Ferraz. **Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado**. EccoS Rev. Cient., 2003, UNINOVE, São Paulo; n. 1, v. 5 p. 11-38.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP, USF-IFAN, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Série Pesquisa em Educação, v. 4. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TRIGO, Helena Bueno. **Habitus, Campo, Estratégia: uma leitura de Bourdieu**. Cadernos CERU, Série 2 – Nº 9 – 1998. P. 45-55.

UNIFAL-MG. **Portal de dados abertos**. Alfenas, 2019. Disponível em: <http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/home.php>. Acesso 01 abri. 2019.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2015**. Alfenas, 2015. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2014**. Alfenas, 2014. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2013**. Alfenas, 2013. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2012**. Alfenas, 2012. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2011**. Alfenas, 2011. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2010**. Alfenas, 2010. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2009**. Alfenas, 2009. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2008**. Alfenas, 2008. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/relatorios-de-gestao/>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão 2007**. Alfenas, 2007. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/auditoria/processodeprestacaodecontas2007>, Acesso em 04 mar. 2018.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2015**. Alfenas, 2015. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2014**. Alfenas, 2014. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2013**. Alfenas, 2013. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2012**. Alfenas, 2012. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2011**. Alfenas, 2011. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2010**. Alfenas, 2010. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Metas 2009**. Alfenas, 2009. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/plano-de-metas>, Acesso em 02 jun. 2016.

UNIFAL-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2011-2015**. Alfenas, 2011. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi-2011-2015/>, Acesso em 21 abr. 2017.

UNIFAL-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2007-2010**. Alfenas, 2007. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/planodesenvolvimento-pdi> Acesso em 23 fev. 2016.

UNIFAL-MG. **Proposta de adesão ao Reuni**. Alfenas, 2007.

WACQUANT, Loïc. *Habitus*. In: MARTIN, Monique de Saint. **Capital Simbólico**. In: CATANI, Afrânio Mendes. et. al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

VASCONCELOS, Isamara Martins. **A Federalização do Ensino Superior no Brasil**. 2007, 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VERHINE, Robert E. **Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos**: Uma análise comparativa. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2767/2114 Acesso em 02/01/2018.

Apêndice A – Termo de Anuência Institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, **Paulo Márcio de Faria e Silva**, Reitor da **Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG** estou ciente, manifesto anuência e, portanto, autorizo a execução da pesquisa intitulada *A política da Capes e a Expansão da Pós-Graduação na UNIFAL-MG: discutindo a prática universitária a partir da noção de campo de Pierre Bourdieu*, coordenada pelo pesquisador Thiago Bueno Pereira, sob supervisão do pesquisador André Luiz Sena Mariano.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo, dentro proposta estabelecida no projeto de pesquisa registrado junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação através do Protocolo nº 23087.009025/2017-18; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, 29 de agosto de 2017.


Prof. Paulo Márcio de Faria e Silva
Reitor
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG